



Campus Universitário de Almada
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Dinis Alexandre Mota Gonçalves

Relatório Final de Estágio

Impacto do Paradesporto na Inclusão Escolar: Atitudes de Alunos do Ensino Secundário em Aulas de
Educação Física

Orientador: Professora Doutora Renata Matheus Willig

Orientador Cooperante: Hugo Amiguiinho

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

Almada, 2025



Campus Universitário de Almada
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Dinis Alexandre Mota Gonçalves

Relatório Final de Estágio

Impacto do Paradesporto na Inclusão Escolar: Atitudes de Alunos do Ensino Secundário em Aulas de
Educação Física

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)

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

Almada, 2025

Índice

1. Introdução.....	11
2. Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética.....	12
2.1. Objetivos do Estágio.....	12
2.2. Caracterização do Colégio.....	12
2.3. Caracterização da Comunidade do Colégio Campo de Flores.....	15
2.4. Polivalência e caracterização dos espaços.....	16
2.5. Caracterização do Departamento de Educação Física.....	19
2.6. Horário.....	20
2.7. Caracterização das Turmas.....	20
2.7.1. Caracterização Turma 5ºD.....	21
2.7.2. Caracterização Turma 7ºC.....	21
2.7.3. Caracterização Turma 12ºA.....	22
2.7.4. Caracterização Turma 7ºD.....	23
2.7.5. Caracterização Grupo-Equipa de Basquetebol do 3º e 4º ano.....	23
2.8. Competências Desenvolvidas.....	24
3. Área II – Dimensão do Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem.....	25
3.1. Planeamento.....	25
3.2. Ensino.....	27
3.2.1. Aulas.....	27
3.2.2. Estilos de ensino.....	28
3.2.3. Instrução/Feedback.....	28
3.3. Avaliação.....	29
4. Área III – Dimensão da Participação na Escola e Relação com a Comunidade.....	32
4.1. Projeto Educativo.....	32
4.2. Direção de Turma.....	33
4.3. Desporto Escolar.....	33
4.4. Outras Atividades.....	34
5. Área IV – Dimensão do Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida.....	39
6. Reflexão Final.....	52
7. Referências.....	53
8. Apêndices.....	59
Apêndice 1 – Exemplo de Plano de Aula.....	59
Apêndice 2 – Termo de Consentimento para a Área IV.....	62
9. Anexos.....	64
Anexo 1 – Cronograma Anual de Educação Física do 12º Ano.....	64
Anexo 2 – Cronograma Anual de Educação Física do 7º Ano.....	66

Anexo 3 – Cronograma Anual de Educação Física do 5º Ano	68
Anexo 4 – Roulement de instalações	70
Anexo 5 – Horário das Departamento de EF.....	71
Anexo 6 – Questionário CAIPE-R.....	72

Índice de Figuras

Figura 1 - Entrada do Colégio	13
Figura 2 – Logótipo do CCF.....	14
Figura 3 – Semestres do CCF	14
Figura 4 – Vista aérea do CCF	16
Figura 5 – Espaço Novo	17
Figura 6 – Espaço Ténis	17
Figura 7 – Espaço Coberto.....	18
Figura 8 – Campo do 1ºciclo.....	18
Figura 9 – Ginásio de Baixo	19
Figura 10 – Ginásio de Cima	19
Figura 11 – Plano Modelo	26
Figura 12 - Projeto Viver o Campo	35
Figura 13 - Dia Europeu da Comida Saudável.....	35
Figura 14 - Corta-Mato Escolar.....	36
Figura 15 - MegaSrpinter Escolar	37
Figura 16 - Festa de Primavera.....	37
Figura 17 - InterTurnas 9/Secundário	38

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Estrutura Organizacional do CCF	15
Tabela 2 - Horário Estagiário	20
Tabela 3 – Análise Descritiva da Amostra	45
Tabela 4 – Contato com pessoas com deficiência e competitividade pré e pós intervenção	46
Tabela 5 – Comparação das atitudes pré e pós intervenção	46

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Percentagens dos alunos por sexo (5ºD)	21
Gráfico 2 – Percentagens dos alunos por sexo (7ºC)	22
Gráfico 3 – Percentagens dos alunos por sexo (12ºA)	22
Gráfico 4 – Percentagens dos alunos por sexo (7ºD)	23
Gráfico 5 – Percentagens dos alunos por sexo (Desporto Escolar)	24

Índice de Abreviaturas

CCF – Colégio Campo de Flores

DE – Desporto Escolar

DT – Direção de Turma

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Dedicatória e agradecimentos

Em primeiro lugar, quero expressar a minha profunda gratidão aos meus pais, por serem os meus guias constantes no caminho certo da vida, e ao meu irmão, pelo apoio incondicional em todos os momentos de maior necessidade. Agradeço, de igual modo, à minha namorada, por ter sido o meu pilar nos dias em que o desgaste psicológico me fazia duvidar da continuidade deste mestrado; sem o seu apoio, este marco não teria sido alcançado.

Não posso deixar de mencionar os amigos que me acompanham desde a infância, que me ensinaram lições valiosas sobre a vida e que, sem dúvida, são um pilar fundamental para tudo o que tenho conquistado. As minhas vitórias são as vossas vitórias, e vice-versa; sem vocês, o percurso não seria o mesmo.

Aos Professores Hugo Amiguiño, Nuno Ferreira, Cristina Tavares e Clécio França, estendo a minha sincera gratidão por tudo o que me ensinaram sobre a arte de lecionar Educação Física. Foram figuras muito importantes, cada um à sua maneira, e contribuíram não só para o meu desenvolvimento enquanto docente, mas também para a aprendizagem pessoal. A vocês, o meu eterno obrigado. Levarei um pouco de cada um no meu caminho enquanto futuro professor. À Professora Doutora Renata, o meu muito obrigado por toda a paciência, ajuda e pelos ensinamentos na lecionação; a sua disponibilidade e incansável apoio foram cruciais.

Não me poderia esquecer do meu avô e da minha avó. Embora não estejam fisicamente presentes, sei que estariam orgulhosos de tudo o que tenho conquistado. Sempre lhes disse que queria conseguir ajudar os outros tal como eles o faziam, e ser professor é, sem dúvida, a melhor forma de o concretizar.

Por fim, deixo um agradecimento especial ao meu “eu” da altura em que andava na escola, por ter decidido que queria ser professor, tomando aquela que se revelou a melhor decisão da minha vida.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio, elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, documenta a experiência de prática pedagógica desenvolvida no Colégio Campo de Flores durante o ano letivo de 2024/2025. Este trabalho reflete sobre o percurso do estagiário, destacando a aquisição de competências essenciais e a sua integração no contexto escolar.

A primeira área do relatório, Profissional, Social e Ética, descreve a caracterização do Colégio Campo de Flores, incluindo a sua organização, os recursos disponíveis para a disciplina de Educação Física e o perfil das turmas acompanhadas (5º, 7º e 12º). Esta contextualização permitiu ao estagiário compreender os desafios e as potencialidades do ambiente em que decorreu o estágio. A segunda área, Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem detalha o processo de planeamento das aulas de Educação Física, as estratégias didáticas adotadas e as metodologias de avaliação implementadas. Ao longo do estágio, o estagiário foi percebendo a importância da adaptação pedagógica às necessidades específicas dos alunos e da reflexão contínua sobre a prática letiva como fatores essenciais para a melhoria do ensino. A terceira dimensão, Participação na Escola e Relação com a Comunidade, aborda o envolvimento ativo do estagiário nas dinâmicas da comunidade escolar, incluindo a participação em atividades como a direção de turma e o desporto escolar, sublinhando o papel da colaboração para uma formação integral dos alunos.

Por fim, a área de Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida apresenta a investigação realizada durante o estágio, que teve como objetivo a análise das atitudes de alunos do Ensino Secundário sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física, após uma intervenção com modalidades Paradesportivas. Este estudo explorou o impacto de aulas politemáticas na perceção dos participantes, utilizando o questionário *Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education – Revised* (CAIPE-R), adaptado para português, instrumento que avalia as atitudes dos estudantes em relação à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, para recolha de dados em momentos pré e pós-intervenção. A investigação contribuiu para o desenvolvimento científico do estagiário e salientou a relevância de sensibilizar a comunidade educativa para a inclusão e o Paradesporto.

Palavras-chave: Relatório Final, Educação Física, Inclusão, Paradesporto

Abstract

This Final Internship Report, prepared within the scope of the Master's in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, documents the pedagogical practice experience developed at Colégio Campo de Flores during the academic year 2024/2025. This work reflects on the intern-teacher's journey, highlighting the acquisition of essential competencies and their integration into the school context.

The first area of the report, Professional, Social, and Ethical, describes the characterisation of the educational institution, including its structure, resources, and the profile of the accompanying classes, which provided a solid foundation for understanding the operational environment. Subsequently, the Development of Teaching and Learning area details the planning process for Physical Education classes, the didactic strategies adopted, and the evaluation methodologies implemented. At this point, the importance of pedagogical adaptation and continuous reflection on practice for optimising teaching is emphasised. The third dimension, Participation in School and Relationship with the Community, addresses the intern's active involvement in the school community's dynamics, including participation in activities such as class tutoring and school sports, underscoring the role of collaboration in the holistic development of students.

Finally, the Lifelong Professional Development area presents the research conducted during the internship, which focused on analysing the attitudes of non-disabled secondary school students towards the inclusion of students with disabilities in Physical Education classes, following an intervention with parasport activities. This study examined the impact of multi-themed classes on participants' perceptions, using the CAIPE-R questionnaire for data collection at both pre- and post-intervention moments. The research contributed to the intern-teacher's scientific development and highlighted the relevance of raising awareness in the educational community for inclusion and parasport.

Keywords: Final Report, Physical Education, Inclusion, Parasport

1. Introdução

O presente Relatório Final de Estágio foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, frequentado no Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (ISEIT) do Instituto Piaget de Almada. O documento resulta da experiência adquirida durante o estágio pedagógico realizado no Colégio Campo de Flores (CCF) durante o ano letivo de 2024/2025. Nele são analisadas as atividades dinamizadas, as competências construídas e o modo como a intervenção pedagógica foi sendo ajustada às especificidades e oportunidades do contexto escolar.

O estágio pedagógico representa um período de extrema importância na formação de futuros docentes, servindo como uma valiosa ferramenta para a aquisição de habilidades, conhecimentos e experiências. Tendo em conta o perfil de competências gerais do professor, o presente Relatório Final encontra-se organizado em quatro Áreas. A Área I – Profissional, Social e Ética – dedica-se à caracterização detalhada do CCF, da sua comunidade e das condições estruturais e materiais disponíveis para a prática da Educação Física (EF), bem como as turmas acompanhadas pelo estagiário ao longo do ano letivo. A Área II – Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem – descreve os procedimentos vivenciados pelo estagiário no processo de ensino, com especial ênfase no planeamento das aulas e nas estratégias e abordagens pedagógicas utilizadas. Neste âmbito, é dada relevância às aprendizagens construídas e às dificuldades enfrentadas, traduzindo uma visão prática e crítica do percurso realizado. Por sua vez, a Área III – Participação na Escola e Relação com a Comunidade – expõe de forma minuciosa a participação do estagiário nas diversas tarefas e projetos da comunidade escolar, evidenciando o papel desempenhado em funções como a Direção de Turma (DT) e o Desporto Escolar (DE). Estas experiências permitiram-lhe consolidar competências, fortalecer o envolvimento com alunos e docentes e compreender de forma mais profunda o impacto da sua integração na vida da escola. Por fim, a Área IV – Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida – apresenta a investigação realizada no decorrer do estágio, cujo objetivo foi analisar as atitudes de alunos do Ensino Secundário sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência em aulas de EF, como resultado da participação numa intervenção paradesportiva com aulas politemáticas num Colégio Privado.

Para além de cumprir os requisitos académicos da unidade curricular, este relatório assume uma dimensão reflexiva, permitindo ao estagiário analisar criticamente a sua própria prática, reconhecer as dificuldades enfrentadas e as estratégias adotadas para as superar. Simultaneamente, possibilita valorizar os conhecimentos e competências adquiridos ao longo do estágio, projetando-os para a futura prática docente, numa perspetiva de crescimento profissional contínuo e de compromisso com uma educação física inclusiva, ética e promotora do sucesso educativo de todos os alunos.

2. Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética

Esta área foca-se na integração do estagiário no contexto de estágio, começando pela definição de objetivos claros para o seu desenvolvimento docente, apresenta ainda uma caracterização detalhada do local de estágio, abrangendo a sua história, valores institucionais e a envolvente da comunidade educativa que o compõe. É igualmente realizada uma análise minuciosa das instalações e espaços desportivos disponíveis, bem como das turmas acompanhadas, finalizando esta área com as competências adquiridas ao longo da PES.

2.1. Objetivos do Estágio

A PES teve como principal objetivo promover o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício da docência, possibilitando a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica. Neste sentido, foram definidos os seguintes objetivos pelo estagiário:

- Refletir criticamente sobre as práticas letivas, com vista à melhoria contínua, mantendo as boas práticas e corrigindo os aspetos menos positivos ao longo da carreira docente;
- Fornecer estratégias e ferramentas que possibilitem aos alunos desenvolver o seu próprio conhecimento através da descoberta guiada;
- Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, assumindo um papel ativo e consciente enquanto professor;
- Praticar e aplicar técnicas de comunicação eficazes, que promovam a compreensão e uma interação positiva entre professor e alunos;
- Aprender a gerir o grupo turma, promovendo a disciplina e o respeito mútuo;
- Fomentar a aprendizagem e o sucesso educativo dos alunos, aplicando de forma prática os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica;
- Estimular nos alunos a prática regular de exercício físico e a adoção de hábitos de vida saudáveis.

No final da PES, o estagiário conseguiu alcançar, em grande parte, os objetivos delineados. Desenvolveu uma capacidade crítica mais consolidada sobre a sua prática, conseguindo identificar pontos fortes e áreas de melhoria. Demonstrou maior segurança na utilização de estratégias diversificadas (descoberta guiada, feedback autocontrolado), incentivando a participação ativa dos alunos e favorecendo a sua autonomia. A qualidade do processo de ensino-aprendizagem foi melhorada através da adaptação das metodologias e recursos às diferentes turmas. Paralelamente, aperfeiçoou as suas competências comunicacionais, promovendo uma relação positiva e de confiança com os alunos, e fortaleceu a sua capacidade de gestão do grupo-turma, assegurando disciplina e respeito mútuo. Ficou igualmente evidente o contributo do estagiário para o sucesso educativo dos alunos, incentivando hábitos de vida saudáveis e a prática regular de exercício físico. Estes resultados reforçam o cumprimento dos objetivos inicialmente propostos e demonstram a relevância desta experiência para a sua formação enquanto futuro docente.

2.2. Caracterização do Colégio

O CCF localiza-se no concelho de Almada, mais concretamente no Lazarim, freguesia da Caparica, tendo sido fundado a 14 de outubro de 1967. A sua fundadora, Maria Helena Almeida, escolheu o nome do Colégio em homenagem ao escritor João de Deus, associando-o simultaneamente à localização geográfica – em zona de campo – e à metáfora de que as “flores” representam as crianças.

O CCF destaca-se pelo compromisso contínuo com a criação de um ambiente inclusivo, diversificado e multicultural, que favoreça as melhores condições para o sucesso educativo dos seus alunos.

Figura 1 - Entrada do Colégio



Atualmente, a gestão e direção do Colégio está a cargo de dois dos filhos da fundadora, que criou e incorporou o seguinte lema institucional: “MAIS SABER, MAIS VALER”, lema esse que reflete o compromisso assumido por toda a comunidade educativa com a exigência, o rigor, o otimismo e a valorização do conhecimento como forma de servir melhor a sociedade. Aquando da sua criação, o Colégio manifestava-se com uma dimensão bastante modesta, sustentando-se essencialmente no ensino dos níveis mais elementares. A procura crescente por parte das famílias exigiu, desde cedo, a expansão física da escola — traço que se repetiu ao longo dos anos, acompanhando o crescimento da comunidade escolar. Atualmente, o Colégio acolhe uma comunidade educativa robusta, com mais de 1300 alunos distribuídos desde o pré-escolar até ao 12.º ano, evidenciando um percurso de consolidação institucional e resposta contínua às necessidades locais (Colégio Campo de Flores, s.d.).

Em termos de acessibilidade, o Colégio beneficia de uma localização com excelentes ligações rodoviárias, situando-se a escassos minutos das praias da Costa da Caparica. É possível aceder às suas instalações através de transporte público, com paragem de autocarro à porta da instituição, ou por transporte próprio. Para além disso, o CCF disponibiliza um serviço de transporte para os alunos, antes e após o horário letivo, mediante pagamento, o que facilita a deslocação diária da comunidade escolar.

Os encerramentos de ano letivo constituíam, e continuam a constituir, momentos de grande simbolismo, marcados por festividades que se mantêm como tradição, nomeadamente na época natalícia. Outro marco relevante na história da instituição foi a criação do seu Hino, cuja letra é da autoria da Professora Maria do Carmo Arvelar Silva e a música da Professora D. Graciete Vasconcelos — ambas figuras de destaque no percurso histórico do Colégio, exemplo de dedicação e excelência.

A identidade visual do CCF está representada no seu logótipo institucional (figura 1), onde se destacam elementos gráficos que reforçam os valores da instituição. O logótipo integra três figuras estilizadas — duas humanas e uma central em forma de flor — simbolizando a comunidade educativa e remetendo diretamente para o nome do Colégio. A flor, colocada entre duas crianças, representa não só a infância e o crescimento, mas também o ambiente acolhedor e educativo que caracteriza o CCF. As cores vivas e harmoniosas evocam diversidade, alegria e inclusão, valores que estão profundamente enraizados na missão do Colégio.

Figura 2 – Logótipo do CCF

Fonte: Colégio Campo de Flores (s.d.)



O CCF dispõe de uma página oficial na internet (<https://www.campodeflores.pt/>), onde é possível aceder a todas as informações relevantes. Em termos de funcionamento, o Colégio está aberto de segunda a sexta-feira, entre as 07h30 e as 19h30, encerrando apenas durante o mês de agosto e nos dois dias úteis referentes ao Natal e ao Ano Novo. O calendário escolar segue uma organização semestral, conforme se encontra representado na figura 3, onde se podem observar as datas de início e fim de cada semestre, bem como as interrupções letivas previstas.

Figura 3 – Semestres do CCF

Fonte: Colégio Campo de Flores (s.d.)

INÍCIO DOS SEMESTRES	FINAL DOS SEMESTRES
INÍCIO SEM ATIVIDADES ESCOLARES 2, 3, 4, 5, 6 e 9 setembro	FINAL DO 1.º SEMESTRE 31 JANEIRO - TODOS OS ALUNOS
1.º SEMESTRE 10 SETEMBRO (3.ºF) - 3 ANOS A + B + 5 ANOS C (PRÉ)	FINAL DO 2.º SEMESTRE 6 JUNHO - 9.º, 11.º E 12.º ANO 13 JUNHO - 5.º, 6.º, 7.º, 8.º E 10.º ANO 27 JUNHO - PRÉ E 1.º CICLO
1.º SEMESTRE 12 SETEMBRO (5.ºF) - 4 E 5 ANOS (PRÉ), 5.º E 7.º ANOS	
1.º SEMESTRE 13 SETEMBRO (6.ºF) - 1.º E 10.º ANO	
1.º SEMESTRE 16 SETEMBRO (2.ºF) - 2.º, 3.º, 4.º, 6.º, 8.º, 9.º, 11.º, 12.º ANOS	
INÍCIO DO 2.º SEMESTRE 10 FEVEREIRO - TODOS OS ALUNOS	
COLÉGIO ENCERRADO NATAL E ANO NOVO - 24, 26, 31 DEZEMBRO E 2 JANEIRO PÁSCOA - 21 ABRIL	
	INTERRUPÇÕES LETIVAS
	PAUSA INTERCALAR DO 1.º SEMESTRE 11 A 15 NOVEMBRO
	REINÍCIO DA ATIVIDADE LETIVA: 18 NOVEMBRO
	NATAL E ANO NOVO - 23, 27, 30, 31 DEZEMBRO, 2, 3 JANEIRO
	REINÍCIO DA ATIVIDADE LETIVA: 6 JANEIRO
	INTERRUPÇÃO LETIVA DO 1.º SEMESTRE 3 A 7 FEVEREIRO
	CARNAVAL 3 MARÇO
	PÁSCOA E PAUSA INTERCALAR DO 2.º SEMESTRE 14 A 25 ABRIL
	REINÍCIO DA ATIVIDADE LETIVA: 28 ABRIL

2.3. Caracterização da Comunidade do Colégio Campo de Flores

No ano letivo de 2024/2025, o CCF acolheu um total de 1366 alunos, distribuídos pelos diferentes níveis de ensino. No pré-escolar estavam matriculadas 171 crianças, enquanto no 1º ciclo do Ensino Básico o número ascendia a 422 alunos, organizados em 16 turmas, com quatro turmas por ano de escolaridade. No 2º ciclo, a população escolar era composta por 221 alunos, também divididos em quatro turmas por ano, num total de oito turmas. O 3º ciclo incluía 324 alunos, repartidos por 12 turmas, com quatro turmas em cada ano de escolaridade. Por fim, o Ensino Secundário contava com 228 alunos distribuídos por nove turmas, correspondendo a três turmas por cada um dos três anos. A faixa etária dos alunos varia entre os 3 e os 18 anos, o que confere ao Colégio uma diversidade geracional significativa. Para além do corpo discente, o Colégio conta ainda com uma equipa de 168 colaboradores, incluindo pessoal docente e não docente, cuja atuação é fundamental para o bom funcionamento da instituição.

A organização interna do CCF reflete um modelo de gestão escolar bem estruturado, com diferentes níveis de coordenação que abrangem os vários ciclos de ensino e áreas de apoio educativo. Esta estrutura funcional, essencial para a articulação e supervisão das práticas pedagógicas, encontra-se sistematizada na Tabela 1, onde se identificam os principais responsáveis pelas diversas áreas de atuação da instituição. Relativamente à oferta educativa, importa referir que o Colégio apresenta um currículo distinto de outras instituições de ensino, no que diz respeito à utilização de tecnologia no seu percurso académico. No Ensino Secundário, disponibiliza as áreas de Ciências e Tecnologias e de Ciências Socioeconómicas, concentrando-se naquelas que considera mais adequadas ao seu projeto educativo. Desde o 2º ciclo que os alunos começam a utilizar tablets nas suas atividades letivas, promovendo uma familiarização gradual com o digital. Esta transição prepara os alunos para o 3º ciclo, fase em que todos os manuais passam a ser digitais, com exceção do manual de português, que se mantém em formato físico. Esta estratégia visa desenvolver competências digitais desde cedo, favorecendo uma adaptação mais eficaz às exigências tecnológicas atuais.

Tabela 1 - Estrutura Organizacional do CCF

Diretor	João Rafael Almeida
Coordenadoras do Pré-Escolar	Sara Branco/Carla Laneiro
Coordenadora do 2º Ciclo e 7º ano	Mónica Bento
Coordenador 8º e 9º ano	César Soares
Coordenadora do Ensino Secundário	Margarida Ferreira
Coordenadora do Gabinete de Intervenção Pedagógica	Andreia Vilão

O público-alvo do Colégio é maioritariamente proveniente de diferentes freguesias do concelho de Almada, com destaque para a Charneca de Caparica, Sobreda e Costa de Caparica. A maioria dos alunos pertence a um estrato socioeconómico médio a alto, e grande parte dos Encarregados de Educação (EE) possui formação superior ao nível da licenciatura ou do mestrado. Um número significativo destes EE frequentou o próprio Colégio enquanto aluno, o que contribui para a criação de uma forte identidade institucional. Esta continuidade gera um ambiente de proximidade e confiança, promovendo um clima relacional baseado na cooperação, respeito e sentido de pertença — valores que sustentam a ideia de comunidade familiar característica do CCF.

2.4. Polivalência e caracterização dos espaços

Relativamente às instalações, o CCF apresenta uma infraestrutura moderna e bem organizada. A organização espacial inclui dois blocos principais: o Bloco A, destinado ao ensino pré-escolar e ao 1º ciclo, e o Bloco B, onde decorrem as aulas dos 2º e 3º ciclos, bem como parte do Ensino Secundário. Acresce ainda o Bloco C, utilizado pelos alunos do 11º ano. Esta disposição permite uma convivência entre alunos de diferentes faixas etárias, promovendo a partilha de experiências e a integração no espaço escolar. Contudo, apesar da qualidade geral das infraestruturas, no que respeita à disciplina de EF, o CCF revela algumas limitações, nomeadamente pela inexistência de um pavilhão desportivo coberto. Esta lacuna representa um constrangimento na dinamização de determinadas atividades, sobretudo em dias de condições climáticas adversas.

Figura 4 – Vista aérea do CCF

Fonte: Google Maps (2025)



O CCF dispõe de salas de aula devidamente equipadas, cada uma com mesas, cadeiras e dois quadros interativos, permitindo condições adequadas para o desenvolvimento das atividades letivas. A organização das turmas em relação às salas é feita de forma fixa, ou seja, cada turma permanece, regra geral, na mesma sala, deslocando-se apenas para disciplinas de carácter mais prático. Além das salas de aula, o CCF conta com diversas valências de apoio ao funcionamento escolar, nomeadamente os Gabinetes de Intervenção Pedagógica, de Psicologia e de Orientação Escolar, os Serviços Administrativos, um Auditório e um Posto de Primeiros Socorros, onde está sempre presente uma enfermeira durante todo o horário escolar. Os alunos têm ainda ao dispor o refeitório, o bar e a papelaria do Colégio.

No que respeita aos espaços exteriores, destaca-se a zona do pinhal, um espaço verde valorizado pelo CCF e frequentemente utilizado para diferentes finalidades. Este espaço é aproveitado em várias disciplinas, como Ciências da Natureza, Biologia, Físico-Química e também na disciplina de EF, nomeadamente para o desenvolvimento da condição física e para a prática do lançamento do peso. Relativamente às instalações destinadas à disciplina de EF, o Colégio dispõe de três campos exteriores

para a prática de modalidades coletivas, sendo um deles equipado com piso sintético. Existe ainda um campo coberto, dois ginásios, um campo de voleibol e uma pista de atletismo com caixa de areia para a realização do salto em comprimento. O campo mais próximo do Bloco A (E4) e um dos ginásios (E6) são exclusivamente utilizados pelos alunos do pré-escolar e do 1º ciclo. Os restantes espaços destinam-se aos alunos do 2º ciclo ao Ensino Secundário. No entanto, sempre que o campo do 1º ciclo se encontre livre, poderá ser utilizado por outras turmas, mediante indicação do professor responsável pela aula.

O Espaço 1 (E1), denominado “Espaço Novo” (figura 4), dispõe de duas balizas de futsal/andebol, quatro cestos de basquetebol, uma pista de atletismo e um campo de voleibol permanentemente montado. Todos os campos estão devidamente marcados no piso, de acordo com as normas das modalidades. Neste espaço, são habitualmente lecionados e avaliados os conteúdos de basquetebol e voleibol, bem como as subáreas de atletismo, nomeadamente velocidade (40 metros) e resistência (1000 metros).

Figura 5 – Espaço Novo



O Espaço 2 (E2), designado “Espaço Ténis” (figura 5), possui um piso sintético e está equipado com duas balizas de futsal/andebol. No entanto, o espaço apresenta marcações de um campo de ténis, isto porque antigamente existia uma rede de ténis e o campo era usado para a prática desta modalidade. A este espaço está agregada a utilização da caixa de salto em comprimento, bem como a zona destinada ao lançamento do peso. É neste espaço que são geralmente lecionados e avaliados os conteúdos de futebol, bem como as subáreas do atletismo, nomeadamente o salto em comprimento e o lançamento do peso.

Figura 6 – Espaço Ténis



O Espaço 3 (E3), intitulado “Espaço Coberto” (figura 6), está equipado com duas balizas de futsal/andebol e dois cestos de basquetebol fixos. Dispõe ainda de dois cestos móveis de altura reduzida, frequentemente utilizados no âmbito do DE. O piso apresenta marcações para os campos de futsal, andebol, basquetebol e voleibol. Este espaço é maioritariamente utilizado para a leção e avaliação da matéria de andebol. No entanto, é também comum a colocação de um elástico a simular uma rede, possibilitando a prática tanto da matéria de voleibol como da submatéria de raquetes, o badminton. Adicionalmente, neste recinto são realizados vários testes do programa FITescola.

Figura 7 – Espaço Coberto



O Espaço 4 (E4), denominado “Campo do 1º Ciclo” (figura 7), destina-se prioritariamente aos alunos desse nível de ensino, sendo frequentemente utilizado para a realização de jogos tradicionais e atividades pré-desportivas. Durante as aulas de EF, e caso o espaço não se encontre ocupado pelos alunos do 1º ciclo, poderá ser utilizado por outras turmas, mediante indicação do professor responsável.

Figura 8 – Campo do 1ºciclo



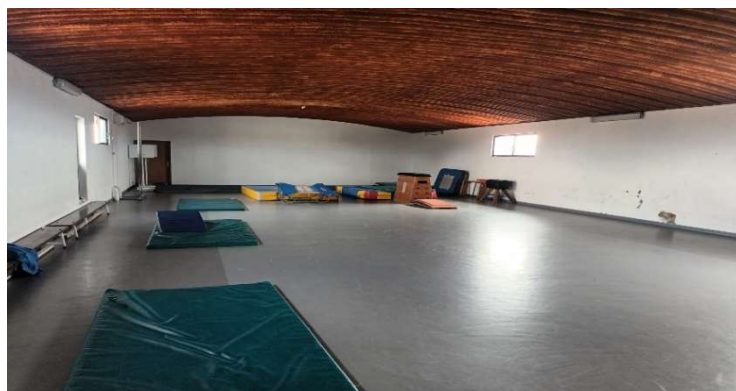
O Espaço 5 (E5), localizado dentro do bloco “A”, é um ginásio destinado ao 1º ciclo, conhecido no Colégio como “Ginásio de Baixo” (figura 8), é onde se dão a maioria das aulas de EF para este ciclo de ensino.

Figura 9 – Ginásio de Baixo



Localizado no bloco “A”, o Espaço 6 (E6) é o único ginásio destinado a todas as turmas, exceto as do 1º ciclo, sendo denominado “Ginásio de Cima” (figura 9). Nesse ginásio são abordadas todas as disciplinas relacionadas à ginástica, incluindo solo, aparelhos e acrobática, além da subárea do atletismo referente ao salto em altura.

Figura 10 – Ginásio de Cima



2.5. Caracterização do Departamento de Educação Física

O Departamento de EF é constituído por 5 professores, todos eles com formação académica superior (Licenciatura – pré-Bolonha ou pós-Bolonha e/ou mestrado), de várias faculdades. Estes possuem especializações em diferentes modalidades desportivas como: futebol, basquetebol, voleibol e atletismo. A diversidade de conhecimentos no seio do departamento é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois, além de possibilitar a troca de saberes entre docentes, permite que os alunos obtenham informações valiosas de cada professor, contribuindo para o enriquecimento do seu conhecimento e para uma formação mais completa e abrangente nas diversas modalidades desportivas.

A nível de funções, existe uma professora exclusivamente para o 1º ciclo, depois 3 professores mais direccionados ao 2º ciclo 3º ciclo, sendo que um deles tem duas turmas de Ensino Secundário, o outro professor leciona apenas às turmas do Ensino Secundário. O responsável pelo Departamento de EF e pelos estágios do Colégio é o professor HA, que desempenhou o papel de professor cooperante durante o estágio curricular. A sua experiência profissional passa por uma curta experiência numa escola pública e depois entrou no Colégio, onde se mantém há 19 anos.

Para além do professor cooperante, o estagiário acompanhou também outros dois professores do departamento, cada um responsável por turmas diferentes, o que se revelou de grande importância para a sua formação. Estes docentes proporcionaram orientações complementares e experiências diversas, contribuindo de forma significativa para o enriquecimento do estágio e para o desenvolvimento das suas competências pedagógicas e profissionais. Assim, o acompanhamento destes três professores, em contextos variados, foi essencial para que o estagiário adquirisse uma visão mais ampla e prática da docência em EF.

2.6. Horário

O horário cumprido no Colégio durante o estágio foi apresentado na tabela abaixo, integrando duas aulas de EF para cada turma, o DE que deveria ser acompanhado, a aula de DT que também deveria ser acompanhada, assim como as observações realizadas ao longo do ano.

Tabela 2 - Horário Estagiário

HORÁRIO DO ESTÁGIO					
	2ª F	3ª F	4ª F	5ª F	6ª F
08:45 - 09:30	12ºA	7ºC			
09:30 - 10:15	12ºA	7ºC			
10:35 - 11:20	Obs: 12ºB/C	Obs: 10ºA/C	12ºA	5ºD	
11:20 - 12:05	Obs: 12ºB/C	Obs: 10ºA/C	12ºA	5ºD	
12:05 - 13	Obs: 7ºA/8ºB	5ºD		7ºC	DT 7ºD
17 - 18		DE - Basquetebol		DE - Basquetebol	

O cumprimento deste horário revelou-se determinante para o processo formativo do estagiário, na medida em que permitiu não apenas a leção de aulas de EF, mas também a participação em diferentes dimensões da vida escolar. O envolvimento em atividades como o DE e a DT, aliado às observações de outras turmas e professores, proporcionou uma experiência diversificada e próxima da realidade docente. Esta participação diária possibilitou uma maior integração no Colégio, fomentando a interação com a comunidade educativa e contribuindo para o desenvolvimento de competências pedagógicas, organizacionais e relacionais essenciais à futura prática profissional.

2.7. Caracterização das Turmas

O estagiário teve como responsabilidades o acompanhamento de três turmas, cada uma de um ciclo de ensino diferente (2º ciclo, 3º ciclo e secundário), bem como o acompanhamento de uma equipa de DE e de uma DT.

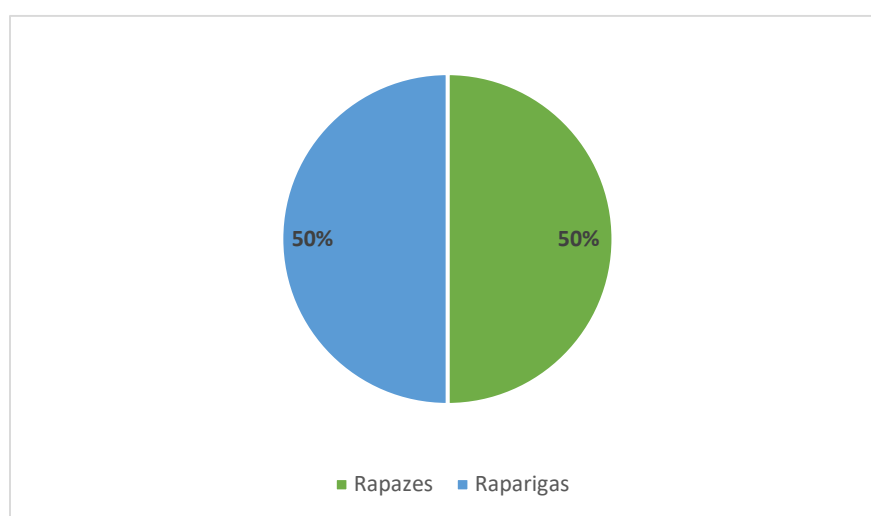
Assim, as turmas acompanhadas no decorrer do ano letivo 2024/2025 foram o 5º D, acompanhando a professora CT, o 7º C, acompanhando o professor NF, e o 12º A, acompanhando o professor HA. Ao nível da DT, acompanhou o 7º D, cuja responsabilidade pertencia ao professor NF. Já no que diz

respeito ao DE, acompanhou a modalidade de basquetebol destinada ao 3º e 4º ano, devido à incompatibilidade de horários que impediu a presença nos treinos dos ciclos onde foram lecionadas as aulas. Esta modalidade esteve a cargo do professor Hugo Amiguinho.

2.7.1. Caracterização Turma 5ºD

Em relação à turma do 5ºD, esta teve uma carga semanal de duas aulas, sendo uma de 90 minutos à terça-feira e outra de 45 minutos à quinta-feira, totalizando 135 minutos, ou seja, 2 horas e 15 minutos por semana. A turma foi composta por 28 alunos, sendo 14 do género masculino e 14 do género feminino (gráfico 1). Na turma existiu uma aluna com necessidades educativas especiais, tendo a aluna dislexia.

Gráfico 1 – Percentagens dos alunos por sexo (5ºD)



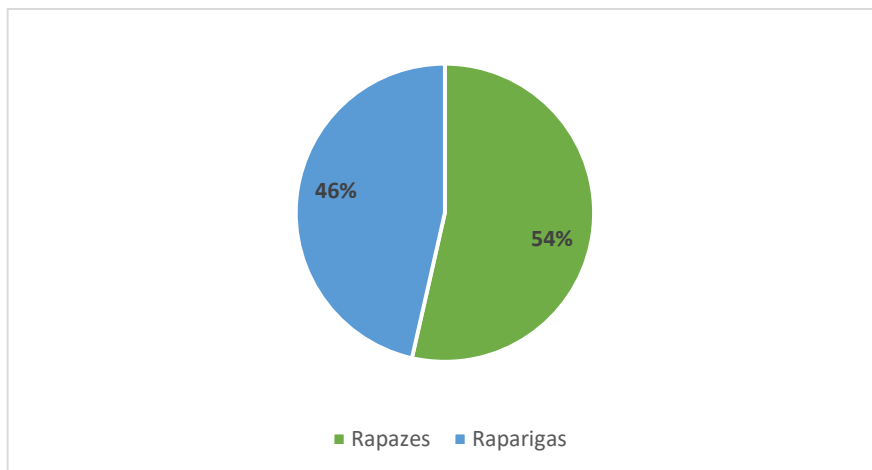
A turma caracterizou-se por uma grande diversidade de capacidades no que diz respeito ao desempenho global e à aprendizagem. Embora muitos alunos tenham revelado um elevado potencial, alguns ainda demonstraram sinais de imaturidade, distraíndo-se com facilidade, o que os impediu de alcançar plenamente as suas capacidades. No grupo, destacaram-se vários alunos com espírito de liderança, enquanto outros se mostraram mais tímidos e reservados.

Ao longo do ano, a turma manteve uma boa assiduidade e pontualidade. No que se refere ao comportamento e de acordo com as observações feitas tanto nas aulas como nas reuniões realizadas, o grupo demonstrou uma atitude positiva. Os alunos revelaram-se questionadores, procurando constantemente formas de melhorar, e foram incentivados a desenvolver essa característica, assim como a cooperar entre si. Demonstraram sempre respeito pelas orientações e decisões do professor, cumprindo as tarefas propostas.

2.7.2. Caracterização Turma 7ºC

A turma do 7ºC, teve uma carga semanal da disciplina de duas aulas, uma de 45 minutos à terça-feira e outra de 90 minutos à quinta-feira, totalizando 135 minutos, ou seja, 2 horas e 15 minutos por semana. A turma foi composta por 28 alunos, sendo 15 do género masculino e 13 do género feminino (gráfico 2). Não existiu na turma qualquer caso de doença crónica ou alunos com necessidades educativas especiais.

Gráfico 2 – Percentagens dos alunos por sexo (7^oC)

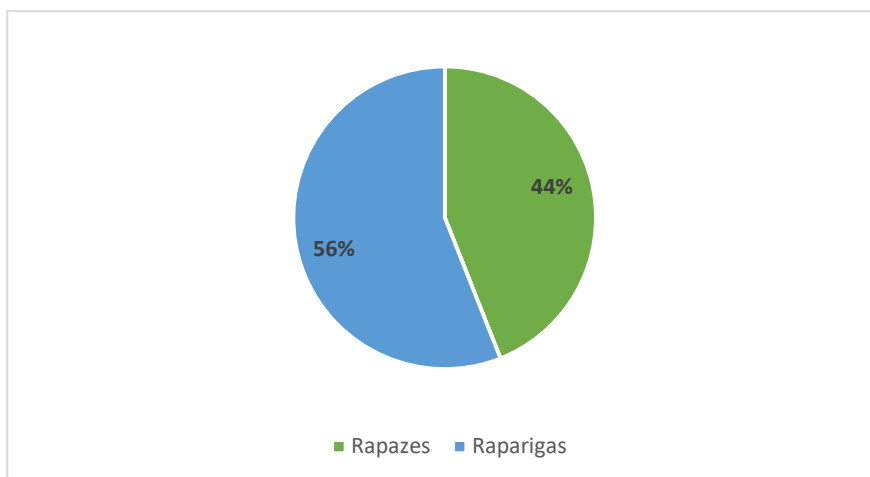


Uma turma muito assídua e pontual. No entanto, como é comum na idade, alguns alunos mostraram-se bastante brincalhões e procuraram ser engraçados para os colegas, mas sem nunca faltar ao respeito aos professores. Quando necessário, foram repreendidos. No geral, tratou-se de uma turma com alunos muito fortes na disciplina, enquanto outros demonstraram muitas dificuldades em EF. Destacou-se a predisposição geral da turma para realizar qualquer atividade ou tarefa, independentemente da matéria. Foi mencionado nas reuniões que, em sala de aula, no início da aula, os alunos eram bastante faladores e demoravam a perceber que já não estavam no intervalo.

2.7.3. Caracterização Turma 12^oA

Falando agora da turma do 12^oA, do curso de Ciências e Tecnologia, a carga semanal da disciplina foi de duas aulas, ambas de 90 minutos, sendo uma à segunda-feira e outra à quarta-feira, totalizando 180 minutos, ou seja, 3 horas por semana. A turma foi composta por 25 alunos, sendo 11 do género masculino e 14 do género feminino (gráfico 3). Não existiram na turma casos de doenças crónicas ou alunos com necessidades educativas especiais. No entanto, uma aluna apresentou atestado médico que a dispensou de realizar qualquer tipo de atividade gímnica devido a problemas de coluna, não participando, assim, nas aulas da matéria de ginástica.

Gráfico 3 – Percentagens dos alunos por sexo (12^oA)

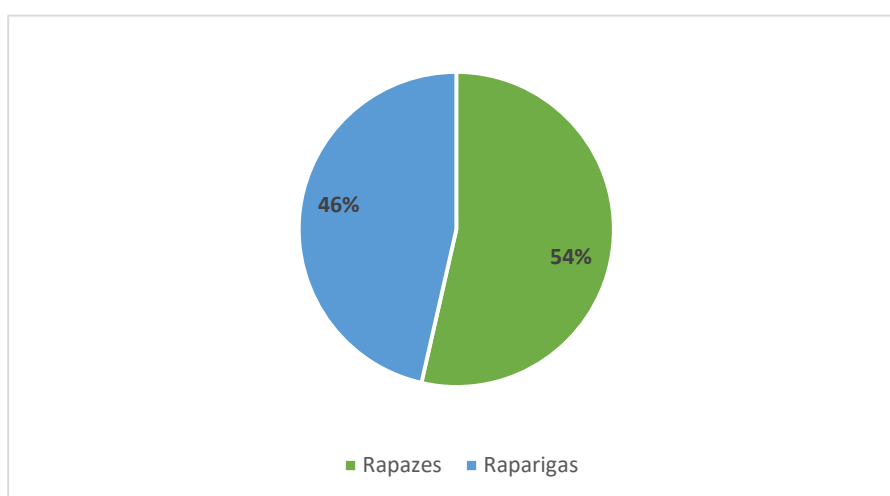


Turma com muita capacidade e extremamente proativa, prova disso foram os 19 méritos académicos com que terminou o ano letivo. Em relação a atitudes e comportamento, não houve nada a apontar. No entanto, alguns alunos chegavam frequentemente atrasados às aulas de EF. Foi mencionado nas reuniões que procuravam sempre ajudar-se uns aos outros nas mais diversas disciplinas, e a EF não foi exceção.

2.7.4. Caracterização Turma 7ºD

Em relação à turma do 7ºD, cuja DT foi acompanhada, havia uma aula de DT de 45 minutos à sexta-feira. A turma foi composta por 28 alunos, sendo 15 do género masculino e 13 do género feminino (gráfico 4). Um dos alunos tinha hiperatividade e tomava medicação para essa condição.

Gráfico 4 – Percentagens dos alunos por sexo (7ºD)

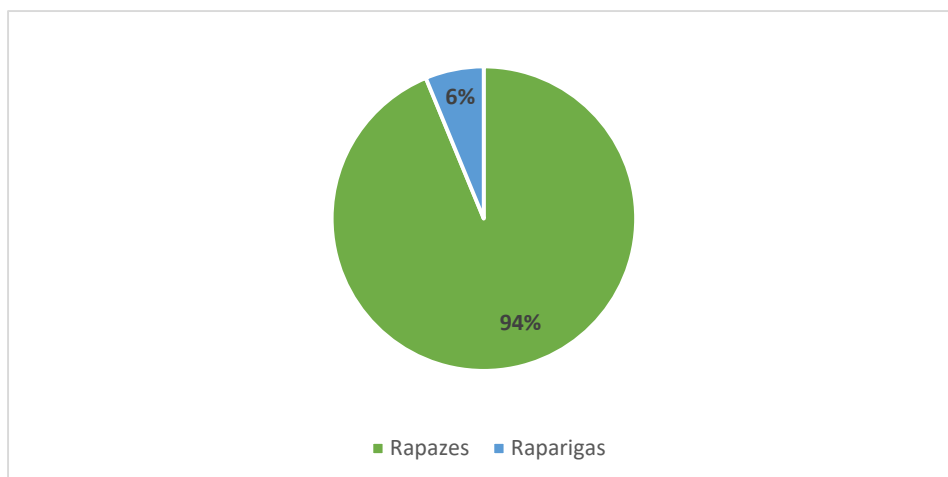


Esta turma não foi acompanhada diretamente no que diz respeito às aulas em si, mas, pelo que foi mencionado nas reuniões e pelo que foi observado nas aulas de DT em que o estagiário esteve presente, trata-se de uma turma muito empenhada, onde há uma grande entreajuda entre colegas. O diretor de turma não demonstrava grande preocupação com esta turma e, sempre que solicitava a realização de alguma tarefa ou a entrega de algum documento, os alunos mostravam-se muito proativos no cumprimento do solicitado.

2.7.5. Caracterização Grupo-Equipa de Basquetebol do 3º e 4º ano

Em relação ao Grupo-Equipa, realizaram-se dois treinos semanais de 60 minutos cada, um à terça-feira e outro à quinta-feira, totalizando 120 minutos, ou seja, 2 horas por semana. A equipa foi composta por 16 alunos, sendo 15 do género masculino e 1 do género feminino (gráfico 5).

Gráfico 5 – Percentagens dos alunos por sexo (Desporto Escolar)



Este grupo-equipa foi muito inconstante, havendo dias em que tentou ao máximo aplicar tudo o que lhe foi transmitido e outros em que não procurou realizar nada do que lhe foi pedido. No entanto, tratou-se de um grupo que não se preocupou muito com os resultados nos treinos e nos jogos, mas sim em desfrutar da modalidade e em estar com os amigos. Houve alunos do 4º ano que se mostraram muito infantis, tendo brincadeiras sem sentido durante o treino, o que lhes valeu várias repreensões ao longo do ano letivo.

2.8. Competências Desenvolvidas

A realização deste estágio curricular teve como principal objetivo o desenvolvimento das competências profissionais do estagiário na área da EF, com foco nos três principais domínios da disciplina: o psicomotor, o cognitivo e o sócio afetivo. Também visou a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico, explorando as melhores soluções para lidar com as diferentes situações que surgiram no contexto escolar, contribuindo de forma positiva e ativa para a formação integral dos alunos.

Tendo em conta o programa da disciplina de EF, as principais competências que o estagiário procurou desenvolver durante o estágio foram:

- Melhorar a qualidade das aulas no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem;
- Promover o gosto pela prática de atividade física e incentivar os hábitos de vida saudáveis;
- Criar e implementar estratégias de planeamento que fomentem o sucesso escolar;
- Aplicar as técnicas e estratégias aprendidas ao longo da formação académica para lidar com questões complexas, possibilitando o desenvolvimento de soluções para os problemas que possam ocorrer no terreno;
- Aprender a avaliar os alunos, com a ajuda do orientador externo;
- Promover a descoberta guiada, fornecendo aos alunos as ferramentas e materiais necessários para que cada um construa o seu próprio conhecimento.

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

Esta área constitui o núcleo central da prática pedagógica desenvolvida pelo estagiário, incidindo sobre o processo de transposição didática e a gestão do ensino nas turmas que acompanhou. Ao longo desta dimensão, analisam-se de forma crítica as estratégias de planeamento, as opções metodológicas e os estilos de ensino adotados, bem como os procedimentos de avaliação implementados para monitorizar o progresso dos alunos. O foco recai sobre a capacidade do estagiário em ajustar a sua intervenção docente às necessidades específicas de cada grupo-turma, procurando garantir a qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo num ambiente de prática motora intencional e organizada.

3.1. Planeamento

O planeamento é essencial para a prática docente, pois permite organizar e estruturar o processo de ensino-aprendizagem com objetivos claros e definidos (Darling-Hammond et al., 2020). A sua ausência compromete a eficácia do ensino, tornando-o desorientado e sem propósito. Professores que planificam de forma eficaz conseguem não só estabelecer metas bem delineadas, mas também criar rotinas estruturadas e adaptar-se às condições específicas da turma e aos recursos disponíveis (Januário, 2017). No contexto da EF, o planeamento assegura aulas organizadas e alinhadas com os princípios educacionais, respeitando as diretrizes das Aprendizagens Essenciais (2018) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). O planeamento deve ainda considerar fatores como o espaço, os materiais, o nível dos alunos e a gestão eficiente do tempo, garantindo uma intervenção pedagógica eficaz. No entanto, planear é um processo complexo e exigente, podendo gerar desconforto e incerteza, especialmente para professores em início de carreira (Sáenz-López, 2011). Assim sendo, tendo em conta a sua condição de estagiário sem experiência prévia na lecionação, o estagiário sentiu essas dificuldades com maior frequência (Teixeira & Onofre 2009).

Aquando do início desta PES, o planeamento anual para cada uma das turmas já se encontrava definido (Anexos 1, 2 e 3), bem como as matérias abordadas. Dessa forma, o planeamento anual na PES foi realizado pelo professor cooperante de cada uma das turmas, tendo sempre em conta o *roulement* de instalações (Anexo 4), o horário das aulas de EF de todas as turmas (Anexo 5), o projeto educativo do Colégio, as Aprendizagens Essenciais (2018) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). Naturalmente, ao longo do ano letivo foram realizados alguns ajustamentos ao planeamento, tendo em conta limitações de espaço, disponibilidade de recursos e o progresso observado nos alunos. O fato de não ter participado diretamente no planeamento anual limitou a experiência para a realidade profissional futura, confirmando as conclusões de Inácio et al. (2015), que identificaram dificuldades neste domínio por parte dos estagiários, atribuídas a lacunas na formação inicial.

Neste contexto, e porque o planeamento pode assumir diferentes níveis de organização, torna-se relevante abordar também as unidades didáticas, enquanto estrutura pedagógica complementar ao planeamento anual. Estas são sequências estruturadas de aulas organizadas em torno de objetivos comuns, permitindo o desenvolvimento progressivo de conteúdos e competências (Monteiro, 2013). No entanto, no decorrer da PES, não foram elaboradas unidades didáticas formais pelo estagiário, uma vez que este seguiu o planeamento previamente estruturado pelos professores cooperantes, que já possuíam um conhecimento aprofundado das turmas e das suas necessidades. Assim, as aulas decorreram de acordo com uma lógica pedagógica definida, com objetivos claros e conteúdos introduzidos de forma gradual, partindo de tarefas mais simples para outras de maior complexidade. Desta forma, embora não tenham sido produzidos documentos formais de unidades didáticas pelo

estagiário, manteve-se a intencionalidade pedagógica e a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Para o estagiário, a ausência de passar pelo processo de planeamento das unidades didáticas gerou a percepção de alguma dificuldade para planejar as aulas, principalmente no entendimento dos objetivos a serem desenvolvidos, algo que Pomohaci et al. (2021) identificaram em estudos com professores de EF, onde métodos informais dificultam a definição de objetivos claros para as aulas. Além disso, a elaboração dessas unidades poderia ter facilitado a gestão do tempo de aula, a adaptação das atividades às necessidades dos alunos e a definição de objetivos mais concretos — aspetos salientados por Fletcher e Beckey (2023), que sublinham a importância de equilibrar planeamento como processo e produto na formação de professores de EF.

Apesar das dificuldades sentidas na elaboração de um planeamento a nível meso e macro, o estagiário rapidamente percebeu que o grupo de EF do Colégio segue um modelo de ensino por etapas, no qual as aulas assumem um carácter politemático, ou seja, abordam-se várias matérias na mesma sessão (Duarte, 2021). Assim competiu ao estagiário centrar-se no nível micro de planeamento, a elaboração dos planos de aula. Segundo Santos (2024) o plano de aula constitui a estratégia de trabalho do professor para uma aula específica, representando um nível mais detalhado de planeamento. No caso do estagiário, estes planos (Apêndice 1) eram preparados a partir dos conteúdos previamente definidos, numa estrutura comum composta por três momentos: parte inicial (conversa inicial e aquecimento), parte fundamental (atividades associadas aos objetivos da aula) e retorno à calma (alongamentos e reflexão final). A Figura 10 ilustra o modelo de plano de aula utilizado durante toda a PES.

Figura 11 – Plano Modelo




Orientador: Hugo Amiguiinho			
Professor(a):			
Professor estagiário: Dinis Gonçalves			
Semestre: 1º	Turma:	Nº de Alunos:	Data:
Aula nº:	Horário:		
Local:	Duração:		

Matérias	Objetivos da aula	Material Necessário

Descrição do Exercício	Organização Visual	Objetivos	Instruções/Feedback	TP Hora término
Parte Inicial				
Parte Fundamental				
Retorno à calma				

Reflexão Pós Aula

Assinatura Orientador Cooperante

Estes planos eram preparados com antecedência, de modo a serem analisados pelos professores cooperantes, que frequentemente sugeriam ajustes ou estratégias para melhorar o desenrolar da aula. Após a implementação de cada plano, o estagiário realizava uma autorreflexão crítica (sobre os pontos

fortes e os aspetos a melhorar, numa perspetiva de aprendizagem contínua, sendo possível verificar um exemplo no Apêndice 1. Esta prática revelou-se fundamental para a sua evolução enquanto profissional consciente e reflexivo, capaz de tomar decisões fundamentadas sobre o processo de ensino-aprendizagem, alinhando-se a ideia de que análise e reflexão sobre as próprias práticas constituem um passo essencial para o desenvolvimento de perspetivas pedagógicas mais robustas e para a melhoria contínua da intervenção docente (Peme-Aranega et al., 2009).

Com base no que foi experienciado ao longo da formação académica e, em particular, durante a PES, o estagiário concluiu que os planos de aula são instrumentos essenciais no quotidiano de um professor. Através da preparação e da reflexão crítica sobre cada aula, foi possível perceber que o plano de aula deve ser flexível e adaptável às características da turma, ao espaço disponível e aos materiais existentes, servindo como guia que permite a intencionalidade pedagógica e a segurança para tomar decisões em tempo real.

3.2. Ensino

3.2.1. Aulas

No decurso da prática pedagógica, o estagiário estruturou o ensino em etapas, adotando uma abordagem politemática, que permitiu integrar diferentes conteúdos e modalidades ao longo do percurso letivo. Esta abordagem, conforme sustentado por Beni, Fletcher e Ní Chróinín (2017), promove uma aprendizagem significativa, diversificada e centrada no aluno. Para organizar a dinâmica de trabalho, os grupos eram formados de maneira homogénea ou heterogénea em relação ao género, dependendo da natureza das atividades e dos objetivos pedagógicos. Esta organização por grupos, aliada ao trabalho cooperativo, potencia a autonomia dos alunos e favorece um ambiente de aprendizagem mais rico e interativo (Dyson & Casey, 2016). Adicionalmente, Hollis et al. (2017) destacam que abordagens diversificadas na EF promovem o aumento dos níveis de atividade física e facilitam a exploração integrada de conteúdos, temas e habilidades, contribuindo para um desenvolvimento global do aluno.

No início das aulas, era realizada uma abordagem expositiva, por parte do estagiário, garantindo que todos compreendiam os objetivos da aula. Depois do aquecimento era realizada a apresentação e demonstração prática de cada exercício, realizada pelo próprio estagiário ou, quando adequado, com o apoio de um aluno. Caso algum aluno demonstrasse domínio na execução do exercício, era incentivado a assumir o papel de ajudante ou explicador, promovendo assim a sua participação ativa e o trabalho colaborativo entre pares. Esta prática enquadra-se nos estilos de ensino participativos, nos quais o aluno é agente ativo do processo (Casey & Kirk, 2021). Durante as demonstrações, estagiário dedicava especial atenção à demonstração, procurando garantir a execução tecnicamente correta dos movimentos. Para tal, orientava cuidadosamente o posicionamento dos alunos, assegurando uma boa visibilidade, e destacava os pontos-chave e as componentes críticas de cada tarefa, facilitando a compreensão e a correta execução.

Complementarmente, ao longo das sessões a execução de feedback era uma tarefa docente constante. O estagiário circulava pelas estações, acompanhando o trabalho dos grupos e intervindo sempre que necessário para corrigir, apoiar ou esclarecer. Quando pertinente, interrompia brevemente a atividade para reunir com a turma, reformulando instruções ou reforçando aspetos essenciais, com o objetivo de otimizar a qualidade do tempo de prática. Esta gestão criteriosa do tempo e das intervenções pedagógicas visou assegurar um processo de ensino-aprendizagem eficaz, enriquecedor e adaptado às

necessidades dos alunos. Segundo Rink (2019), este tipo de acompanhamento próximo é fundamental para o progresso técnico dos alunos e para a criação de um ambiente de aprendizagem produtivo.

3.2.2. Estilos de ensino

Relativamente aos estilos de ensino, importa destacar que estes se agrupam em dois grandes blocos: os estilos convergentes, como o Comando, a Tarefa, o Recíproco, o Inclusivo, a Autoavaliação, e os estilos divergentes, como a Descoberta Guiada, a Descoberta Convergente, a Descoberta Divergente, o Programa Individual, o Estilo Iniciado pelo Aluno e o Autoensino (Martins, Costa e Onofre, 2020). Deste modo, cabe ao professor selecionar e adaptar os estilos consoante o perfil da turma, os objetivos da aula e o momento do processo de ensino-aprendizagem, tendo sempre em conta o perfil do próprio professor, as suas preferências e convicções didáticas.

No decurso do estágio, o estagiário recorreu aos estilos de ensino por Comando, Tarefa e Descoberta Guiada. Os estilos Comando e Tarefa foram utilizados nas fases iniciais das aulas, sobretudo em turmas mais jovens, como o 5º e 7º ano. No estilo Comando, todas as decisões são tomadas pelo professor e os alunos limitam-se a reproduzir um modelo previamente definido (Martins, Costa & Onofre, 2020). Já no estilo Tarefa, o professor define a atividade e os critérios de sucesso, mas o aluno é responsável pela sua execução autónoma, sob supervisão e com feedback contínuo (Martins, Costa & Onofre, 2020). Na fase fundamental das aulas, o estilo de ensino mais recorrente foi a Descoberta Guiada. Esta abordagem, na qual os alunos são incentivados a encontrar a solução para um problema através de questões estruturadas pelo professor, fomenta o raciocínio, a autonomia e o envolvimento ativo na aprendizagem (Martins, Costa & Onofre, 2020). Ainda assim, o estagiário recorria pontualmente aos estilos Comando ou Tarefa sempre que era necessário garantir o rigor técnico da execução ou apoiar mais diretamente os grupos com maiores dificuldades.

No aquecimento e na fase final das aulas era utilizado o estilo por Tarefa. O aquecimento era frequentemente conduzido por um aluno, com autonomia na escolha e liderança dos exercícios, tal como os alongamentos. A flexibilidade na aplicação destes estilos demonstra a capacidade do estagiário em adaptar a sua prática pedagógica às necessidades específicas de cada momento e de cada grupo, promovendo diferentes níveis de autonomia e responsabilidade nos alunos.

3.2.3. Instrução/Feedback

A instrução e o feedback são elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem em EF. A instrução corresponde ao momento em que o professor transmite conteúdos aos alunos, geralmente no início da aula, podendo ser verbal, visual (através de demonstrações) ou combinada, devendo estar ajustada às necessidades da turma (Castro, 2013). Já o feedback é a informação fornecida ao aluno sobre a sua performance, durante ou após a prática, com o objetivo de ajudá-lo a identificar o que está a fazer corretamente e o que deve melhorar (Shute, 2008).

Segundo Schmidt e Lee (2019), o feedback pode ser classificado em duas categorias principais: o feedback intrínseco, que é a informação sensorial que o próprio aluno recebe durante a execução do movimento — como perceções visuais, auditivas ou propriocetivas — que indicam o sucesso ou erro na ação. Enquanto o feedback extrínseco, que provém de uma fonte externa, como o professor, e inclui comentários, correções ou sinais que ajudam o aluno a ajustar o seu desempenho.

No decorrer do estágio, a aplicação do feedback revelou-se essencial. Inicialmente o estagiário tinha dificuldades em emitir um feedback eficaz, enquanto mantinha o controlo visual da turma, com a experiência adquirida, a relação com os alunos e o aumento da confiança pessoal, tornou esse

processo mais natural e eficiente. Para que o feedback fosse eficaz, foram fundamentais estratégias como a atenção constante ao posicionamento dos alunos, a adaptação da linguagem e a utilização de questionamentos, que promoveram a compreensão e o envolvimento dos alunos, estratégias essas ressaltadas por Fonseca et al. (2015) como fundamentais para um feedback eficaz na prática docente.

Durante a sua prática pedagógica, o estagiário recorreu com maior frequência a três tipos de feedbacks extrínsecos, nomeadamente o prescritivo, o descritivo e o interrogativo, adaptando a sua aplicação consoante os objetivos e necessidades da turma. O feedback prescritivo, utilizado sobretudo para corrigir movimentos técnicos, consistia em indicar diretamente ao aluno como deveria ajustar a sua execução. O feedback descritivo era usado para destacar aspetos positivos ou negativos da performance, sem sugerir alterações imediatas, enquanto o feedback interrogativo visava promover a reflexão crítica do aluno sobre a sua execução, através de questões orientadoras (Magill e Anderson 2017). Estas tipologias, tal como descritas por Magill e Anderson (2017), foram fundamentais para ajustar o ensino às fases de aprendizagem e às características individuais dos alunos. Para além destes, sempre que pertinente, o estagiário recorria também a um mais feedback coletivo, reunindo os alunos para destacar erros comuns ou boas práticas, o que permitia poupar tempo e aumentar o tempo útil de prática.

Para além das formas de feedback utilizadas, foi dada especial atenção a estratégias que visam minimizar a dependência do feedback extrínseco. Esta abordagem foi considerada fundamental pelo estagiário, uma vez que o objetivo era promover a autonomia dos alunos e incentivar que buscassem o feedback por si mesmos, transformando o professor num facilitador e apoio, e não na única fonte de aprovação. De acordo com Wulf e Shea (2002), esta dependência pode ser reduzida através da organização do feedback em diferentes formas e frequências, como o feedback síntese, médio, decrescente, autocontrolado, relativo e após boas/ más tentativas, os quais promovem a autonomia do aprendiz e facilitam a consolidação do conhecimento. No decorrer do estágio, o estagiário recorreu principalmente a três destas formas: o feedback autocontrolado, que permitiu aos alunos solicitar feedback quando consideravam necessário, estimulando a autorregulação; o feedback decrescente, que consistiu na redução progressiva da frequência de feedback ao longo do tempo, incentivando a independência; e o feedback após boas tentativas, utilizado com o objetivo de reforçar comportamentos corretos e potenciar a motivação intrínseca dos alunos.

Por fim, o ciclo do feedback foi uma ferramenta central na intervenção pedagógica. Conforme descrito por Magill e Anderson (2017), este ciclo consiste num processo contínuo em que o professor observa a execução do aluno, fornece feedback, e volta a observar para avaliar se houve melhoria e necessidade de nova intervenção. Ao longo do estágio, o estagiário demonstrou uma melhoria significativa na sua capacidade de fechar o ciclo do feedback, assegurando que este se traduzia em correções eficazes dos gestos técnicos e numa progressão visível na aprendizagem dos alunos.

Em suma, a combinação de uma instrução clara, a aplicação diversificada e estratégica do feedback, e a implementação de formas que promovem a autonomia, revelaram-se fundamentais para a promoção da aprendizagem motora, da motivação e do envolvimento dos alunos (Ferreira, 2024; Oliveira, 2011). O desenvolvimento destas competências contribuiu para o crescimento profissional do estagiário e para a qualidade das aulas lecionadas.

3.3. Avaliação

A avaliação em EF consiste num processo sistemático de recolha, análise e interpretação de informações sobre o desempenho e o desenvolvimento dos alunos, com o intuito de melhorar e

orientar o processo de ensino e aprendizagem (Mendes & Barbosa Rinaldi, 2020). Neste contexto, Paula et al. (2022) destacam que a avaliação está diretamente ligada aos processos de ensino e aprendizagem, sendo fundamental para identificar as potencialidades e dificuldades dos estudantes, possibilitando ao docente ajustar as suas estratégias pedagógicas de forma a promover aprendizagens mais significativas.

Segundo Nobre (2021), a avaliação em EF pode ser dividida em três tipos principais: diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica é realizada no início de um ciclo de aprendizagem, visando identificar os conhecimentos prévios, habilidades e dificuldades dos alunos, permitindo ao professor planejar as atividades pedagógicas de forma mais eficaz (Nobre, 2021). O facto de nesta fase o estagiário estar apenas a observar as aulas dos professores, permitiu-lhe conhecer melhor os alunos. No contexto do estágio, os professores utilizam frequentemente como referência os resultados das avaliações finais do ano anterior para orientar o início do planeamento. A avaliação diagnóstica é, muitas vezes, realizada de forma subjetiva, ou seja, através da observação direta dos alunos pelo professor. Nesse processo, o estagiário teve a oportunidade de acompanhar estas observações, registando informações relevantes sobre o desempenho e comportamento dos estudantes. Embora estas observações não constituam uma avaliação diagnóstica formal, fornecem dados importantes que podem orientar futuras intervenções pedagógicas. A avaliação formativa caracteriza-se por ser um processo contínuo, realizado ao longo do ano letivo, com o objetivo de acompanhar e melhorar as aprendizagens dos alunos (Nobre, 2021). Foi nesta fase de avaliação que o estagiário mais participou. Embora não tenha elaborado grelhas ou materiais formais de avaliação, teve a oportunidade de ajustar estratégias pedagógicas, definir metas realistas para cada aluno e acompanhavam o seu progresso., sempre claro com a ajuda do professor da turma. Esta experiência permitiu-lhe compreender a importância da avaliação constante e adaptativa para o sucesso escolar.

Já a avaliação sumativa por sua vez, realiza-se no final de cada semestre e tem como finalidade a atribuição de uma classificação ao desempenho dos alunos, servindo de base para decisões educativas (Nobre, 2021). O estagiário não teve qualquer responsabilidade na atribuição de notas, tarefa exclusivamente realizada pelos professores, mas teve a oportunidade de participar em simulações avaliativas. Por exemplo, na matéria de ginástica, observava a execução de gestos técnicos por parte de alunos e, com base nos critérios definidos, sugeria classificações que eram posteriormente discutidas com o professor, permitindo-lhe compreender melhor os critérios avaliativos e desenvolver a sua capacidade de reflexão crítica. Já em componentes de carácter mais métrico, onde se aplicam tabelas de referência específicas para cada ano de escolaridade, colaborou na recolha e registo de dados, enquanto o professor atribuía classificações com base nas tabelas de referência. Esta experiência, ainda que sem envolvimento direto na atribuição de classificações formais, permitiu ao estagiário um contacto próximo com os instrumentos, critérios e procedimentos utilizados na avaliação sumativa, o que foi essencial para o desenvolvimento da sua consciência pedagógica.

O processo de avaliação da disciplina de EF encontra-se devidamente estruturado e uniformizado entre todos os anos de escolaridade. A avaliação organiza-se em quatro áreas distintas: Atividades Físicas, Aptidão Física, Conhecimentos e Atitudes. Nos 2º e 3º ciclos, cada área é avaliada com base numa percentagem entre 0% e 100%, que é posteriormente convertida numa classificação final na escala de 1 a 5 valores. No Ensino Secundário, a avaliação é feita diretamente numa escala de 0 a 20 valores. As percentagens atribuídas a cada área variam consoante o ciclo de ensino, sendo a nota final da disciplina resultante da média ponderada das classificações obtidas em cada uma delas.

A área das Atividades Físicas, que representa 65% da avaliação nos 2º e 3º ciclos e 50% no Ensino Secundário, corresponde à média das classificações obtidas em todas as matérias lecionadas ao longo de cada semestre. Esta área integra as seguintes matérias: andebol, basquetebol, voleibol, futebol, ginástica (solo e aparelhos) e atletismo (resistência, velocidade, salto em comprimento, lançamento do peso e salto em altura). Importa referir que a falta de presença ou de material em aulas de avaliação, quando não justificada, implica automaticamente a atribuição de 0% nessa avaliação específica.

Já a área da Aptidão Física, que representa 10% da avaliação nos 2º e 3º ciclos e 20% no Ensino Secundário, baseia-se na realização de sete testes da bateria de avaliação do programa FITescola® (DGE, 2021). Os alunos são classificados em cada teste como estando “dentro da zona saudável” ou “fora da zona saudável”, consoante os valores de referência definidos nas tabelas oficiais do programa, que tem em conta a idade e género dos alunos. A pontuação atribuída segue o seguinte padrão: nos 2º e 3º ciclos, 100 % para “zona saudável” ou 0 % para “fora da zona saudável”; no Ensino Secundário, 20 valores para “zona saudável” ou 0 valores para “fora da zona saudável”. A classificação final da área resulta da média dos sete testes realizados, sendo cada um deles indicativo de uma capacidade física específica: este do Vai-vém – avalia a aptidão aeróbia; Teste de abdominais – mede a força de resistência dos músculos abdominais; Teste de flexões – avalia a força de resistência dos membros superiores; Impulsão horizontal e impulsão vertical – medem a força explosiva dos membros inferiores; Teste de sentar e alcançar – avalia a flexibilidade dos membros inferiores; Índice de Massa Corporal (IMC) – avalia a composição corporal.

Na área dos Conhecimentos, que representa 10% da avaliação nos 2º e 3º ciclos e 15% no Ensino Secundário, a avaliação baseia-se na realização de um teste escrito em cada semestre, com o objetivo de aferir o domínio teórico dos alunos relativamente aos conteúdos abordados ao longo das aulas. Por sua vez, a área das Atitudes representa 15% da avaliação em todos os ciclos de ensino e é composta por três domínios distintos: organização (equipamento e pontualidade), comportamento e cooperação/empenho, sendo cada um deles corresponde por 5% da classificação final nesta área.

O estagiário reconhece a existência dos diferentes níveis de desempenho definidos a nível nacional para a EF [Nível Introdutório (I), Nível Elementar (E) e Nível Avançado (A)] que orientam a progressão da aprendizagem e a diferenciação pedagógica em cada matéria (Direção-Geral da Educação, 2018). No entanto, constatou que o Colégio utiliza outra forma de avaliação. Apesar disso, considera fundamental conhecer esta tipologia, por constituir uma referência válida para contextos educativos distintos e para uma futura prática docente mais informada.

O facto do estagiário não ter avaliado formalmente nem atribuído classificações não o limitou em desenvolver uma perspetiva crítica e analítica sobre os processos avaliativos em EF. A observação atenta das práticas dos professores cooperantes, a participação em simulações de avaliação e o contacto com os critérios e instrumentos utilizados contribuíram significativamente para o seu crescimento profissional. Esta experiência terá importantes implicações na sua futura prática docente, nomeadamente ao nível da compreensão sistemática das diferentes áreas de avaliação e respetivas ponderações, da valorização do equilíbrio entre avaliação formativa e sumativa, da integração de referenciais nacionais (como os níveis de desempenho), da construção criteriosa de instrumentos de avaliação e do desenvolvimento de uma postura pedagógica ética, crítica e fundamentada. Em síntese, a vivência do estágio revelou-se essencial para a consolidação de uma visão abrangente e rigorosa sobre a avaliação em EF, preparando o estagiário para exercer uma prática profissional mais reflexiva, consciente e alinhada com os princípios orientadores do ensino da disciplina.

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

Nesta dimensão, descreve-se a integração do estagiário na dinâmica organizacional e social da instituição de acolhimento, transcendendo a componente de lecionação. A análise foca-se na participação ativa do estagiário em órgãos e projetos que estruturam a vida escolar, com particular ênfase no acompanhamento da DT e na colaboração técnica no âmbito do DE. Estas experiências permitiram ao estagiário consolidar competências de gestão, cooperação e comunicação, reforçando o seu papel como um agente ativo na formação integral dos alunos e na construção de uma comunidade educativa coesa.

4.1. Projeto Educativo

O estagiário reconhece que o Projeto Educativo do CCF adota uma perspetiva pedagógica centrada no protagonismo do aluno, valorizando práticas que promovem a cidadania ativa e a inclusão, o que foi fundamental para orientar a sua intervenção durante o estágio. Ao longo do processo, percebeu que incentivar a autonomia, o pensamento crítico e a colaboração entre os alunos contribuíram não só para um ambiente de ensino mais dinâmico, como também para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, alinhando-se com os objetivos do projeto educativo.

Durante o estágio, o estagiário também valorizou o envolvimento da comunidade escolar, reconhecendo que o trabalho conjunto entre alunos, professores, famílias e os demais elementos da comunidade escolar, é essencial para uma formação integral e colaborativa. Por fim, as orientações práticas do projeto, expressas através das “Regras de Ouro, e dos Cinco Fatores Críticos para o Crescimento” (Colégio Campo Flores, s.d.), foram utilizadas como guia para a sua atuação, reforçando a importância de um ambiente educativo baseado em valores sólidos.

As “Nossas Regras de Ouro” são as seguintes:

- “Sê atencioso e educado: respeita os sentimentos dos outros”.
- “Obedece aos responsáveis: não vivemos sozinhos”.
- “Sê honesto: fala sempre a verdade”.
- “Dá sempre o teu melhor: não percas tempo”.
- “Fala baixo: gostamos de te ouvir com clareza”.
- “Cuida dos materiais: não estragues o que é de todos”.
- “Zela por um ambiente limpo: contribui para um futuro melhor”.
- “Sabe ouvir: não interrompas, levanta sempre o braço”.
- “Trabalha em grupo: em equipa vamos sempre mais longe”.
- “Sê feliz e positivo: divertir-me significa divertirmo-nos”.
- “Age com humildade e solidariedade: o mundo somos todos nós”.

Os “Cinco Fatores Críticos para o crescimento” são:

- Crescer exige afeto.
- Aprender exige compromisso.
- Saber exige prazer.
- Sonhar exige excelência.
- Alcançar resultados exige celebrar.

Em última análise, o estagiário compreendeu que o sucesso da sua intervenção residiu na capacidade de alinhar a sua prática pedagógica aos pilares do Projeto Educativo do CCF. Ao internalizar os princípios expressos nas “Regras de Ouro” e nos “Cinco Fatores Críticos para o Crescimento”, não só orientou a sua atuação, mas também pôde testemunhar em primeira mão o impacto de um ensino que valoriza o afeto, a humildade e o compromisso. Este processo reforçou a convicção de que a formação de alunos conscientes e proativos é o resultado de um ambiente educativo sólido e baseado em valores, que os prepara verdadeiramente para os desafios da sociedade contemporânea.

4.2. Direção de Turma

A função de diretor de turma vai além da gestão de desafios, servindo como um pilar fundamental no suporte e acompanhamento do percurso escolar dos alunos. Cabe a este docente coordenar a relação entre a escola, os alunos e os EE, atuando como um orientador do desenvolvimento integral dos estudantes, conforme destacado por Alves (2017). Durante o estágio, o estagiário acompanhou a turma do 7ºD no contexto da DT, tendo tido contacto com situações e processos até então desconhecidos, o que contribuiu significativamente para o seu desenvolvimento profissional. Esta experiência permitiu-lhe compreender na prática a importância da criação de uma ligação eficaz entre alunos, docentes e pais, promovendo um ambiente escolar positivo e condições favoráveis à aprendizagem. Ao observar e participar nas reuniões intercalares e de avaliação de semestre, acompanhando o professor responsável pela DT, o estagiário pôde desenvolver ativamente competências essenciais, como a comunicação e a gestão interpessoal. Este desenvolvimento ocorreu através da observação das estratégias utilizadas pelo professor cooperante para mediar conflitos, dar feedback construtivo e lidar com as expectativas dos pais. A experiência permitiu-lhe, em particular, aprender a equilibrar compreensão e firmeza nas relações com os alunos e EE, aplicando diferentes abordagens consoante a situação e a personalidade dos envolvidos.

O contacto direto com a função reforçou no estagiário a importância da proximidade e da dedicação, evidenciando o papel do diretor de turma como um ponto de apoio fundamental para o bem-estar e o desenvolvimento escolar dos alunos. Esta vivência foi determinante para o seu processo de aprendizagem, permitindo-lhe aplicar, no seu próprio exercício docente, estratégias que promovem a confiança e a eficácia no ambiente escolar. Mais do que uma simples observação, esta experiência foi um passo crucial para a sua evolução enquanto futuro profissional, integrando de forma completa aspetos didáticos e relacionais para uma intervenção educativa mais robusta e humanizada.

4.3. Desporto Escolar

Segundo a Direção-Geral da Educação (2021), o DE desempenha um papel fundamental na comunidade escolar, promovendo um estilo de vida saudável, incentivando a prática de diversas modalidades e transmitindo valores essenciais como disciplina, cooperação e respeito. No Colégio onde o estagiário realizou o seu estágio, a oferta de DE era bastante diversificada, com doze modalidades, destacando-se o voleibol e o basquetebol, além de outras como Karaté, Esgrima, Xadrez, Patinagem Artística, Ballet e Hip-Hop. Por se tratar de uma instituição privada, as vagas para participação eram limitadas, variando entre 16 e 20 alunos por modalidade, estando sujeitas ao pagamento de mensalidades, o que pode vir a restringir o acesso desta prática por alguns estudantes.

O estagiário acompanhou a modalidade de basquetebol, sob a orientação do professor responsável pela modalidade, trabalhando com alunos do 3º e 4º ano. Os treinos realizavam-se às terças e quintas-feiras, das 17h às 18h, e destinavam-se tanto a alunos com experiência na modalidade como a iniciantes, tendo o grupo um total de 16 alunos. O objetivo principal dentro dessa atividade é o

desenvolvimento de competências técnicas e táticas fundamentais da modalidade, enquanto se promove o gosto pela prática do basquetebol. Ao longo do ano letivo, os treinos focaram-se em exercícios de passe, drible e lançamento, assim como, do ponto de vista tático, no passe e corte e na marcação individual. Paralelamente, procurava-se fomentar o espírito de equipa, a entreatajuda e o respeito mútuo. Na qualidade de estagiário, as suas funções incluíam auxiliar durante os treinos, apoiar na dinamização das atividades e, sempre que solicitado, lecionar os treinos, propondo exercícios específicos alinhados com os objetivos definidos para o ano letivo.

Em termos de competição, o grupo de basquetebol participou em três encontros de minibasquete, dos quais o estagiário conseguiu acompanhar apenas um. Por outro lado, participou em duas jornadas do DE da modalidade de voleibol, acompanhando o professor responsável por esta modalidade. Em ambos os contextos, o estagiário assumiu várias responsabilidades. No encontro de basquetebol, foi responsável pela organização dos equipamentos, coordenação dos alunos no pavilhão, preenchimento das fichas de inscrição, gestão das indicações e substituições durante os jogos, bem como a comunicação com os pais, nomeadamente para esclarecer a ausência de mais torneios ao longo do ano. No voleibol, para além de acompanhar nas jornadas do DE, colaborou na logística do evento, apoiou na supervisão dos alunos e na gestão do comportamento durante as partidas, o que contribuiu para uma melhor dinâmica da equipa e para o ambiente competitivo saudável.

As experiências vivenciadas no DE pelo estagiário foram extremamente enriquecedoras, permitindo-lhe vivenciar situações inéditas que impulsionaram o seu crescimento pessoal e profissional. O seu desempenho foi bem acolhido tanto pelos alunos quanto pelos pais, reforçando a sua capacidade de organização, comunicação e gestão em contexto desportivo escolar, bem como a importância do seu papel no acompanhamento e suporte às equipas durante as competições. Para além das competições externas, o Colégio organizava torneios interturmas para os alunos do 5º ao 12º ano. O futebol era a única modalidade presente em todos os anos de escolaridade, enquanto as restantes variavam consoante o ano: basquetebol no 5º ano, Andebol do 6º ao 8º ano, e Voleibol no 9º ano e Ensino Secundário. Adicionalmente, realizaram-se duas atividades internas, o Corta-Mato e o Mega-Sprinter, que complementaram a oferta desportiva da escola. Assim, a participação ativa do estagiário nestas atividades do DE contribuiu significativamente para o seu processo de aprendizagem, permitindo-lhe aplicar conhecimentos teóricos em contextos práticos, desenvolver competências organizacionais e relacionais, e compreender a importância do desporto na formação integral dos alunos.

4.4. Outras Atividades

Ao longo do ano letivo, o estagiário teve a oportunidade de integrar e participar ativamente em diversas iniciativas promovidas pelo Colégio. Logo no início do ano, no dia 29 de setembro, entre as 08h00 e as 13h00, participou no Projeto Viver o Campo, uma iniciativa que aliou a promoção da saúde à vivência ativa em comunidade, envolvendo cerca de 40 participantes, entre alunos, professores e pais. Durante o evento, o estagiário participou numa demonstração de Suporte Básico de Vida, conduzida pela Associação Portuguesa de Intervenção Cardiovascular, incluindo a prática em bonecos de simulação. Esta experiência permitiu-lhe adquirir competências essenciais para intervir em emergências, reforçando a sua preparação enquanto futuro professor de EF e a sua capacidade de salvaguardar a segurança dos alunos. A atividade prosseguiu com uma caminhada do Cristo Rei até ao Parque da Paz, seguida de jogos interativos e barraquinhas de alimentação saudável, consolidando a mensagem de estilos de vida ativos. Esta participação não só proporcionou o desenvolvimento de competências técnicas, como também permitiu ao estagiário integrar-se na comunidade escolar,

estabelecer relações com docentes e outros membros da comunidade, e compreender a relevância das relações interpessoais na construção de um ambiente educativo holístico e participativo.

Figura 12 - Projeto Viver o Campo



A 8 de novembro, entre 15h00 e as 18h00, no âmbito do Dia Europeu da Comida e Cozinha Saudável, colaborou na dinamização de atividades físico-desportivas orientadas pelos alunos do 6º ano, direcionadas às famílias dos mesmos. O evento teve como objetivo demonstrar a ligação da EF à promoção de estilos de vida equilibrados, envolvendo modalidades como atletismo, ginástica, basquetebol e uma aula de yoga. A participação dos alunos na preparação e dinamização das atividades evidenciou a importância de envolvê-los como agentes ativos no processo educativo e na promoção da saúde. O papel do estagiário consistiu no apoio técnico e pedagógico, assegurando a correta transmissão dos conteúdos e prestando auxílio sempre que necessário. Esta função permitiu-lhe compreender o papel do professor como facilitador, orientando os alunos e promovendo a sua autonomia, enquanto garantia a qualidade das atividades desenvolvidas. Paralelamente às atividades físicas, decorreu um mercado de comida saudável e biológica, cujo valor angariado se destinou a fins solidários, acrescentando uma dimensão social à iniciativa. A experiência proporcionou ao estagiário uma oportunidade de interação com EE e membros da comunidade escolar, reforçando a importância da comunicação, da colaboração e do estabelecimento de laços para o sucesso das atividades educativas e para o seu próprio desenvolvimento profissional.

Figura 13 - Dia Europeu da Comida Saudável



No dia 17 de dezembro, o estagiário integrou a equipa organizadora do Corta-Mato Escolar, participando na marcação do percurso, na gestão logística e na orientação dos alunos. A atividade decorreu entre as 08h30 e as 15h00, abrangendo diferentes escalões, desde o 3º ano até ao Ensino Secundário, com raparigas a correrem sempre primeiro, seguidas pelos rapazes. A preparação inicial incluiu a delimitação cuidadosa do percurso com fitas e cones, assegurando a segurança e a clareza para todos os participantes.

Durante a prova, o estagiário apoiou especialmente os alunos mais novos, acompanhando-os em voltas de reconhecimento ao percurso e garantindo a sua autonomia e segurança. Coordenou ainda alguns alunos de anos superiores que auxiliaram em diversas funções, como a supervisão do percurso e a captação de imagens, demonstrando capacidade de liderança e organização. No final de cada escalão, foram entregues medalhas aos três primeiros classificados, reforçando valores como o fair play e a valorização do esforço. A participação do estagiário nesta iniciativa permitiu-lhe aprofundar a experiência na organização de competições de larga escala, compreender a importância do planeamento rigoroso e da adaptação em tempo real, e perceber como a prática pedagógica do professor influencia diretamente o sucesso, a segurança e a promoção da atividade física e do bem-estar dos alunos.

Figura 14 - Corta-Mato Escolar



No dia 6 de março, o estagiário participou na organização do MegaSprinter Escolar, que teve início pelas 09h. A atividade iniciou-se com a avaliação das condições do piso, que se encontrava escorregadio devido à chuva, exigindo ajustes na prova de velocidade para garantir a segurança e a equidade entre os participantes. Esta adaptação evidenciou a capacidade do grupo de EF de tomar decisões pedagógicas em tempo real, mantendo a qualidade e a segurança do evento. O estagiário colaborou diretamente nas provas de salto em comprimento, medindo distâncias, preparando a caixa de areia e validando a execução de cada tentativa. Durante o evento, a dinâmica das provas incluiu diferentes escalões, desde o Ensino Secundário até aos 4º anos, com provas de velocidade, salto e resistência, respeitando a ordem de género e escalão. A entrega de medalhas ocorreu ao final de cada prova, celebrando o esforço, a superação e o fair play dos alunos, reforçando valores educativos e desportivos.

A participação do estagiário permitiu-lhe vivenciar de forma direta o papel ativo e colaborativo do professor na organização e supervisão de eventos escolares de grande dimensão. O acompanhamento de docentes experientes e a execução de tarefas técnicas e pedagógicas proporcionaram uma compreensão aprofundada sobre a importância do planeamento meticuloso, da flexibilidade perante

imprevistos e da capacidade de resposta rápida, consolidando competências essenciais para a prática futura em Educação Física.

Figura 15 - MegaSrpinter Escolar



No dia 21 de março, o estagiário participou na Festa da Primavera, o principal espetáculo anual do Colégio, realizado no Complexo dos Desportos de Almada. A atividade contou com a apresentação de coreografias pelos diferentes anos, algumas elaboradas pelos professores de EF, outras pela professora de Dança e algumas pelos próprios alunos, evidenciando a diversidade de abordagens, criatividade e promoção da expressão artística. O espetáculo incluiu ainda momentos de canto e teatro, reforçando a colaboração interdisciplinar e o espírito coletivo da comunidade escolar.

O estagiário colaborou previamente nos ensaios e na criação de coreografias dos 5º e 7º anos, além de apoiar na organização do evento e na gestão de materiais durante a apresentação da Festa da Primavera. Esta participação permitiu-lhe compreender a relevância do papel do professor para além da sala de aula, promovendo a autonomia dos alunos, a expressão corporal e artística, e o desenvolvimento de competências sociais e de trabalho em equipa. Paralelamente, o evento teve uma dimensão solidária, com o valor angariado através da venda de bilhetes a reverter para a Associação Rumo ao Futuro.

Figura 16 - Festa de Primavera



No dia 26 de março, o estagiário participou nos Interturmas do 5º ao 7º ano, um evento que promoveu o trabalho de equipa, o fair play e a união entre os alunos. As atividades incluíram torneios de basquetebol, futebol e andebol, com equipas masculinas e femininas a competir separadamente, e a classificação final determinada pela soma dos pontos de cada turma. O estagiário desempenhou um

papel ativo na orientação dos jogos de futebol feminino, assumindo funções de árbitro, registrando resultados e contabilizando os pontos obtidos por cada turma. Esta experiência permitiu-lhe compreender a organização prática de um evento desportivo e a supervisão do professor. A participação no evento evidenciou a relevância da EF na formação global dos alunos, promovendo valores como inclusão, cooperação e respeito, e contribuiu para o desenvolvimento das competências do estagiário na gestão de atividades coletivas.

Por fim, no dia 3 de junho, o estagiário participou na organização e arbitragem dos Interturmas do 9º ano e do Ensino Secundário, um evento que destacou a importância da EF na promoção do desporto coletivo, da competitividade saudável e da integração entre os alunos. O torneio do Ensino Secundário adotou um formato de fase de grupos, seguido de meias-finais e final, enquanto o torneio do 9º ano utilizou um formato de liga, incentivando a estratégia e o empenho contínuo das equipas. O estagiário colaborou com um dos professores na arbitragem e organização dos jogos de futebol masculino, garantindo o cumprimento das regras e a fluidez das partidas. Esta função proporcionou-lhe uma experiência prática na gestão de múltiplos jogos e na supervisão de eventos desportivos.

Figura 17 - InterTurmas 9/Secundário



Estas vivências, diversificadas e significativas, permitiram ao estagiário experienciar de forma concreta o papel multifacetado do professor de EF, destacando a sua função enquanto agente educativo, promotor de saúde, gestor de eventos e mediador de relações interpessoais. A participação nestas iniciativas representou um contributo inestimável para a sua formação pedagógica, pessoal e profissional.

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

IMPACTO DO PARADESPORTO NA INCLUSÃO ESCOLAR: ATITUDES DE ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dinis Gonçalves [1], Renata Matheus Willig [2]

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

[2] Insight: Piaget Research Center for Ecological Human Development, Instituto Piaget, Portugal.

RESUMO

Enquadramento: A inclusão escolar visa garantir equidade no acesso à educação e consequentemente na participação de todos os alunos, independentemente das suas capacidades, promovendo ambientes educativos mais justos e participativos. A Educação Física, pela sua natureza prática e social, constitui um espaço privilegiado para fomentar atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência, nomeadamente através da introdução de conteúdos diversificados, como por exemplo o paradesporto. **Objetivo:** Analisar as atitudes de alunos do Ensino Secundário relativamente à inclusão de colegas com deficiência antes e depois da implementação de aulas politemáticas de Educação Física que integram o conteúdo modalidades Paradesportivas. **Métodos:** Participaram 24 alunos do 12º ano, de ambos os sexos, de um Colégio privado da região de Almada. A intervenção decorreu ao longo de cinco semanas, estruturada em cinco aulas de Educação Física: na primeira e na quinta aula foi aplicado o questionário Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education – Revised (CAIPE-R), validado para o contexto português, enquanto nas aulas intermédias (segunda, terceira e quarta) foram realizadas modalidades paradesportivas (voleibol sentado, boccia e futebol para cegos). Recorreu-se à estatística descritiva para caracterização da amostra e ao Teste t para Amostras Emparelhadas para comparação das atitudes (Globais, Gerais e Específicas) pré e pós-intervenção. **Resultados:** Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nas atitudes globais, gerais ou específicas dos participantes entre os dois momentos de avaliação. **Conclusões:** A introdução do conteúdo modalidades Paradesportivas, de curta duração, não se revelou suficiente para produzir alterações significativas nas atitudes dos alunos, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais prolongada e reflexiva destes conteúdos, de modo a promover mudanças atitudinais sustentadas.

Palavras-chave: Educação Física, Inclusão, Paradesporto, Atitudes

IMPACT OF PARASPORT ON SCHOOL INCLUSION: ATTITUDES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

ABSTRACT

Background: Inclusive education aims to ensure equity in access to education and in the participation of all students, regardless of their abilities, promoting fair and participatory learning environments. Physical Education, as a subject with a strong practical and social component, offers a privileged opportunity to foster positive attitudes toward disability, particularly through the inclusion of parasport content. **Objective:** To analyze the attitudes of secondary school students regarding the inclusion of peers with disabilities before and after the implementation of PE classes with parasport content. **Methods:** A total of 24 12th-grade students of both sexes, from a private school in the Almada region participated in the study. The intervention took place over five weeks, comprising five PE lessons: in the first and fifth lessons, the Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education – Revised (CAIPE-R) questionnaire, validated for the Portuguese context, was administered. In the intermediate lessons (second, third, and fourth), students participated in parasport activities (sitting volleyball, boccia, and blind football). Descriptive statistics were used to characterize the sample, and a paired-sample t-test was applied to compare pre- and post-intervention attitudes. **Results:** No statistically significant differences were found in participants' Global, General, or Specific Attitudes between the two assessment moments. **Conclusions:** The short-duration parasport intervention was not sufficient to significantly modify students' attitudes.

Keywords: Physical Education, Inclusion, Parasport, Attitudes

INTRODUÇÃO

Segundo Arruda e Dikson (2018), a inclusão deve ser entendida como um processo que visa eliminar barreiras socioambientais e garantir a plena participação de todos na sociedade. No contexto educativo, este princípio não se limita à simples presença de alunos com deficiência nas salas de aula regulares, exige também a adaptação de ambientes, metodologias e estratégias para ampliar a participação de todos os estudantes, promovendo equidade e respondendo às necessidades de cada estudante (Cardoso, 2011; UNESCO, 2005). Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994) consolidou o compromisso internacional com a "educação para todos", destacando a importância de criar ambientes escolares que acolham e valorizem a diversidade. Assim, cabe ao sistema educativo adaptar-se para responder às necessidades dos alunos, e não o contrário (Cardoso, 2011). Uma escola verdadeiramente inclusiva deve ultrapassar abordagens passivas, promovendo a valorização das diferenças, incentivando o trabalho cooperativo e reconhecendo as necessidades específicas de cada aluno (Ainscow, Booth & Dyson, 2004).

Nesse contexto, a atenção às necessidades individuais dos estudantes envolve, entre outros aspectos, a identificação e o apoio a aqueles com necessidades de saúde especiais, que requerem adaptações pedagógicas e estruturais específicas para garantir sua plena participação no processo educativo. Os alunos com necessidades de saúde especiais (NSE) são aqueles que apresentam “necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2019). A educação inclusiva deve ir além da simples integração destes alunos, exigindo práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa e significativa de todos. Em Portugal, o Decreto-Lei nº 54/2018 reforça esse compromisso, estabelecendo medidas de suporte à aprendizagem que possibilitem o pleno desenvolvimento dos alunos dentro do sistema educativo regular. Contudo, desafios como barreiras socioeconômicas, acessibilidade limitada, falta de recursos e escassez de formação docente ainda dificultam a concretização desse modelo educativo (Pereira, 2011). Diante deste cenário, a educação inclusiva representa um compromisso com a qualidade e equidade, exigindo um esforço contínuo para remover barreiras à aprendizagem e garantir um ensino adaptado e participativo de todos os alunos (Silva Neto et al., 2018; Leitão, 2010). Para isso, é essencial reconhecer o valor e o potencial de cada estudante, independentemente da sua origem ou capacidade. Os professores são agentes fundamentais neste processo, devendo implementar práticas que promovam valores, conhecimentos e atitudes que assegurem o sucesso acadêmico de todos (UNESCO, 2020).

A aceitação dos alunos com deficiência pelos seus pares é um fator determinante para o sucesso da inclusão escolar. Ambientes que valorizam a diversidade e promovem atitudes empáticas facilitam esta aceitação, reduzindo o preconceito e incentivando a participação ativa dos alunos com deficiência (Fu, Xiao, Yin & Zhou, 2022). A interação frequente e estruturada entre alunos com e sem deficiência, aliada a programas de sensibilização, exerce um impacto positivo na percepção dos alunos sem deficiência, promovendo a empatia, a cooperação e a desconstrução de estereótipos, fortalecendo uma cultura inclusiva nas escolas (Lindsay & Edwards, 2013; Riddle et al., 2021). Além disso, permite que os alunos adquiram conhecimento sobre diferentes tipos de deficiência e saibam agir adequadamente em situações adversas (Sekkel & Matos, 2010). No entanto, a rejeição continua a ser uma barreira significativa, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem e dificultando a adaptação escolar dos alunos com deficiência (Block et al., 2021). Como as atitudes são moldadas desde a infância e influenciam os comportamentos futuros, é essencial sensibilizar desde cedo para a importância da

diversidade e fomentar a interação positiva, criando ambientes escolares verdadeiramente inclusivos (Sekkel & Matos, 2014).

A Educação Física (EF) constitui um espaço privilegiado para a promoção da inclusão escolar, proporcionando experiências que favorecem a interação social, o desenvolvimento motor e o fortalecimento da autoestima dos alunos com deficiência (Souza, 2002). Por meio de práticas dinâmicas e cooperativas, contribui para o desenvolvimento da autonomia desses alunos e para a sua integração no ambiente escolar (Block, 2007; Correia, 2008). Simultaneamente, estimula nos colegas sem deficiência atitudes mais empáticas e colaborativas, promovendo o respeito pela e a aceitação das diferenças (Lieberman et al., 2019). Contudo, a efetivação da EF inclusiva enfrenta obstáculos como barreiras estruturais, falta de adaptações curriculares e atitudes pouco recetivas de alguns membros da comunidade escolar (Saebu & Sorensen, 2011). O papel do professor de EF é, por isso, essencial, exigindo uma postura pedagógica flexível, crítica e inclusiva, com adaptação de estratégias e metodologias que assegurem a participação significativa de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem (Leitão, 2010).

Apesar dos benefícios referidos, a inclusão na EF enfrenta desafios. Muitos alunos com NSE encontram limitações que impedem a sua participação plena na disciplina, o que pode levar ao desinteresse e até mesmo ao abandono, devido à falta de adaptações, limitações estruturais ou atitudes negativas de colegas e professores (Saebu & Sorensen, 2011; Campos, Ferreira & Block, 2014). Essas barreiras comportamentais e estruturais tornam-se ainda mais evidentes em contextos altamente competitivos, pois alunos com maior propensão para a competitividade tende a associar-se a menor aceitação da inclusão (Panagiotou et al., 2008). A educação dos alunos sem deficiência sobre a inclusão dos seus colegas é crucial para o sucesso da prática inclusiva na EF (Lieberman et al., 2019). Programas de intervenção baseados no movimento paralímpico têm demonstrado impacto positivo na percepção dos alunos sem deficiência, ajudando a desconstruir preconceitos e a fortalecer o espírito de colaboração e inclusão (Campos & Fernandes et al., 2015; Lindsay & Edwards, 2013). Contudo, ainda são escassos os estudos que avaliem, de forma direta, o impacto da inclusão de conteúdos desportivos adaptados na construção de atitudes positivas face à deficiência nas aulas de EF (Lindsay & Edwards, 2013), o que reforça a pertinência de novas investigações nesta área.

Neste contexto, as aulas politemáticas apresentam-se como uma estratégia pedagógica promissora para abordar simultaneamente objetivos curriculares e questões de inclusão, estimulando o pensamento crítico e a resolução de problemas de forma criativa e interdisciplinar (Jacob, 2013). Estas aulas promovem a motivação e o empenho dos alunos, tornando-as mais dinâmicas e interessantes (Lentillon et al., 2023). No entanto, a literatura aponta que a implementação dessas aulas ainda enfrenta desafios, nomeadamente a necessidade de formação contínua dos professores e a colaboração entre diferentes áreas do saber, além de infraestruturas e recursos adequados (Casey & MacPhail, 2018).

Assim, a inclusão escolar é um processo contínuo que exige esforços coletivos e mudanças estruturais para garantir uma educação de qualidade para todos. A EF, enquanto componente curricular, desempenha um papel essencial na promoção da inclusão, proporcionando experiências enriquecedoras e fomentando atitudes positivas face à diversidade. A valorização das diferenças, a formação adequada dos professores e a criação de um ambiente escolar acolhedor são fundamentais para que a inclusão seja uma realidade efetiva e não apenas um conceito idealizado. Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo analisar o impacto da inclusão do conteúdo modalidades Paradesportivas em aulas de EF politemáticas nas atitudes de alunos sem deficiência do Ensino

Secundário, relativamente à inclusão de colegas com deficiência. Tendo como hipótese que a participação dos alunos do Ensino Secundário em aulas de EF com conteúdos Paradesporto teria uma influência positiva nas suas atitudes face à inclusão de colegas com deficiência nas atividades da disciplina.

MATERIAIS E MÉTODOS

AMOSTRA

Participaram 24 alunos do 12.º ano de um colégio privado de Almada (11 do género masculino e 13 do feminino; média de idades = 17,42 anos), selecionados por conveniência. Os critérios de inclusão foram a frequência regular das aulas de EF e a aceitação voluntária em participar, com consentimento informado dos encarregados de educação para menores de 18 anos. O estudo foi aprovado pela Comissão de Ética do Instituto Piaget (P33-S53-10/2023) e conduzido em conformidade com a Declaração de Helsínquia.

PROCEDIMENTOS

O estudo foi inicialmente apresentado ao diretor do colégio e, após a sua aprovação, foi igualmente apresentado ao professor de EF da turma, que concordou com a alteração do planeamento anual. De forma conjunta, definiu-se o cronograma para a implementação das três aulas politemáticas com modalidades paradesportivas.

Posteriormente, os estudantes foram convidados a participar voluntariamente, tendo-lhes sido apresentados e devidamente esclarecidos todos os procedimentos envolvidos. Aos alunos com idade inferior a 18 anos foi solicitado o seu consentimento informado ou pelos respetivos encarregados de educação, obtido por meio de formulário eletrónico. No caso dos alunos com 18 anos ou mais, a participação no estudo foi autorizada por escrito pelos próprios estudantes, após o devido esclarecimento dos procedimentos envolvidos.

Em seguida, realizou-se a pré-avaliação em contexto de sala de aula, com a aplicação do questionário Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education - Revised (CAIPE-R), no dia 19/02/2025. Na ocasião, foi enfatizada a natureza voluntária e anónima da participação dos alunos, esclarecendo que não havia respostas certas ou erradas, apenas opiniões individuais expressas numa escala de concordância ou discordância. O questionário foi precedido por uma breve contextualização, lida em voz alta pelo investigador, sobre um aluno fictício em cadeira de rodas.

As aulas politemáticas decorreram ao longo de três semanas, com uma sessão semanal de 90 minutos. Na primeira semana, foi abordado o voleibol sentado em paralelo com o basquetebol; na segunda, o boccia com o salto em comprimento; e na terceira, o futebol para cegos com o badminton. Em cada aula, a turma foi dividida em dois grupos, que alternavam entre as atividades a meio da sessão. Antes do início de cada modalidade de Paradesporto uma explicação detalhada das regras, características e adaptações necessárias.

Uma semana após a última aula, foi realizada a pós-avaliação, aplicando novamente o questionário CAIPE-R em contexto de sala de aula, seguindo o mesmo protocolo da pré-avaliação, concluindo assim o período de cinco semanas de estudo, sendo cada momento da investigação realizado com intervalo de uma semana.

INSTRUMENTOS

Questionário

O questionário Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education – Revised (CAIPE-R) foi a ferramenta selecionada para investigar as atitudes de alunos do 12º ano em relação à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física. Originalmente desenvolvido por Block (1995), o instrumento foi posteriormente traduzido e adaptado para o contexto português por Campos, Ferreira, & Block (2013). De base comportamental, o CAIPE-R avalia a perspectiva de estudantes sem deficiência quanto à participação de colegas com deficiência em atividades de EF (Sandra et al., 2016). O CAIPE-R inicia-se com uma breve introdução que procura sensibilizar o participante, descrevendo a situação de "João", um aluno fictício em cadeira de rodas com limitações motoras que participa numa aula. Após esta contextualização, os alunos respondem a 11 questões expressando a sua concordância ou discordância numa escala de *Likert* de quatro pontos (1 = Não; 2 = Provavelmente não; 3 = Provavelmente sim; 4 = Sim). A questão 2, formulada de forma negativa, teve a sua pontuação invertida para manter a consistência da escala. A pontuação total no questionário pode variar entre 11 e 44 pontos, sendo que valores mais elevados indicam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com deficiência. O instrumento avalia três dimensões:

- Atitude Global na Aula de Educação Física: esta métrica é o somatório das pontuações de todos os 11 itens do questionário (Atitudes Globais).
- Atitudes Gerais de Inclusão na Aula de Educação Física: resulta da soma das pontuações das questões 1 a 6 (Atitudes Gerais).
- Atitudes Específicas face às Alterações das Regras Desportivas: obtida pelo somatório das questões 7 a 11 (Atitudes Específicas).

Para além das questões que medem as atitudes, o questionário inclui uma ficha de caracterização sociodemográfica, recolhendo dados como iniciais do nome, idade, data de nascimento, género, ano de escolaridade e turma. Adicionalmente, contém questões sobre o contacto prévio com pessoas com deficiência; experiência anterior com colegas com deficiência nas aulas de educação física; a perceção do nível de competitividade; a experiência com modalidades desportivas adaptadas; e a participação ou assistência em eventos desportivos destinados a pessoas com deficiência.

Este instrumento, de natureza sociométrica e experimental, permite quantificar a atitude global e identificar fatores associados que possam influenciar essas atitudes, constituindo-se como ferramenta relevante para investigações na área da EF inclusiva.

Intervenção

A intervenção consistiu na implementação de três aulas de EF, planeadas de forma politemática que integrava, em cada sessão, duas matérias em simultâneo. O foco principal era a exploração das modalidades paradesportivas, acompanhadas por outras matérias pertencentes ao plano de estudos regular. O Paradesporto, essencialmente, refere-se a um conjunto de modalidades desportivas criadas ou adaptadas especificamente para pessoas com deficiência, e a sua inclusão na EF escolar é de suma importância (Winckler et al., 2022).

Todas as aulas tiveram uma duração de 90 minutos e foram realizadas em espaços desportivos exteriores. A estrutura de cada sessão incluía uma breve explicação inicial dos objetivos, seguida de um aquecimento comum. Posteriormente, a turma era dividida em dois grupos: um permanecia na estação da modalidade de Paradesporto e o outro desenvolvia a segunda matéria planeada. As atividades decorriam em simultâneo e, a meio da sessão, os grupos trocavam de estação, assegurando

que todos os alunos experienciassem ambas as temáticas. Antes do início da prática, cada grupo recebia uma explicação detalhada sobre as regras, características e adaptações da modalidade Paradesportiva em questão.

Na primeira aula, trabalhou-se o voleibol sentado em conjunto com o basquetebol; na segunda, o boccia com o salto em comprimento; e, na terceira e última, o futebol para cegos com o badminton. No final de cada sessão, realizava-se sempre um momento de balanço, destinado a recapitular os objetivos, esclarecer dúvidas e recolher as impressões dos alunos sobre a experiência.

ANÁLISE ESTATÍSTICA

Para o tratamento e análise dos dados, foi utilizado o software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 29.0 (da IBM Corporation). Inicialmente, realizou-se uma análise descritiva para caracterização da amostra, apresentando frequências absolutas e percentuais para as variáveis sociodemográficas (idade e género), bem como para as questões relacionadas ao contato prévio com pessoas com deficiência, se já experimentou ou assistiu a modalidades paradesportivas e ao nível de competitividade.

Para verificar a influência das aulas paradesportivas nas atitudes dos alunos, nomeadamente atitudes globais, atitudes gerais e atitudes específicas, a normalidade dos dados foi avaliada utilizando o teste de Shapiro-Wilk, considerando o tamanho reduzido da amostra ($n=24$). Como os dados apresentaram distribuição normal ($p > 0,05$), aplicou-se o Teste t para Amostras Emparelhadas, com um nível de significância estabelecido em $p < 0,05$. Este procedimento permitiu comparar as diferenças nas atitudes pré e pós-intervenção.

RESULTADOS

Na tabela 3 são apresentados os dados descritivos das características da amostra quanto à idade e género, sendo que do momento da pré-intervenção para a pós-intervenção os resultados sofreram alterações no que diz respeito à idade.

Tabela 3 – Análise Descritiva da Amostra

	Pré (n=24)		Pós (n=24)	
	n	%	n	%
Idade				
17	17	70,8	14	58,3
18	7	29,2	10	41,7
Género				
Masculino	11	45,8	11	45,8
Feminino	13	54,2	13	54,2

Legenda: n: número de participantes; %: percentagem

Na tabela 4 são apresentados os dados relativos ao contato da amostra com pessoas com deficiência, para além do contato com modalidades desportivas para pessoas com deficiência e por fim, a competitividade pré e pós intervenção, sendo que entre os momentos as frequências (absolutas e percentuais) foram alteradas.

Tabela 4 – Contato com pessoas com deficiência e competitividade pré e pós intervenção

	Pré (n=24)		Pós (n=24)			
	Sim	Não	Sim	Não		
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
Convívio com pessoas com deficiência						
Família e PcD	4 (16,7)	20 (83,3)	5 (20,8)	19 (79,2)		
Turma e PcD	4 (16,7)	20 (83,3)	4 (16,7)	20 (83,3)		
Aula de EF e PcD	4 (16,7)	20 (83,3)	2 (8,3)	22 (91,7)		
Modalidade desportiva para pessoa com deficiência						
Experimentou	0 (0)	24 (100)	20 (83,3)	4 (16,7)		
Assistiu modalidade/evento	14 (58,3)	10 (41,7)	10 (41,7)	14 (58,3)		
	Pré		Pós			
	ÑC	MMC	MC	ÑC	MMC	MC
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Competitividade	2 (8,3)	17 (70,8)	5 (20,8)	2 (8,3)	16 (66,7)	6 (25)

Legenda: n: número de participantes; %: percentagem; EF: educação física; PcD: pessoa com deficiência; ÑC: não competitivo(a); MMC: mais ou menos competitivo(a); MC: muito competitivo

A Tabela 5 apresenta os resultados da comparação das atitudes pré e pós-intervenção. Com base no teste t para amostras emparelhadas, não se observaram diferenças estatisticamente significativas nas atitudes globais, gerais ou específicas dos participantes.

Tabela 5 – Comparação das atitudes pré e pós intervenção

	Pré (n=24)		Pós (n=24)		t	gl	p
	Média (DP)	Mediana	Média (DP)	Mediana			
Atitudes Globais	34,9 (3,87)	36,0	35,1 (4,45)	36,0	0,276	23	0,785
Atitudes Gerais	17,8 (2,99)	18,0	17,6 (2,97)	17,5	0,339	23	0,738
Atitudes Específicas	17,1 (2,03)	17,5	17,5 (2,53)	18,0	0,64	23	0,529

Legenda: n: número de participantes; DP: Desvio Padrão; t: valor da estatística t; gl: graus de liberdade; p: nível de significância

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto da inclusão do Paradesporto em aulas de EF politemáticas nas atitudes de alunos sem deficiência do Ensino Secundário relativamente à inclusão de colegas com deficiência. A hipótese de que estas aulas influenciariam positivamente as atitudes não foi confirmada pelos resultados obtidos (Atitudes Globais, $p = 0,785$; Atitudes Gerais, $p = 0,738$; e Atitudes Específicas, $p = 0,529$). Estes resultados, não estatisticamente significativos, contrariam parte da literatura que tem documentado efeitos positivos de programas e intervenções baseados no Paradesporto ou em aulas de EF adaptada na melhoria das atitudes de alunos sem deficiência em relação à inclusão (Campos & Fernandes et al., 2015; Lindsay & Edwards, 2013; Lieberman et al., 2019; Pérez-Torralba et al., 2019; McKay et al., 2015). Contudo, a ausência de efeitos significativos neste estudo pode ser justificada por diversos fatores metodológicos e contextuais.

Um dos fatores metodológicos mais relevantes foi a curta duração da intervenção: três sessões de 90 minutos, distribuídas ao longo de três semanas, podem não ter sido suficientes para desencadear mudanças atitudinal mensuráveis e sustentáveis. A literatura aponta que intervenções prolongadas, assentes em contato frequente e experiências continuadas, tendem a produzir efeitos mais consistentes nas atitudes dos alunos (MacMillan, Tarrant, & Abraham, 2014; Chae, Park & Shin, 2019), enquanto experiências breves ou pouco imersivas revelam, em muitos casos, impacto significativo (Kudláček, Baloun e Ješina, 2018).

Outro fator a considerar é o tamanho reduzido da amostra ($n=24$). Embora suficiente para análises emparelhadas, uma amostra pequena limita o poder estatístico, dificultando a deteção de efeitos de pequena magnitude. Assim, mesmo que houvesse uma tendência para a melhoria das atitudes, esta poderia não ter atingido significância estatística devido ao tamanho da amostra. Além disso, as atitudes iniciais dos participantes já se apresentavam em níveis elevados, como indicam as médias pré-intervenção (média de 34,9 em 44 pontos nas Atitudes Globais), o diminuiu a margem para progressos estatisticamente relevantes. Convém salientar que a formação de atitudes é um processo cumulativo e complexo, fortemente influenciado por experiências ao longo da infância e adolescências (Sekkel & Matos, 2014). Neste sentido, é plausível que a amostra de alunos do 12.º ano já possuísse atitudes mais consolidadas, reduzindo a probabilidade de mudanças significativas no curto prazo.

A formação de atitudes é um processo complexo, influenciado por experiências desde a infância e a amostra de alunos do 12º ano pode já possuir atitudes mais consolidadas.

O contexto de implementação da intervenção pode ter influenciado os resultados. A EF, apesar de ser reconhecida como espaço privilegiado para a promoção da inclusão (Lieberman et al., 2019; Santiago & Rodríguez, 2022), enfrenta obstáculos que podem comprometer a sua efetividade enquanto meio de mudança atitudinal. Entre esses desafios destacam-se a necessidade de formação contínua dos professores, a complexidade na adaptação de práticas pedagógicas a diferentes perfis de alunos e a resistência que pode emergir em contextos escolares competitivos (Casey & MacPhail, 2018; Panagiotou et al., 2008). Como defendem André, Deneuve e Louvet (2011), ambientes extremamente competitivos dificultam a aceitação de práticas adaptadas, sendo essencial fomentar uma cultura pedagógica centrada na cooperação e empatia. Embora o planeamento das aulas tenha sido cuidadoso, a efetividade de qualquer intervenção pode ser influenciada por fatores contextuais e pela profundidade da interação e reflexão promovida.

Além disso, o contacto direto com colegas com deficiência, aspeto que não foi identificado nesta amostra, é apontado na literatura como um dos fatores determinantes para a promoção de atitudes positivas (Rillotta & Nettelbeck, 2007). Embora o Paradesporto possa sensibilizar para a temática da

inclusão, a ausência de interação real limitou o impacto emocional e empático da intervenção (Reina et al, 2021). Face a essas limitações, recomenda-se a implementação de programas mais prolongados, com maior número de sessões e integrando momentos formais de reflexão e a participação direta de pessoas com deficiência, seja como preletor ou dinamizador da atividade.

Em síntese, os resultados deste estudo não corroboram a hipótese inicial, mas contribuem para o conhecimento científico ao realçar a complexidade da mudança atitudinal e a influência de fatores como a duração da intervenção e a dimensão da amostra. Apesar da ausência de efeito estatisticamente significativo, os dados reforçam a pertinência de estratégias pedagógicas que valorizem o Paradesporto como ferramenta de sensibilização e inclusão, sublinhando que mudanças atitudinais sustentadas requerem intervenções mais robustas, sistemáticas e integradas.

CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo indicaram que a implementação de três aulas de EF politemáticas com conteúdos das modalidades paradesportivas não produziu alterações estatisticamente significativas nas atitudes dos alunos do Ensino Secundário sem deficiência relativamente à inclusão de colegas com deficiência. Apesar da ausência de um impacto mensurável, identificaram-se fatores que poderão condicionar a eficácia de intervenções inclusivas, como a curta duração do programa, o tamanho reduzido da amostra e a limitada oportunidade de contacto direto com pessoas com deficiência. Ainda assim, esta investigação contribui para o debate em torno da educação inclusiva em contexto de EF, sugerindo que programas mais prolongados, que integrem momentos estruturados de reflexão e proporcionem oportunidades reais de interação, poderão ter maior potencial para promover mudanças atitudinais sustentadas. O Paradesporto, enquanto ferramenta pedagógica, pode ter um papel promissor, mas requer um enquadramento adequado para que os seus benefícios possam ser plenamente alcançados.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125–139. <https://doi.org/10.1080/1360311032000158015>
- Álvarez Delgado, M., León del Barco, B., Polo del Río, M., Mendo Lázaro, S., & López Ramos, V. M. (2022). Three intervention programs in secondary education on attitudes toward persons with a disability. *Journal of School Health*, 92(6), 395–403. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.787936>
- André, A., Deneuve, P., & Louvet, B. (2011). Cooperative learning in physical education and acceptance of students with learning disabilities. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(4), 474–485. <https://doi.org/10.1080/10413200.2011.580826>
- Arruda, G. A. de, & Dikson, D. (2018). Educação inclusiva, legislação e implementação. *Reflexão e Ação*, 26(2), 214–227. <https://doi.org/10.17058/rea.v26i2.8177>
- Block, M. E. (1995). Development and validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(1), 60–77. <https://doi.org/10.1123/apaq.12.1.60>
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103–124. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Block, M., Balboni, G., Mulé, A., & Kinsella, E. A. (2021). Barriers to inclusive education for students with disabilities: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 91. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010091>
- Pereira, B. M. D. (2011). *A percepção da criança diferente pelos seus pares em contexto escolar* [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Coimbra. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/12894>
- Campos, M. J., & Fernandes, C. (2015). Impacto da Semana Paralímpica nas Atitudes dos Alunos Face à inclusão. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 15(1), 5–11.
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2013). An analysis into the structure, validity and reliability of the Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education – Revised (CAIPE-R). *European Journal of Adapted Physical Activity*, 6(2), 29–37.
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2014). Analysing the structure, validity and reliability of the physical educators' attitude toward teaching individuals with Disabilities III - Peatid III. *Annals of Research in Sport and Physical Activity*, 5, 103–114. https://doi.org/10.14195/2182_7087_5_16
- Cardoso, M. R. C. A. (2011). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino básico: Perspectivas dos professores* [Dissertação de mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/10759>
- Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294–310. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>
- Chae, S., Park, E.-Y., & Shin, M. (2019). School-based interventions for improving disability awareness and attitudes towards disability of students without disabilities: A meta-analysis. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 343–361. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1439572>

- Codina, G., & Robinson, D. (2024). Teachers' continuing professional development: Action research for inclusion and special educational needs and disability. *Education Sciences*, 14(2), 140. <https://doi.org/10.3390/educsci14020140>
- Correia, L. M. (2008). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. (2019). *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 130/2018, Série I.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129.
- Fu, W., Xiao, Y., Yin, C., & Zhou, T. (2022). The relationship of inclusive climate and peers' attitude on children with disabilities in China: A mediating role of empathy. *Frontiers in Psychology*, 13, 1034232. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1034232>
- Jacob, T. D. C. T. R. (2013). *Relatório Final de Estágio Desenvolvido na Escola Básica e Secundária - Quinta das Flores, Junto do 10º B, no ano Letivo de 2012/2013*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Coimbra.
- Kudláček, M., Baloun, L., & Ješina, O. (2018). The development and validation of revised inclusive physical education self-efficacy questionnaire for Czech physical education majors. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 77–88. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1451562>
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española Ediciones.
- Lentillon, V., FAU, P., & Hasni, A. (2023). Interdisciplinarity in Physical Education: Effect on Students' Situational Interest. *Education Sciences*, 13(4), 373. <https://doi.org/10.3390/educsci13040373>
- Lieberman, L. J., Arndt, K., & Daggett, S. (2019). Physical education for students with disabilities: A developmental approach. *Human Kinetics*.
- Lindsay, G., & Edwards, S. (2013). Peer support in inclusive education: A review of the literature. *British Journal of Special Education*, 40(4), 171–178. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12034>
- MacMillan, M., Tarrant, M., Abraham, C., & Morris, C. (2014). The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: A systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56(6), 529–546. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12326>
- McKay, C., Block, M., & Park, J. Y. (2015). The impact of Paralympic School Day on student attitudes toward inclusion in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4), 331–348. <https://doi.org/10.1123/apaq.2015-0045>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2005). *Directrizes sobre políticas da inclusão: garantir o acesso à educação para todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_por
- Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a Paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31–43. <https://doi.org/10.5507/euj.2008.007>
- Pérez-Torralba, A., Reina, R., Pastor-Vicedo, J. C., & González-Víllora, S. (2019). Education intervention using para-sports for athletes with high support needs to improve attitudes toward students with disabilities in physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 455–468. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1542226>

- Reina, R., Haegele, J. A., Pérez-Torralba, A., Carbonell-Hernández, L., & Roldán, A. (2021). The influence of a teacher-designed and -implemented disability awareness programme on the attitudes of students toward inclusion. *European Physical Education Review*, 27(4), 837–853. <https://doi.org/10.1177/1356336X21999400>
- Riddle, S., Howell, A., McGregor, G., & Mills, M. (2021). Student engagement in inclusive education: Perspectives from students, parents, and educators. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725>
- Rillotta, F., & Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(1), 19–27. <https://doi.org/10.1080/13668250701194042>
- Saebu, M., & Sørensen, M. (2011). Factors associated with physical activity among young adults with a disability. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21(5), 730–738. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2010.01097.x>
- Sandra, D., Argueta, E., Wachter, N. H., Silva, M., Valdez, L., Cruz, M., Gómez-Díaz, R. A., Casas-saavedra, L. P., De Orientación, R., Salud México, S. de Virtual, D., Social, I. M. del S., Mediavilla, J., Fernández, M., Nocito, A., Moreno, A., Barrera, F., Simarro, F., Jiménez, S., & Faizi, M. F. (2016). Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física. *Revista CENIC. Ciencias Biológicas*, 152(3), 28.
- Santiago, J., & Rodríguez, A. (2022). Inclusion of children with special educational needs and disabilities in physical education: A systematic review and meta-analysis of teachers' attitudes. *Educational Research Review*, 36, Article 100456. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456>
- Sekkel, M. C., & Matos, L. P. (2010). Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: mudanças nas atitudes sociais de crianças sem deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(2), 273–290. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000200009>
- Sekkel, M. C., & Matos, L. P. (2014). Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. *Psicologia: Ensino, Formação e Ética*, 3(1), 89–98. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100009>
- Silva Neto, A. D. O., Ávila, É. G., Sales, T. R. R., Amorim, S. S., Nunes, A. K. F., & Santos, V. M. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81. <https://doi.org/10.5902/1984686x24091>
- Souza, S. B. (2002). *Inclusão escolar e o portador de deficiência nas aulas de Educação Física das redes municipal e estadual de Uberlândia-MG* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Uberlândia.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das necessidades Educativas Especiais*. UNESCO
- UNESCO. (2020). *Relatório de monitoramento global da educação 2020: América Latina e Caribe – inclusão e educação para todos*. UNESCO.
- Winckler, C., Trigo, E. L., Ferreira, M., Willig, R. M., & Melo, G. L. (2022). *Paradesporto: Modalidades e seus conceitos*. Paradesporto Brasil + Acessível. https://www.researchgate.net/publication/366090106_PARADESPORTO_MODALIDADES_E_SEUS_CONCEITOS

6. Reflexão Final

Ao longo dos dez meses de estágio, o estagiário viveu uma experiência profundamente enriquecedora, marcada por momentos de aprendizagem, superação e confirmação da sua vocação para o ensino da EF. Este percurso permitiu-lhe não só aplicar conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica, mas sobretudo transformar esses saberes em práticas reais, adaptadas às necessidades, ritmos e características dos alunos com quem trabalhou. Desde os primeiros momentos de observação até à autonomia na lecionação, foi possível percorrer um caminho estruturado e progressivo, que envolveu desafios diários e conquistas significativas.

Durante o percurso, o estagiário enfrentou dificuldades reais, como a gestão do tempo de aula, a emissão de feedback eficaz, a adaptação aos diferentes perfis dos alunos e a projeção da voz em espaços amplos. No início, sentiu alguma insegurança, especialmente nas primeiras intervenções em aula, o que é natural num contexto novo e exigente. No entanto, com o apoio dos professores cooperantes e orientadores, conseguiu desenvolver estratégias que lhe permitiram evoluir enquanto comunicador e gestor do grupo-turma. A partilha de experiência com diferentes docentes, a observação crítica das suas práticas e o contacto com metodologias diversificadas foram elementos essenciais para moldar o seu próprio estilo de ensino.

Para além da componente letiva, a integração em atividades como o DE, a dinamização de eventos e o acompanhamento da DT proporcionaram uma perceção mais completa do papel do professor de EF no contexto escolar. O estagiário compreendeu que o docente não é apenas transmissor de conteúdos, mas também facilitador de aprendizagens significativas, promotor de valores e elemento central no desenvolvimento global dos alunos.

A realização do estudo de investigação, centrado na temática da inclusão através do Paradesporto, trouxe desafios significativos, sobretudo no tratamento estatístico dos dados e na articulação entre teoria e prática. Esta etapa exigiu ao estagiário rigor científico, capacidade de análise crítica e organização metodológica, competências fundamentais para a consolidação do perfil de professor-investigador.

Um dos momentos mais enriquecedores do processo foi o planeamento e a dinamização de três aulas de modalidades paradesportivas, que implicaram a adaptação de conteúdos, regras e materiais. Esta experiência representou não só um desafio pedagógico, pela novidade das práticas, mas também uma oportunidade para explorar a vertente transformadora da EF na sensibilização para a diversidade.

Desta forma, a investigação não se limitou ao domínio estatístico, mas constituiu uma oportunidade abrangente de desenvolvimento profissional, unindo ciência e prática pedagógica. O estagiário pôde, assim, reconhecer a investigação como uma ferramenta essencial de inovação e de melhoria contínua da prática docente, reforçando a importância de integrar uma perspetiva investigativa ao longo da carreira.

Concluído este percurso, o estagiário sente-se mais preparado, confiante e motivado para assumir, num futuro próximo, as responsabilidades de um professor de Educação Física. Leva deste estágio não apenas ferramentas técnicas e pedagógicas, mas sobretudo a confirmação de que quer contribuir ativamente para a formação de jovens mais ativos, saudáveis e conscientes do seu papel no mundo. Esta etapa, embora exigente, revelou-se fundamental para a construção da sua identidade profissional e para o fortalecimento do compromisso com uma EF centrada no aluno, na inclusão e na transformação social.

7. Referências

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125–139. <https://doi.org/10.1080/1360311032000158015>
- Álvarez Delgado, M., León del Barco, B., Polo del Río, M., Mendo Lázaro, S., & López Ramos, V. M. (2022). Three intervention programs in secondary education on attitudes toward persons with a disability. *Journal of School Health*, 92(6), 395–403. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.787936>
- Alves, M. (2017). *O papel do diretor de turma na organização e gestão escolar* [Dissertação de mestrado]. Universidade Católica Portuguesa. Repositório da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/22961>
- André, A., Deneuve, P., & Louvet, B. (2011). Cooperative learning in physical education and acceptance of students with learning disabilities. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(4), 474–485. <https://doi.org/10.1080/10413200.2011.580826>
- Arruda, G. A. de, & Dikson, D. (2018). Educação inclusiva, legislação e implementação. *Reflexão e Ação*, 26(2), 214–227. <https://doi.org/10.17058/rea.v26i2.8177>
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69(3), 291–312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Block, M. E. (1995). Development and validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(1), 60–77. <https://doi.org/10.1123/apaq.12.1.60>
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103–124. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Block, M., Balboni, G., Mulé, A., & Kinsella, E. A. (2021). Barriers to inclusive education for students with disabilities: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 91. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010091>
- Campos, M. J., & Fernandes, C. (2015). Impacto da Semana Paralímpica nas Atitudes dos Alunos Face à inclusão. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 15(1), 5–11.
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2013). An analysis into the structure, validity and reliability of the Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education – Revised (CAIPE-R). *European Journal of Adapted Physical Activity*, 6(2), 29–37.
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2014). Analysing the structure, validity and reliability of the physical educators' attitude toward teaching individuals with Disabilities III - Peatid III. *Annals of Research in Sport and Physical Activity*, 5, 103–114. https://doi.org/10.14195/2182_7087_5_16
- Cardoso, M. R. C. A. (2011). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino básico: Perspectivas dos professores* [Dissertação de mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/10759>
- Casey, A., & Kirk, D. (2021). Models-based practice in physical education. *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies* (pp. 248–260). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003117237>

- Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294–310. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>
- Castro, B. D. S. (2013). *O Feedback Pedagógico Nas Aulas de Educação Física: Relação Com a Informação Inicial, Especificidade e Direção* [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/69552>
- Chae, S., Park, E.-Y., & Shin, M. (2019). School-based interventions for improving disability awareness and attitudes towards disability of students without disabilities: A meta-analysis. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 343–361. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1439572>
- Codina, G., & Robinson, D. (2024). Teachers' continuing professional development: Action research for inclusion and special educational needs and disability. *Education Sciences*, 14(2), 140. <https://doi.org/10.3390/educsci14020140>
- Colégio Campo de Flores. (s.d.). *Cinco Fatores Críticos para o Crescimento*. Consultado em agosto de 2025, em <https://www.campodeflores.com/cincofatores>
- Colégio Campo de Flores. (s.d.). *História*. Consultado em agosto de 2025, em <https://www.campodeflores.com/historia>
- Colégio Campo de Flores. (s.d.). *Regras de Ouro*. Consultado em agosto de 2025, em <https://www.campodeflores.com/regras>
- Correia, L. M. (2008). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto Editora.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. (2019). *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 130/2018, Série I.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – Educação Física*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/educacao-fisica>
- Direção-Geral da Educação. (2021). *Desporto escolar: Visão, missão e valores*. Ministério da Educação. <https://desportoescolar.dge.mec.pt/visao-missao-e-valores>
- Direção-Geral da Educação. (2021). *Fitescola*. <https://fitescola.dge.mec.pt/>
- Duarte, J. F. (2021). *Modelos de ensino em Educação Física e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem* [Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório da Universidade da Beira Interior. <http://hdl.handle.net/10400.6/11953>
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative Learning in Physical Education and Physical Activity: A Practical Introduction* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739496>

- Ferreira, C. A. (2024). *A influência do feedback pós-exercício no desempenho dos alunos nas aulas de Educação Física* [Relatório de Estágio Pedagógico]. Universidade da Beira Interior. <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/14855>
- Fletcher, T., & Beckey, A. (2023). Teaching about planning in pre-service physical education teacher education: A collaborative self-study. *European Physical Education Review*, 29(3), 389–404. <https://doi.org/10.1177/1356336X231156323>
- Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H., Valente, M. O., Gama, A. P., & Fiúza, E. (2015). Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. *Revista Portuguesa De Educação*, 28(1), 171–199. <https://doi.org/10.21814/rpe.7056>
- Fu, W., Xiao, Y., Yin, C., & Zhou, T. (2022). The relationship of inclusive climate and peers' attitude on children with disabilities in China: A mediating role of empathy. *Frontiers in Psychology*, 13, 1034232. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1034232>
- Hollis, J. L., Williams, A. J., Sutherland, R., Campbell, E., Nathan, N., Wolfenden, L., Morgan, P. J., Lubans, D. R., & Wiggers, J. (2017). A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in physical education lessons. *Preventive Medicine*, 95, 64–74. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.11.018>
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 1(1), pp. 55-67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4
- Jacob, T. D. C. T. R. (2013). *Relatório Final de Estágio Desenvolvido na Escola Básica e Secundária - Quinta das Flores, Junto do 10º B, no ano Letivo de 2012/2013*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Coimbra.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de educação física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 109–118).
- Kudláček, M., Baloun, L., & Ješina, O. (2018). The development and validation of revised inclusive physical education self-efficacy questionnaire for Czech physical education majors. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 77–88. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1451562>
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española Ediciones.
- Lentillon, V., FAU, P., & Hasni, A. (2023). Interdisciplinarity in Physical Education: Effect on Students' Situational Interest. *Education Sciences*, 13(4), 373. <https://doi.org/10.3390/educsci13040373>
- Lieberman, L. J., Arndt, K., & Daggett, S. (2019). Physical education for students with disabilities: A developmental approach. *Human Kinetics*.
- Lindsay, G., & Edwards, S. (2013). Peer support in inclusive education: A review of the literature. *British Journal of Special Education*, 40(4), 171–178. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12034>
- MacMillan, M., Tarrant, M., Abraham, C., & Morris, C. (2014). The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: A systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56(6), 529–546. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12326>
- Magill, R. A., & Anderson, D. (2017). *Motor learning and control: Concepts and applications* (11th ed.). McGraw-Hill Education.
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2020). *Os estilos de ensino em Educação Física: Entre a teoria e a prática*. Edições FMH.

- McKay, C., Block, M., & Park, J. Y. (2015). The impact of Paralympic School Day on student attitudes toward inclusion in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4), 331–348. <https://doi.org/10.1123/apaq.2015-0045>
- Mendes, E. H., & Barbosa Rinaldi, I. (2020). Avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 18(1), 1–13. <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v18i1.38295>
- Monteiro, P. (2013). *Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola básica nº 2 da Mealhada junto da turma do 8º C no ano letivo de 2012/2013: a obtenção do sucesso no ensino da educação física em turmas numerosas: superação de dificuldades e procura de estratégias* [Relatório de estágio, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral – Repositório da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/23985>
- Nobre, P. (2021). *Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. ISBN: 978-989-54639-9-2 (e-book: 978-989-53189-0-2).
- Oliveira, G. N. B. (2011). *Educação física escolar e autonomia: a prática pedagógica sob a perspectiva freireana* [Dissertação de Mestrado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15986>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2005). *Directrizes sobre políticas da inclusão: garantir o acesso à educação para todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_por
- Organização Mundial da Saúde. (2001). *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF)*. Direção-Geral da Saúde.
- Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doukeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a Paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31–43. <https://doi.org/10.5507/euj.2008.007>
- Paula, S. de, Romero, F. F. da R., Queiroz, L. C. de, Miesse, M. C., Silva, F. L. O., Ferreira, L., & Souza, V. de F. M. de. (2022). Avaliação na Educação Física escolar: Uma revisão integrativa sobre os instrumentos avaliativos. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 23(3), 448–453. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2022v23n3p448-453>
- Pemé-Aranega, C., Mellado, V., de Longui, A. L., Moreno, A., & Ruiz, C. (2009). La interacción entre concepciones y la práctica de una profesora de Física de nivel secundario: Estudio longitudinal de desarrollo profesional basado en el proceso de reflexión orientada colaborativa. *Revista de Enseñanza de las Ciencias*, 8(1), 283–303.
- Pereira, B. M. D. (2011). *A percepção da criança diferente pelos seus pares em contexto escolar* [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Coimbra. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/12894>
- Pérez-Torralba, A., Reina, R., Pastor-Vicedo, J. C., & González-Víllora, S. (2019). Education intervention using para-sports for athletes with high support needs to improve attitudes toward students with disabilities in physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 455–468. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1542226>
- Pomohaci, M. & Sopa, I.S. (2021). Study Regarding the Planning Process in Physical Education and Sports. *Scientific Bulletin*, 26(1), 2021. 58-69. <https://doi.org/10.2478/bsaft-2021-0008>

- Reina, R., Haeghele, J. A., Pérez-Torralba, A., Carbonell-Hernández, L., & Roldán, A. (2021). The influence of a teacher-designed and -implemented disability awareness programme on the attitudes of students toward inclusion. *European Physical Education Review*, 27(4), 837–853. <https://doi.org/10.1177/1356336X21999400>
- Riddle, S., Howell, A., McGregor, G., & Mills, M. (2021). Student engagement in inclusive education: Perspectives from students, parents, and educators. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725>
- Rillotta, F., & Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(1), 19–27. <https://doi.org/10.1080/13668250701194042>
- Rink, J. E. (2019). *Teaching physical education for learning* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Saebu, M., & Sørensen, M. (2011). Factors associated with physical activity among young adults with a disability. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21(5), 730–738. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2010.01097.x>
- Sáenz-López, P. (2011). Describing Problems Experienced by Spanish Novice Physical Education Teachers. *Open Sports Sciences Journal*. <https://doi.org/10.2174/1875399x01104010001>
- Sandra, D., Argueta, E., Wachter, N. H., Silva, M., Valdez, L., Cruz, M., Gómez-Díaz, R. A., Casas-saavedra, L. P., De Orientación, R., Salud México, S. de Virtual, D., Social, I. M. del S., Mediavilla, J., Fernández, M., Nocito, A., Moreno, A., Barrera, F., Simarro, F., Jiménez, S., & Faizi, M. F. (2016). Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física. *Revista CENIC. Ciencias Biológicas*, 152(3), 28.
- Santiago, J., & Rodríguez, A. (2022). Inclusion of children with special educational needs and disabilities in physical education: A systematic review and meta-analysis of teachers' attitudes. *Educational Research Review*, 36, Article 100456. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456>
- Santos, M. (2024). *O letramento midiático nos planos de aula da Nova Escola de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Viçosa. <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2024.584>
- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2019). *Motor control and learning: A behavioral emphasis* (6th ed.). Human Kinetics.
- Sekkel, M. C., & Matos, L. P. (2010). Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: mudanças nas atitudes sociais de crianças sem deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(2), 273–290. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000200009>
- Sekkel, M. C., & Matos, L. P. (2014). Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. *Psicologia: Ensino, Formação e Ética*, 3(1), 89–98. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100009>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Silva Neto, A. D. O., Ávila, É. G., Sales, T. R. R., Amorim, S. S., Nunes, A. K. F., & Santos, V. M. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81. <https://doi.org/10.5902/1984686x24091>

Souza, S. B. (2002). *Inclusão escolar e o portador de deficiência nas aulas de Educação Física das redes municipal e estadual de Uberlândia-MG* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Uberlândia.

Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. *In X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria* (pp. 1159-1170). AIDU - Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das necessidades Educativas Especiais*. UNESCO

UNESCO. (2020). *Relatório de monitoramento global da educação 2020: América Latina e Caribe – inclusão e educação para todos*. UNESCO.

Winckler, C., Trigo, E. L., Ferreira, M., Willig, R. M., & Melo, G. L. (2022). *Paradesporto: Modalidades e seus conceitos. Paradesporto Brasil + Acessível*. https://www.researchgate.net/publication/366090106_PARADESPORTO_MODALIDADES_E_SEUS_CONCEITOS

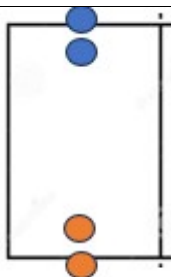
Wulf, G., & Shea, C. H. (2002). Principles derived from the study of simple skills do not generalize to complex skill learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(2), 185–211. <https://doi.org/10.3758/bf03196276>

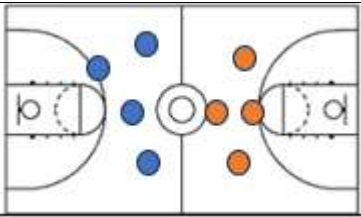
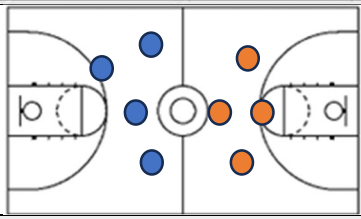
8. Apêndices

Apêndice 1 – Exemplo de Plano de Aula

Orientador: Hugo Amiguiinho Professor(a): Hugo Amiguiinho Professor estagiário: Dinis Gonçalves			
Semestre: 2º	Turma: 12ºA	Nº de Alunos: 25	Data: 26/02/2025
Aula nº: 4 Local: Espaço Novo		Horário: 10:35H – 12:05H Duração: 90 minutos (80 minutos devido a questões de higiene)	
Matérias	Objetivos da aula	Material Necessário	
Voleibol Sentado Basquetebol	Introdução ao voleibol sentado. Enquadramento defensivo no basquetebol.	1 Elástico 6 Bolas de voleibol 1 Bola de Basquetebol 6 Cones/Pinos 8 Coletes	

Descrição do Exercício	Organização Visual	Objetivos	Instruções/Feedback	TP Hora término
Parte Inicial				
Conversa com os alunos sobre o que vamos abordar	-----	-----	-----	5' 10:40'
Ativação cardiovascular, mobilização articular e alongamentos	-----	-Aumento da frequência cardíaca.	-----	5' 10:45'
Parte Fundamental (Turma dividida em duas estações)				
Dividir grupos e formar equipas para o basquetebol	-----	-----	-----	2' 10:47'

Explicação de regras do voleibol sentado (3 minutos) Deslocamento forma livre, quando apitar muda de direção (1 minuto) Apanhada (3 minutos)	-----	- Entenderem as principais diferenças de regras; - Adaptação ao deslocamento.	- Tentar sempre andar como um “caranguejo”.	7’ 10:54’
Alunos a pares fazem toque de dedos e manchete NOTA: Quando os alunos estiverem neste exercício, sensivelmente a meio dizer para trocar no basquetebol.	-----	- Primeiro contacto com a realidade de fazer os gestos técnicos; - Executar o gesto técnico e movimentar-se de seguida.	- Procurem ir ao encontro da bola e não ficar parados; - Não joguem sempre de pernas afastadas, depois é difícil moverem-se.	5’ 10:59’
Dois grupos e filas frente a frente. Os alunos fazem auto-passe e de seguida toque de dedos para passar ao colega da coluna da frente e move-se para o fim da sua fila. Podem mover-se em pé ou sentados.		- Deslocamento rápido; - Precisão no passe, utilizando toque de dedos.	- Faz sempre autopasse para ser mais fácil de receber a bola; - Tentem fazer o passe na direção do colega; - Se o passe não vem na vossa direção, tentem ir ao encontro da bola.	5’ 11:04’
Situação de jogo 3x3, em dois campos		- Os alunos experienciem a realidade e a dificuldade da modalidade.	- Não fiquem parados a espera da bola e não mexam apenas o tronco e os braços, procurem deslocar-se pelo campo.	13’ 11:17’
Pausa para hidratação e formar equipas para o basquetebol	-----	-----	-----	3’ 11:20’

Jogo de 4x4 de basquetebol, sempre que for cesto sai a equipa que sofreu (meio-campo)		- Enquadramento Defensivo.	- Procurar sempre o jogador que defendemos e estar entre ele e o cesto.	10' 11:30'
Jogo de 4x4 de basquetebol, sempre que for cesto sai a equipa que sofreu (campo inteiro)		- Enquadramento Defensivo.	- Procurar sempre o jogador que defendemos e estar entre ele e o cesto.	20' 11:50'
Retorno à calma				
Alongamentos e reflexão sobre a aula	-----	- Diminuição da Frequência Cardíaca.	-----	5' 11:55'

Reflexão Pós Aula
Hoje contei novamente com a visita da professora Renata e foi uma grande ajuda no que diz respeito ao voleibol sentado. Em termos de clima de aula, transições entre exercícios, tempo de atividades e controlo da aula correu tudo muito bem e foi realçado quer pelo professor Hugo. Ambos também referiam o facto de eu algumas vezes falar muito rápido durante a instrução e também que mantenho sempre o tom de voz durante a explicação e devo procurar ir alterando para captar a atenção dos alunos. Os alunos adoraram a experiência de jogar voleibol sentado e referiram no fim da aula dificuldades que sentiram na modalidade, nesta aula o meu foco era mesmo o voleibol sentado e o basquetebol era a tarefa secundária, mas fui sempre dando feedbacks tendo em conta o enquadramento defensivo. A professora Renata enalteceu ainda que a minha constante abordagem com o questionamento aos alunos durante a aula foi muito boa, irei tentar continuar com esta abordagem pois sinto que os alunos aprendem muito mais assim e entendem aquilo que tem de fazer. Concluindo, foi uma aula muito boa e estive bem, tenho de tentar melhorar os dois aspetos que os professores frisaram, tentei também aplicar tudo o que a professora Renata disse na visita no dia anterior.

Assinatura Orientador Cooperante



Autorização para Participação em Investigação - Impacto do Paradesporto na Inclusão Escolar: Atitudes de Alunos do Ensino Básico e Secundário em Aulas de Educação Física

Eu, Dinis Gonçalves, no âmbito da realização do meu estágio e realização do Relatório Final de Estágio do mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizarei uma investigação com os alunos do 12.º A, que tem como objetivo compreender as atitudes inclusivas dos alunos sem deficiência nas aulas de educação física antes e depois da vivência de modalidades paradesportivas. Este decorre sob a orientação da Professora Reanta Matheus Willig e foi aprovado pela Comissão de Ética do Instituto Piaget (P33-s53-10/2023).

Para realização deste estudo, tem-se como procedimentos:

- 1.ª **Semana:** Aplicação inicial do Questionário – Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R).
- 2.ª **Semana:** Aula de voleibol sentado.
- 3.ª **Semana:** Aula de boccia.
- 4.ª **Semana:** Aula de futebol para cegos.
- 5.ª **Semana:** Reaplicação do questionário.

A participação no estudo é **voluntária** e não terá qualquer impacto na avaliação escolar do aluno. Todas as respostas ao questionário e informações recolhidas durante as aulas serão tratadas de forma **anónima e confidencial**, respeitando integralmente as normas de proteção de dados em vigor.

Peço o seu consentimento para que o/a seu/sua educando/a participe neste estudo através do preenchimento do formulário apresentado abaixo até ao dia **17 de fevereiro de 2025**. Caso não seja preenchido, considerar-se-á que o/a aluno/a não poderá participar na investigação.

Caso não autorize a participação, o/a aluno/a continuará a frequentar as aulas normalmente, apenas não participará na investigação.

Para qualquer esclarecimento, enviar email para renata.willig@ipiaget.pt ou 2023108930@ipiaget.pt.

Enviar por e-mail *

☐ Registrar dinisamg@gmail.com como o e-mail a ser incluído na minha resposta

Nome completo do Encarregado de Educação *

Sua resposta

Nome completo do Educando/Aluno *

Sua resposta

Consentimento de que: *

- ☐ Autorizo a participação do meu educando/aluno
- ☐ Não autorizo a participação do meu educando/aluno

9. Anexos

Anexo 1 – Cronograma Anual de Educação Física do 12º Ano



CRONOGRAMA DE PLANIFICAÇÃO

Ano Letivo 2024/2025

DISCIPLINA: Educação Física | ANO: 12.º Ano

2.º SEMESTRE (10 de fevereiro 2025 a 6 de junho de 2025) 15 semanas																
2/3/4	2/3/4	5	2/3/4	2/3/4	2/3/4	5	2/3/4	2/3/4	2/3/4	5	6	6	6	6		

N.º	UNIDADE	CONTEÚDO(S)
1	Apresentação. Indicação dos critérios de avaliação. Avaliação inicial. Caracterização geral da turma.	Jogos desportivos, resistência, força, velocidade, flexibilidade, destreza geral.
2	Desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas.	Resistência aeróbia, força, velocidade, flexibilidade, destreza, controlo do ritmo cardíaco, frequência cardíaca e técnicas respiratórias. Testes do Fitescola.
3	Atividades físicas-desportivas. (Desportos Coletivos)	Futebol, basquetebol, andebol e voleibol (Identificação do jogo. Regras do jogo. Fundamentos técnico-táticos, jogos reduzidos e condicionados e jogo formal).
4	Atividades físicas-desportivas. (Atletismo)	Saltos em altura, lançamentos (bola) e corridas (velocidade, resistência).
5	Atividades físicas-desportivas. (Atividades Gímnicas)	Ginástica de aparelhos (boque e minitrampolim)
6	Avaliação.	Avaliação formativa, sumativa e auto-avaliação.

CRONOGRAMA DE PLANIFICAÇÃO

Ano Letivo 2024/2025

DISCIPLINA: Educação Física | ANO: 12.º Ano

1.º SEMESTRE (16 de setembro 2024 a 31 de janeiro de 2025) | 17 semanas

1	2/3 /4	2/3 /4	2/3 /4	5	2/3 /4	2/3 /4	2/3 /4	5	2/3 /4	2/3 /4	2/3 /4	5	6	6	6	6			
---	-----------	-----------	-----------	---	-----------	-----------	-----------	---	-----------	-----------	-----------	---	---	---	---	---	--	--	--

N.º	UNIDADE	CONTEÚDO(S)
1	Apresentação. Indicação dos critérios de avaliação. Avaliação inicial. Caracterização geral da turma.	Jogos desportivos, resistência, força, velocidade, flexibilidade, destreza geral.
2	Desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas.	Resistência aeróbia, força, velocidade, flexibilidade, destreza, controlo do ritmo cardíaco, frequência cardíaca e técnicas respiratórias. Testes do Fitescola.
3	Atividades físicas-desportivas. (Desportos Coletivos)	Futebol, basquetebol, andebol e voleibol (Identificação do jogo. Regras do jogo. Fundamentos técnico-táticos, jogos reduzidos e condicionados e jogo formal).
4	Atividades físicas-desportivas. (Atletismo)	Salto em altura, lançamentos (bola) e corridas (velocidade, resistência).
5	Atividades físicas-desportivas. (Atividades Gímnicas)	Ginástica de aparelhos (boque e minitrampolim)
6	Avaliação.	Avaliação formativa, sumativa e auto-avaliação.

Anexo 2 – Cronograma Anual de Educação Física do 7º Ano



CRONOGRAMA DE PLANIFICAÇÃO

Ano Letivo 2024/2025

DISCIPLINA: Educação Física | ANO: 7.º Ano

1.º SEMESTRE (12 de setembro 2024 a 31 de janeiro de 2025) 17 semanas																
1	23	24	5	3	4	2	53	4	34	32	54	36	36	46	56	36

N.º	UNIDADE	CONTEÚDO(S)
1	Apresentação. Indicação dos critérios de avaliação. Avaliação inicial. Caracterização geral da turma.	Jogos desportivos, resistência, força, velocidade, flexibilidade, destreza geral.
2	Desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas.	Resistência aeróbia, força, velocidade, flexibilidade, destreza, controlo do ritmo cardíaco, frequência cardíaca e técnicas respiratórias. Testes do Fitescola.
3	Atividades físicas-desportivas. (Desportos Coletivos)	Futebol, basquetebol, andebol e voleibol (Identificação do jogo. Regras do jogo. Fundamentos técnico-táticos, jogos reduzidos e condicionados e jogo formal). Nota: a rever prática de jogo em Futebol, Basquetebol e Andebol.
4	Atividades físicas-desportivas. (Atletismo)	Saltos (comprimento), lançamentos (bola) e corridas (velocidade, resistência). Nota: este ano não realizaremos salto em altura.
5	Atividades físicas-desportivas. (Atividades Gimnicas)	Ginástica de aparelhos (boque e minitrampolim). Nota: este ano letivo não realizaremos ginástica de solo e ginástica de aparelhos (plinto).
6	Avaliação.	Avaliação formativa, sumativa e auto-avaliação.

CRONOGRAMA DE PLANIFICAÇÃO

Ano Letivo 2024/2025

DISCIPLINA: Educação Física | ANO: 7.º Ano

2.º SEMESTRE (10 de fevereiro 2025 a 13 de junho de 2025) | 16 semanas

1	23	24	5	3	4	2	53	4	34	32	54	36	36	46	356				
---	----	----	---	---	---	---	----	---	----	----	----	----	----	----	-----	--	--	--	--

N.º	UNIDADE	CONTEÚDO(S)
1	Apresentação. Indicação dos critérios de avaliação. Avaliação inicial. Caracterização geral da turma.	Jogos desportivos, resistência, força, velocidade, flexibilidade, destreza geral.
2	Desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas.	Resistência aeróbia, força, velocidade, flexibilidade, destreza, controlo do ritmo cardíaco, frequência cardíaca e técnicas respiratórias. Testes do Fitescola.
3	Atividades físicas-desportivas. (Desportos Coletivos)	Futebol, basquetebol, andebol e voleibol (Identificação do jogo. Regras do jogo. Fundamentos técnico-táticos, jogos reduzidos e condicionados e jogo formal). Nota: a rever prática de jogo em Futebol, Basquetebol e Andebol.
4	Atividades físicas-desportivas. (Atletismo)	Salto (comprimento), lançamentos (bola) e corridas (velocidade, resistência). Nota: este ano não realizaremos salto em altura.
5	Atividades físicas-desportivas. (Atividades Gímnicas)	Ginástica de aparelhos (boque e minitrampolim). Nota: este ano letivo não realizaremos ginástica de solo e ginástica de aparelhos (plinto).
6	Avaliação.	Avaliação formativa, sumativa e auto-avaliação.

Anexo 3 – Cronograma Anual de Educação Física do 5º Ano



CRONOGRAMA DE PLANIFICAÇÃO

Ano Letivo 2024/2025

DISCIPLINA: Educação Física | ANO: 5.º Ano

1.º SEMESTRE (12 de setembro 2024 a 31 de janeiro de 2025) 17 semanas																	
12	123	123	125	234	34	23	456	2378	2348	238	238	258	348	348	378	4578	

N.º	UNIDADE	CONTEÚDO(S)
1	Apresentação. Indicação dos critérios de avaliação. Avaliação inicial. Caracterização geral da turma.	Jogos desportivos, resistência, força, velocidade, flexibilidade, destreza geral.
2	Desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas.	Resistência aeróbia, força, velocidade, flexibilidade, destreza, controlo do ritmo cardíaco, frequência cardíaca e técnicas respiratórias. Testes do Fitescola.
3	Atividades físicas-desportivas. (Desportos Coletivos)	Futebol, basquetebol, andebol e voleibol (Identificação do jogo. Regras do jogo. Fundamentos técnico-táticos, jogos reduzidos e condicionados e jogo formal).
4	Atividades físicas-desportivas. (Atletismo)	Saltos (comprimento e altura), lançamentos (bola ou peso) e corridas (velocidade, resistência).
5	Atividades físicas-desportivas. (Atividades Gímnicas)	Ginástica de solo e ginástica de aparelhos (boque, pinto e minitrampolim).
6	Atividades Rítmicas Expressivas (Danças Sociais e Tradicionais)	Danças sociais (Rumba Quadrada e Salsa); Danças tradicionais (Regadinho, Erva Cidreira).
7	Atividades físicas desportivas (Desportos Alternativos)	Raquetas, ginástica acrobática e atletismo (estafetas e barreiras).
8	Avaliação.	Avaliação formativa, sumativa e autoavaliação.

CRONOGRAMA DE PLANIFICAÇÃO

Ano Letivo 2024/2025

DISCIPLINA: Educação Física | ANO: 5.º Ano

2.º SEMESTRE (10 de fevereiro 2025 a 13 de junho de 2025) 16 semanas																
12	123	12	145	1236	23	1236	146	23	237	127	147	237	237	237	4567	

N.º	UNIDADE	CONTEÚDO(S)
1	Desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas.	Jogos desportivos, resistência aeróbia, força, velocidade, flexibilidade, destreza, controlo do ritmo cardíaco, frequência cardíaca e técnicas respiratórias. Testes do Fitescola.
2	Atividades físicas-desportivas. (Desportos Coletivos)	Futebol, basquetebol, andebol e voleibol (Identificação do jogo. Regras do jogo. Fundamentos técnico-táticos, jogos reduzidos e condicionados e jogo formal).
3	Atividades físicas-desportivas. (Atletismo)	Salto (comprimento e altura), lançamentos (bola ou peso) e corridas (velocidade, resistência).
4	Atividades físicas-desportivas. (Atividades Gímnicas)	Ginástica de solo e ginástica de aparelhos (boque, plinto e minitrampolim).
5	Atividades Rítmicas Expressivas (Danças Sociais e Tradicionais)	Danças sociais (Rumba Quadrada e Salsa); Danças tradicionais (Regadinho, Erva Cidreira).
6	Atividades físicas desportivas (Desportos Alternativos)	Raquetas, ginástica acrobática e atletismo (estafetas e barreiras).
7	Avaliação.	Avaliação formativa, sumativa e autoavaliação.

Anexo 4 – Roulement de instalações

Rotação de Espaços 2024/2025

1º Semestre																		
	SET	OUT						NOV				DEZ			JAN			
Semanas	Apreset.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	16 a 20	23 a 27	30 a 4	7 a 11	14 a 18	21 a 25	28 a 1	4 a 8	11 a 15	18 a 22	25 a 29	2 a 6	9 a 13	16 a 20	6 a 10	13 a 17	20 a 24	27 a 31
Espaço Novo		C	F	H	N	C	F	H		N	C	F	H	N	C	F	H	N
Espaço Ténis		N	C	F	H	N	C	F		H	N	C	F	H	N	C	F	H
Espaço Coberto		H	N	C	F	H	N	C		F	H	N	C	F	H	N	C	F
Ginásio de Cima		F	H	N	C	F	H	N		C	F	H	N	C	F	H	N	C

* Não está contabilizada a semana de apresentação + interrupção 1º semestre

2º Semestre																	
	FEV			MAR				ABRIL			MAIO				JUNHO		
Semanas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
	10 a 14	17 a 21	24 a 28	5 a 7	10 a 14	17 a 21	24 a 28	31 a 4	7 a 11	28 a 2	5 a 9	12 a 16	19 a 23	26 a 30	2 a 6	9 a 13	
Espaço Novo	C	F	H	CA	N	C	F	H	N	C	F	H	N	C	F	H	
Espaço Ténis	N	C	F	RN	H	N	C	F	H	N	C	F	H	N	C	F	
Espaço Coberto	H	N	C	AV	F	H	N	C	F	H	N	C	F	H	N	C	
Ginásio de Cima	F	H	N	AL	C	F	H	N	C	F	H	N	C	F	H	N	

FIM 9º, 11º e 12º

* não está contabilizada a semana da páscoa

* Não está contabilizada a última semana de aulas para 9º, 11º e 12º anos

Espaço Novo	Basket + Volei + 1000m + 40m	Cristina
Espaço Ténis	Futebol + Salto em Comprimento + LP	Nuno
Espaço Coberto	Andebol + Porta do Centro de Recursos	Hugo
Ginásio de Cima	Ginástica de Solo + Aparelhos + SA	França

Anexo 5 – Horário das Departamento de EF

	2ª					3ª					4ª					5ª					6ª				
	HA	NF	CT	CF	CC	HA	NF	CT	CF	CC	HA	NF	CT	CF	CC	HA	NF	CT	CF	CC	HA	NF	CT	CF	CC
8h45 - 9h30	12A	9C	5A	9B	1B	10B	7C	8C	6D	2A	12B		8B		1B	11C	9A		6A	2A	10A	10C	5B		
9h30 - 10h15	12A	9C	5A	9B	4B	10B	7C	8C	6D	4A	12B	7B	8B		5B	11C	9A		6A	2C	10A	10C	5B	6C	
10h35 - 11h20	12B	12C	8A	6A	3B	10A	10C	5B	6C	3A	12A	12C			5C	10B		5D	3C 11H	1A	11B	7B	8C	3D 11H	
11h20 - 12h05	12B	12C		6B	2B	10A	10C		6C	1D	12A	12C	4A 11H		1C	10B	9C	5D	3A 11H45	1D	11B	7B	4A 11H45		
12h15 - 13h00		7A	8B	3A 12h30	1C + 2D		7D	5D	3D 12h30	1A + 2C		9D		9B	2D		7C	5A		2B				6D	
13h20 - 14h05														4B 13h45										4D 13h45	
14h15 - 15h00	11C	9D	5C	4C 15h15	5A	11A			3B 14h30		11B	7A	5C	4D 14h30		11A	7D	8A	6B				8D	3B 14h30	
15h00 - 15h45	11C	9D	5C	4B 16H		11A	9A		3C 15h15		11B	7A	8D			11A	7D	8A	6B				8D	4C 15h15	

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.	☐	☐	☐	☐
2) Uma vez que o João não consegue jogar muito bem, ele iria tornar o jogo mais lento para todos.	☐	☐	☐	☐
3) Se estivéssemos a praticar um jogo de equipa como o basquetebol, seria bom ter o João na equipa.	☐	☐	☐	☐
4) A Educação Física seria divertida se o João estivesse nas minhas aulas.	☐	☐	☐	☐
5) Se o João estivesse na minha aula de Educação Física, eu conversaria com ele e seria seu amigo/ sua amiga.	☐	☐	☐	☐
6) Se o João estivesse na minha aula de Educação Física, gostaria de ajudá-lo a jogar.	☐	☐	☐	☐
7) Se estivéssemos a jogar basquetebol, eu estaria disposto/a a passar a bola ao João.	☐	☐	☐	☐
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.	☐	☐	☐	☐
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).	☐	☐	☐	☐
10) Seria bom deixar o João fazer passes livremente para um colega de equipa (ou seja, ninguém poderia roubar a bola ao João).	☐	☐	☐	☐
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).	☐	☐	☐	☐

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: ____ / ____ / ____