



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

Tiago Miguel Simões Mendes

Relatório Final de Estágio

**Efeitos das Aulas de Educação Física sobre Paradesporto nas Atitudes dos
Alunos do Ensino Secundário em Relação à Inclusão de Colegas com
Deficiência**

Orientadora: Professora Doutora Renata Matheus Willig

Orientador Cooperante: Professora Jorge Pacheco

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Almada, 2024



Campus Universitário de Almada

Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Tiago Miguel Simões Mendes

Relatório Final de Estágio

Relatório Final de Estágio
apresentado com vista à obtenção
do grau de Mestre em Ensino de
Educação Física no Ensinos Básico e
Secundário (Despacho nº
7255/2015)

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Almada, 2024

2

ÍNDICE

ABREVIATURAS	5
ÍNDICE DE QUADROS	6
ÍNDICE DE FIGURAS.....	7
ÍNDICE DE TABELAS	8
RESUMO	10
ABSTRACT	11
INTRODUÇÃO	12
ÁREA I. PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA	14
Agrupamento	14
Escola Básica 2,3 Gaspar Correia.....	16
Caracterização dos espaços	18
Escola secundaria da Portela.....	21
Caracterização dos recintos desportivos	22
Caracterização do Departamento de Educação Física	24
Caracterização das turmas	26
Caracterização da turma 5ºG	26
Caracterização da turma 8ºD	27
Caracterização da turma 10ºH	27
ÁREA II. DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM	28
A.Planeamento.....	28
B.Ensino.....	37
C.Avaliação	41
ÁREA III. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE.....	43
Projeto Educativo	43
Desporto Escolar	44
Atividades encontros escolares.....	45
Direção de turma	51
ÁREA IV. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA	54
Introdução.....	55
Materiais e Métodos.....	56
Procedimentos e instrumentos.....	57
Intervenção	57
Análise de Dados	58
Resultados	58
Discussão.....	60

Conclusão	62
Referências.....	63
REFLEXÃO FINAL.....	65
REFERÊNCIAS.....	68
APÊNDICES.....	72

ABREVIATURAS

AEPM – Agrupamento de Escolas Portela e Moscavide

AI- Avaliação Inicial

DE – Desporto Escolar

DEFD – Departamento de Educação Física e Desporto

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

EGC- Escola EB 2-3 Gaspar Correia

ESP – Escola Secundária da Portela

GEF- Grupo de Educação Física

OE- Orientador Externo

OMS-Organização Mundial de Saúde

PAI- Protocolo de Avaliação Inicial

PAT- Plano anual de Turma

PCEF – Projeto Curricular de Educação Física

PE- Projeto Educativo

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

RE- Relatório de Estágio

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Estabelecimentos de Ensinos do Agrupamento	15
Quadro 2 - Horário Semanal do estágio	25
Quadro 3 - Utilização dos espaços desportivos	30
Quadro 4 - Composição curricular EB 2/3 Gaspar Correia	31
Quadro 5 - Composição curricular Escola Secundaria da Portela	32
Quadro 6 - Plano anual de atividades	32
Quadro 7 - Calendário escolar	33
Quadro 8 - Plano anual 5ºG	37
Quadro 9 - Plano anual de atividades	49

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Localização do Agrupamento.....	14
Figura 2 - Vista aérea da Escola EB2,3 Gaspar.....	15
Figura 3 - Espaço G1.....	17
Figura 4 - Espaço G2.....	18
Figura 5 - G3 Espaço exterior (pista).....	18
Figura 6 - G3 Espaço Exterior Campo Basquetebol.....	19
Figura 7 - G3 Espaço Exterior Degradado.....	19
Figura 8 - Vista aérea da escola secundaria da portela.....	21
Figura 9 - Espaço P1 e P2.....	22
Figura 10 - P3 Espaço exterior.....	23
Figura 11 - Pavilhão de Ginástica.....	24
Figura 12 - Mapa rotação dos espaços.....	34
Figura 13 - Rotação semanal.....	34
Figura 14 - Áreas de ação do Agrupamento.....	46
Figura 15 - Oferta de Modalidades DE	48
Figura 16 - Corta-mato.....	50
Figura 17 - Cartaz do torneio de basquetebol.....	51
Figura 18 - Atuação das alunas do DE.....	52
Figura 19 - Finais dos jogos tribola.....	53
Figura 20 - Canoagem	54
Figura 21 - Voleibol na Serra.....	54
Figura 22 - Atividades desenvolvidas no acampamento.....	54

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Tabela descritiva da amostra	62
Tabela 2 - Resultados do teste de Wilcoxon	62
Tabela 3 - Atitudes dos alunos por ano de escolaridade	63

AGRADECIMENTOS

A realização do presente relatório de estágio do mestrado assinala o culminar de mais uma etapa no meu percurso académico e o cumprimento de um objetivo, o qual não seria possível sem o apoio de algumas pessoas muito importantes, às quais dedico as próximas palavras.

O caminho que percorri até aqui foi marcado por muitos degraus que precisei de subir e por obstáculos que tive de ultrapassar. Cada desafio foi essencial para alcançar este momento, em que estou prestes a concluir o meu Relatório Final e a ver-me atribuído o grau de Mestre. Este percurso, que se mostrou mais fácil em certos momentos e mais difícil em tantos outros, só foi possível com o apoio, a amizade e a presença constante daqueles que estiveram ao meu lado, ajudando-me a concretizar este sonho. Por isso, gostaria de deixar um agradecimento especial a todos os que fizeram parte desta jornada.

À minha mãe, o meu agradecimento mais profundo. Sem o seu apoio incondicional, não teria chegado até aqui. Embora houvesse incertezas e receios ao longo do caminho, ela esteve sempre presente, apoiando-me em todos os momentos. Sei que hoje sinto orgulho de tudo o que alcancei, e é a ela que devo o mundo.

Aos meus filhos e à minha esposa Patrícia Vilaças, agradeço por compreenderem as ausências e por suportarem o stress que muitas vezes me afastou de momentos importantes das suas vidas. A sua paciência e compreensão permitiram-me continuar, e dedico esta conquista também a eles.

Aos amigos que sempre estiveram ao meu lado, o meu reconhecimento e carinho. Ao meu amigo e colega Marco Rodrigues, que me acompanhou quase desde o início desta aventura de voltar a estudar após vinte anos. Agradeço o seu apoio constante ao longo de todo este percurso. À minha grande amiga Carla Vaz, por nunca me ter deixado desistir e por sempre encontrar as palavras certas nos momentos certos, um obrigado especial. Ao Marco Pires, meu colega de curso, pelas conversas e desabafos que foram essenciais para aliviar a caminhada.

Aos professores que fizeram parte do meu estágio e da minha formação, um agradecimento sincero. Ao professor Jorge Pacheco, ao professor Filipe Ferreira e à professora Patrícia Reno, que me orientaram na escola com paciência, respeito e abertura, guiando-me e apoiando-me ao longo de todo o processo. Um especial agradecimento ao professor Nuno Reis, diretor do Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide que me proporcionou a oportunidade de estagiar no mesmo, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional.

Finalmente, não poderia deixar de agradecer à professora Renata Willig, minha orientadora na faculdade, pela paciência interminável e por toda a ajuda ao longo desta jornada. Nos momentos em que pensei em desistir, foi ela quem me apoiou e me ajudou a superar as dificuldades, permitindo que hoje possa ver este sonho realizado.

A todos, o meu mais sincero e profundo agradecimento. Esta conquista é o reflexo do apoio, da amizade e do incentivo de cada um de vocês.

RESUMO

A prática de ensino supervisionada começou como um livro em branco, que se foi preenchendo, riscando e reescrevendo ao longo do ano. É, sem dúvida, impossível descrever em tão poucas páginas todas as experiências vividas e as reflexões realizadas. Por isso, este documento foca em analisar e refletir pontos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem do estagiário. Neste sentido, este relatório analisa todo o processo de estágio pedagógico em Ensino da Educação Física, que ocorreu no Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide durante o ano letivo de 2023/2024. Esta análise é feita com base nas quatro áreas de intervenção que se interligam ao longo do percurso enquanto professor estagiário. A ÁREA I apresenta uma caracterização do Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide, bem como uma descrição detalhada das escolas EB 2/3 Gaspar Correia e da Secundária da Portela. Ainda, essa área apresenta informações sobre as infraestruturas e a caracterização das turmas do 5º ano (2º ciclo), 8º ano (3º ciclo) e 10º ano (secundário)., assim como as condições essenciais para a prática de Educação Física. Seguidamente, na ÁREA II, são expostos todos os procedimentos adotados em relação à organização e gestão do ensino e da aprendizagem, incluindo planeamento, espaços disponíveis, materiais a utilizar, condução de aula e avaliação dos alunos. A ÁREA III aborda a relação com a comunidade, destacando a minha colaboração com a diretora de turma da 5ºG em todos os processos burocráticos, como a organização de reuniões e a participação ativa nos conselhos de turma e nas reuniões com os encarregados de educação. Serão também mencionadas as atividades e projetos em que estive envolvido enquanto professor estagiário. Por último, na ÁREA IV, abordaremos as atitudes dos alunos sem deficiência do ensino básico e secundário, numa escola pública, em relação à inclusão, antes e depois de uma aula sobre paradesporto. Em conclusão, destaca-se que o estágio é uma experiência formativa por excelência, devido à sua organização, e que as principais finalidades da educação física devem passar pela promoção da saúde, assim como pelo desenvolvimento, inclusão e vertente desportiva.

Palavras-chave: Educação Física; Inclusão; Atitudes; Paradesporto; Aluno com Deficiência.

ABSTRACT

Supervised Teaching Practice began as a blank book, which was gradually filled, erased, and rewritten throughout the year. It is undoubtedly impossible to describe all the experiences and reflections in such a few pages. Therefore, I will analyze and reflect in a substantiated manner on those I consider essential for my teaching-learning process. In this sense, this report analyzes the entire pedagogical internship process in Physical Education Teaching, which took place at the Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide during the 2023/2024 school year. This analysis is based on the four areas of intervention that interconnect throughout the journey as a trainee teacher. AREA I presents a characterization of the Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide, as well as a detailed description of the EB 2/3 Gaspar Correia and Secundária da Portela schools. This area also provides information about the infrastructures and the characterization of the 5th year (2nd cycle), 8th year (3rd cycle), and 10th year (secondary) classes, as well as the essential conditions for the practice of Physical Education, such as planning, available spaces, and materials to be used. Next, in AREA II, all the procedures adopted regarding the organization and management of teaching and learning will be presented, including planning, conducting, and evaluating activities. In AREA III, we will address the relationship with the community, highlighting my collaboration with the class director of 5ºG in all bureaucratic processes, such as organizing meetings and actively participating in class councils and meetings with parents. The activities and projects I was involved in as a trainee teacher will also be mentioned. Finally, in AREA IV, we will address the attitudes of non-disabled primary and secondary school students in a public school towards inclusion, before and after a lesson on adapted sports. Conclusion: It is highlighted that the internship is an excellent formative experience due to its organization, and that the main purposes of physical education should include the promotion of health, as well as development, inclusion, and the sports aspect.

Keywords: Physical education; Inclusion; Attitudes; Paraspport; Student with Disability.

INTRODUÇÃO

Este relatório de estágio (RE) diz respeito a uma iniciativa conduzida na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O principal objetivo deste relatório é analisar o trabalho desenvolvido ao longo de todo o estágio pedagógico 2023/2024, conduzido no Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide (AEPM), especificamente na escola EB 2,3 Gaspar Correia (EGC) e Escola Secundária da Portela (ESP). Este estágio integra o segundo ano do mestrado, vinculado ao Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget, localizado em Almada.

Para contextualizar, é importante pensar em duas grandes questões: i) Por que escolhi Educação Física (EF)? e ii) Quais foram as motivações centrais que me impulsionaram a iniciar este percurso, que agora se aproxima do encerramento de um dos seus capítulos com o estágio pedagógico? Responder a essa questão sempre foi simples, pois divido minha escolha em dois aspetos essenciais: o desporto e o ensino.

Se por um lado sempre adorei tudo o que estava relacionado com o desporto e as suas componentes teóricas e práticas, tendo sido praticante de diversos desportos. Por outro lado, adoro ensinar, pelo ato de observar a evolução dos alunos, compartilhar e refletir sobre conhecimentos, e, assim, fazer uma diferença significativa em suas vidas. Do meu ponto de vista, ser professor de EF vai além destas características; trata de ser alguém capaz de despertar consciências, promover uma base sólida para o desporto em Portugal e fomentar uma cultura de movimento, algo urgente em nosso país. Embora já tenha experiência docente, o estágio me mostrou a dedicação, o tempo e a reflexão necessários para este processo formativo. Ao iniciar o estágio na EGC, sentia uma mistura de ansiedade e confiança, mas estava distante de entender o desafio que se avizinhava, mas, honestamente, estava muito longe de entender o quanto esta partilha de experiências entre professores me iria fazer crescer nas mais diversas áreas.

Para aproveitar plenamente essas novas aprendizagens, assumi uma postura de humildade e abertura a críticas construtivas desde o início. O facto de já ter sido aluno no agrupamento (há mais de 30 anos), fez-me sentir que este ano de estágio seria uma experiência formativa única, com muita reflexão, emoção e sentido crítico. Foi um ano de grande exposição (mesmo com toda a minha experiência, ainda sentia dificuldade) a diversos níveis, um ano onde um dos grandes desafios foi conseguir “dar o corpo às balas” e aprender com os erros, ultrapassando algumas “bengalas”, permitindo-me crescer e evoluir.

Apesar de este percurso ser avaliado individualmente, ele se sustenta em um trabalho coletivo, baseado na entreaajuda, reflexão e crítica construtiva. Essa ideia, que já intuía, foi confirmada ao longo do estágio, com a superação de algumas barreiras mediante constante troca de ideias e reflexão sobre as diversas tarefas propostas.

Como ex-aluno, eu tinha uma perceção muito positiva sobre a EGC e sobre o AEPM, que se destacava por uma população com um nível socioeconómico baixo, com uma grande variedade cultural. Além disso, o agrupamento sempre demonstrou ser extremamente organizado, o que desde o princípio me aliciou na escolha do mesmo. A experiência formativa foi rica, variada e representativa dos diferentes contextos escolares, e agora, com o estágio concluído, posso afirmar que minha perceção inicial estava correta. O agrupamento possui uma identidade própria, marcada por um clima de cooperação e integração que facilitou minha inclusão e adaptação desde o início.

Um dos meus primeiros desafios foi compreender rapidamente todo o funcionamento e interligação das diversas entidades. A experiência teórica e prática adquirida durante a faculdade e minha atuação profissional foram essenciais para essa adaptação, mas, acima de tudo, percebi que é a postura com que nos entregamos ao processo que faz a diferença. É preciso ser humilde e estar aberto às críticas, refletindo sobre as mesmas e procurando construir um caminho de constante evolução e aprendizagem.

A partir desse ponto, foram traçados objetivos claros e essenciais para que fosse possível dar respostas mais adequadas e eficazes, ficando cada vez mais próximo da realidade. Objetivos esses que não só contribuíram para o crescimento dos alunos como o crescimento de toda a comunidade escolar. A minha formação enquanto professor de EF englobou várias áreas fundamentais, incluindo a lecionação de três turmas dos diferentes ciclos de ensino (2º, 3º ciclo e secundário), acompanhamento de direção de turma, treino de desporto escolar (nomeadamente o equipa de futsal de infantis, e voleibol igualmente de infantis) e uma constante interação com a comunidade escolar.

Deste modo, o relatório final de estágio (REF) está dividido em quatro áreas, que irei descrever de seguida: Área I – Profissional, Social e Ética; Área II – Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem; Área III – Participação na Escola e Relação com a Comunidade e Área IV – Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida.

Na Área I são apresentadas as principais características do AEPM, das escolas EGC e ESP, e do grupo de Educação Física (EF). Na Área II podemos identificar o planeamento, tipo de ensino e métodos de avaliação utilizados no agrupamento. Na Área III descreve a interação da escola com a comunidade (incluindo Estudo de Turma, Acompanhamento da Direção de Turma e Ação de Integração com o Meio), bem como a participação escolar em atividades esportivas (Desporto Escolar, Clube de Atividades, Atividade Interna). Para terminar, na Área IV apresenta-se o artigo científico investigando as atitudes dos alunos do ensino básico e secundário face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF numa escola pública do ensino básico e secundário do distrito de Lisboa

ÁREA I. PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA

Agrupamento

O Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide (AEPM), localizado no concelho de Loures, mais concretamente na freguesia de Portela e Moscavide, abrange uma das áreas mais densamente povoadas do território, com aproximadamente 14.226 habitantes em Moscavide e 11.806 na Portela, de acordo com os dados do Projeto Educativo (PE), Regulamento Interno e Relatório de Avaliação Externa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). Constituído no ano letivo de 2010/2011, o AEPM resultou da agregação do agrupamento existente com a Escola Secundária Arco-Íris, atualmente designada Escola Secundária da Portela (ESP), que passou a ser a escola-sede. A ESP iniciou as suas atividades letivas a 11 de outubro de 1988, com cerca de 196 alunos distribuídos por oito turmas do 7.º ano de escolaridade.

Para além da escola sede, integram o AEPM três escolas com 1.º ciclo de escolaridade, que neste ano letivo 2023/2024 passaram a oferecer também o Jardim de Infância, ao contrário de anos anteriores onde apenas duas delas tinham jardim de infância. As escolas que compõem o agrupamento são: Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância da Portela, Escola Básica e Jardim de Infância Quinta da Alegria, Escola Básica Dr. Catela Gomes, e uma escola com 2.º e 3.º ciclo de escolaridade, a Escola Básica 2,3 Gaspar Correia.

De forma sucinta, a EB1/JI da Portela é constituída por dois blocos onde, num deles encontram-se todas as turmas do Jardim de Infância e algumas do 1.º ciclo, assim como o refeitório e o gabinete da Associação de Pais e Encarregados de Educação. No outro bloco, funcionam as restantes turmas do 1.º ciclo, a sala de professores, gabinete médico, reprografia, um polivalente e funciona ainda uma unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência.

A EB1/JI Quinta da Alegria é composta por um único bloco que abriga uma turma de Jardim de Infância e quatro turmas de 1.º ciclo. Existe também um refeitório, uma sala de professores e um pequeno polivalente.

Na EB1 Dr. Catela Gomes existem dois blocos: no bloco principal, funcionam todas as turmas do 1.º ciclo em horário duplo e, desde o início deste ano letivo, uma turma de Jardim de infância. Este bloco conta ainda com um refeitório, sala de professores e uma biblioteca escolar e o menor é um pavilhão polivalente.

A EB 2,3 Gaspar Correia e a Escola Secundária da Portela serão detalhadas nos próximos pontos do relatório. No entanto, é relevante mencionar que no agrupamento existem 3 núcleos de estágio. A EGC foi o local de estágio para os núcleos de estágio de Educação Física do Instituto Piaget e de outras faculdades, como a Faculdade de Motricidade Humana (FMH), enquanto a ESP foi o local de estágios para o núcleo da Universidade Lusófona, neste ano letivo de 2023/2024. Embora cada núcleo tenha um local de estágio específico, é comum que os estagiários circulem pelas diferentes escolas do agrupamento.

A escola-sede é constituída por oito pavilhões: um deles é o pavilhão gimnodesportivo; outro, o pavilhão A, onde está o gabinete da direção, os serviços administrativos, sala de professores, sala de diretores de turma (DT), gabinete médico e reprografia; nos restantes seis pavilhões, funcionam vários tipos de sala de aula, para os 3 diferentes cursos existentes, desde salas de artes, laboratórios de

Quadro 1 Estabelecimentos de Ensinos do Agrupamento

Estabelecimentos de Ensino	Nível de Ensino
Escola E.B. 1/JI da Portela	Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo
Escola E.B. 1/JI Quinta da Alegria	Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo
Escola E.B. 1 Dr. Catela Gomes	Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo
Escola E.B. 2, 3 de Gaspar Correia	2º e 3º Ciclo
Escola Secundária da Portela	3º Ciclo e Secundário

Escola Básica 2,3 Gaspar Correia

A Escola Básica 2,3 Gaspar Correia (Figura 2) iniciou a sua atividade a 5 de outubro de 1973. Está situada na Avenida das Escolas nº9, Portela, concelho de Loures, entre o aeroporto de Lisboa e o Rio Tejo, muito perto do Parque das Nações. O facto de ser uma escola com 50 anos de existência faz com que as suas instalações necessitem de intervenção urgente. Atualmente a Escola apresenta um número total de 12 turmas para o 3º ciclo, sendo 4 turmas do 7º ano, 4 do 8º ano e as restantes 4 do 9º ano de escolaridade. A maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa à qual se segue a brasileira.

Figura 2. Vista aérea da Escola EB2,3 Gaspar



A Escola funciona em sete pavilhões, sendo um deles destinado às instalações desportivas. Os pavilhões A, B e C são constituídos, essencialmente, por salas de aula. No pavilhão C, existe também o

gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação e no pavilhão B, o gabinete de Educação Social. O pavilhão A acolhe o gabinete da educação especial. No pavilhão D, para além das salas de aula, está instalada a Biblioteca Escolar. No pavilhão E estão instalados o bar dos professores e dos alunos, a papelaria, a sala de professores e a sala de convívio dos alunos. Existe ainda um pavilhão onde estão instaladas as salas de música, informática, o refeitório, a cozinha, a sala de Diretores de Turma e a coordenação da escola.

A escola está inserida num meio bastante heterogéneo, tanto do ponto de vista socioeconómico como cultural. Uma urbanização com aproximadamente 27000 habitantes, maioritariamente de estrato sociocultural médio e médio-alto, a área circundante inclui também bairros periféricos. A população destes desses bairros apresenta, em geral, um estatuto socioeconómico baixo, com alguns dos seus habitantes a viverem em condições sub-humanas e a exercerem atividades profissionais de forma irregular, como na construção civil, no serviço doméstico e no comércio ambulante. Esta diversidade reflete-se na heterogeneidade que caracteriza a população escolar.

De acordo com o Projeto Educativo do AEPM existe uma distribuição uniforme de alunos por género em todos os anos de escolaridade. A média de idades no 5º ano situa-se nos 10 anos e 11 anos no 6ºano. Relativamente ao 7º e 8º anos, a média de idades ronda os 13 anos, sendo que no 9º é de 14 anos. No presente ano letivo, estão inscritos na escola 676 alunos distribuídos em 28 turmas. A maioria da população escolar encontra-se no 2º ciclo, com 435 alunos a serem distribuídos pelas 18 turmas do 5º e 6º anos (9 turmas para cada um dos anos escolares). Já no 3º ciclo esse número diminui para 241 alunos, devido ao facto de alguns alunos poderem optar pela Escola Secundária da Portela, como referido anteriormente, que também oferece o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, distribuindo assim a população estudantil.

A distribuição dos alunos nas turmas é feita considerando critérios que visam promover a integração dos estudantes. Além disso, procura-se evitar a concentração de um grande número de alunos provenientes da mesma localidade numa única turma, preferindo-se também turmas menores. Esta abordagem procura encorajar e desenvolver novas amizades e facilitar a integração de alunos que possam sentir-se isolados. Mudanças de turma nos anos seguintes só acontecem em casos com o parecer fundamentado dos conselhos de turma e mediante absoluta necessidade.

No que diz respeito aos professores e assistentes operacionais, a Escola EB 2,3 Gaspar Correia conta com 72 professores e 18 assistentes operacionais, destes alguns também na Escola Secundária da Portela. Relativamente a faixa etária, são poucos os professores com idade inferior a 40 anos, sendo, de modo geral, a média etária do pessoal docente e não docente, avançada.

Em relação aos encarregados de educação (EE), a grande maioria possui emprego no ramo do comércio/serviços, com habilitações literárias entre o 3º ciclo e o secundário. Ao longo dos anos tem-se observado, no entanto, um aumento dos pais que completaram o ensino superior.

A escola possui uma identidade própria, sendo bastante reconhecida e apreciada na comunidade onde se insere. Tem tradição de se abrir à comunidade e de dar a conhecer os seus projetos e a sua dinâmica, através de eventos como o Festival de Ginástica, que organiza anualmente há quase uma década. Este estabelecimento de ensino tem contado com a colaboração da Junta de Freguesia da Portela em todos os projetos que solicita apoio e, frequentemente, participa nas iniciativas promovidas pela Câmara de Loures e Juntas de Freguesia da Portela e Moscavide.

O clima vivido na EB 2,3 Gaspar Correia é muito positivo, sentindo-se um excelente relacionamento entre toda a comunidade escolar. Este bom clima revela-se a diversos níveis, começando nos funcionários, passando pelos alunos e professores, e acabando na direção. Ao longo do estágio fui podendo observar que os professores de EF apresentam na sua maioria uma excelente relação com os diversos intervenientes da comunidade escolar, facilitando à rápida integração dos professores estagiários.

Caracterização dos espaços

Como referido anteriormente, a escola dispõe de 7 pavilhões, sendo que um deles é o ginásio utilizado para a prática de EF. Logo, os recursos espaciais disponíveis para a disciplina de EF apresentam uma diversidade de espaços, no entanto, alguns encontram-se subaproveitados ou a necessitar de remodelações para poderem ser utilizados nas aulas.

O pavilhão polidesportivo (dimensão de 40x20m) é geralmente dividido em dois espaços de aula em simultâneo, G1 e G2, podendo ser dividido até um máximo de três espaços (e o G2 transforma-se em dois espaços). O espaço G1 (figura 2) corresponde a um terço do pavilhão e geralmente é utilizado para trabalhar as matérias de ginástica de solo e aparelhos, luta ou salto em altura, pois é aí que se encontra arrumado o material necessário para a prática dessas matérias (aparelhos de ginástica, colchões e colchões de queda, postes de salto em altura).

Figura 3. Espaço G1



O espaço G2 (figura 3) consiste em dois terços do pavilhão e é um espaço mais polivalente, pois permite trabalhar um maior número de matérias. Normalmente é utilizado para abordar o voleibol, basquetebol, patinagem e badminton. O pavilhão contém ainda uma sala de professores com casa de banho, mais 2 balneário, cada um com um vestiário e uma casa de banho, uma para o sexo masculino e outro feminino. Também há duas arrecadações para o material.

Figura 4. Espaço G2



No espaço G3 o exterior (figuras 4 e 5), existe um campo de basquetebol, um campo de voleibol, uma pista de atletismo e um campo de andebol em condições de serem utilizados na disciplina de EF. No entanto, existe ainda mais um campo de andebol, dois de basquetebol, uma caixa de areia para salto em comprimento e outra de lançamento do peso e uma pista de 60m, mas devido ao seu avançado estado de degradação, a sua utilização se torna impossível (figura 6). Deste modo, e após muitos anos de espera, será finalmente iniciada a remodelação do espaço exterior, bem como dos restantes pavilhões, que, desde a sua construção, apenas tiveram os telhados a serem substituídos por conterem amianto.

Figura 5.G3 Espaço exterior (pista)



Figura 6. G3 Espaço Exterior Campo Basquetebol



Figura 7. G3 Espaço Exterior Degrada



Os alunos de todos os ciclos e faixas etárias têm ainda a oportunidade de se inscrever nas diversas atividades, denominadas de clubes, tais como: Leitura, Teatro, Ciências e Matemática. Ainda, há a possibilidade de se inscreverem, até ao máximo de duas modalidades, no desporto escolar (DE):

- Basquetebol
- Futsal
- Voleibol
- Ginástica
- Badmington
- Ténis
- Vela
- Canoagem
- Natação

Com esta diversidade de atividades disponibilizada pela escola, a mesma desempenha um papel vital na promoção do desenvolvimento pessoal, da igualdade de oportunidades e da inclusão social, ao oferecer um suporte significativo quer no desenvolvimento físico, quer mental e emocional dos seus alunos. Deste modo, torna-se fundamental que os alunos, especialmente aqueles em contextos sociais mais desfavorecidos, tenham a oportunidade de experimentar as mais diversas modalidades sejam elas através dos clubes ou através do DE, criando assim um mecanismo de crescimento e construção de um futuro mais brilhante.

Escola secundaria da Portela

A Escola Secundária da Portela, a escola-sede, é popularmente conhecida como “Arco-Íris” devido à coloração inicial dos seus pavilhões, que apresentavam cores diferentes. A escola é constituída por oito pavilhões, entre os quais se destacam: o pavilhão gimnodesportivo; o pavilhão A, onde está o gabinete da direção, os serviços administrativos, sala de professores, sala de diretores de turma (DT), gabinete médico e reprografia; e outros seis pavilhões onde funcionam vários tipos de sala de aula, para os 3 diferentes cursos existentes, desde salas de artes, laboratórios de ciências com um Biotério, salas de informática, sala de audiovisuais, um espaço para o Teatro, Gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação e ainda uma papelaria, bar e o refeitório

A Escola tem capacidade para cerca de mil alunos, distribuídos por dois ciclos de ensino – 3º ciclo e secundário. Acolhe alunos oriundos da freguesia da Portela e de Moscavide, bem como de outras freguesias, sendo a distribuição dos estudantes uniforme no 3º ciclo. A média de idades no 7º ano é de 12 anos, no 8º ano é de 13 anos, e no 9º ano é de 14 anos.

A maioria dos alunos reside nas freguesias da Portela, Moscavide, Olivais e Sacavém, havendo um número significativo de alunos residentes noutras freguesias, principalmente alunos dos 7º e 8º anos. A esmagadora maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa, seguindo-se os provenientes da Ucrânia e Brasil.

A maior parte das turmas do secundário é dos cursos Científico-humanísticos, com um número significativo de alunos que pretendem dar continuidade aos estudos. Existem, desde ano letivo de 2011/12, turmas do Curso Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva.

Deste modo, a escola procura investir em mecanismos de superação de dificuldades dos seus alunos, de acordo com os recursos disponibilizados, criando apoios, tutorias e Clubes, a criação destes clubes projetam-se na comunidade da seguinte forma, através das Artes, Desporto Escolar, Ciências, Teatro, sendo vistos também uma oportunidade de ocupação de tempos livres dos alunos, incluindo no

período de férias. A escola mantém-se aberta à criação de outros Clubes ou atividades de enriquecimento dos alunos.

Figura 8 Vista aérea da escola secundaria da portela.



Caracterização dos recintos desportivos

Como referido anteriormente, a escola dispõe de oito pavilhões, dos quais um deles é o pavilhão gimnodesportivo, utilizado para a prática de EF. Embora a escola disponha de uma diversidade de espaços disponíveis para à EF, à semelhança da Escola Gaspar Correia, alguns encontram-se subaproveitados ou necessitam de remodelações de modo a serem utilizados nas aulas.

Relativamente aos espaços disponíveis para a as aulas de EF existem quatro espaços que permitem a realização de aulas em simultâneo. Um pavilhão gimnodesportivo que tem as dimensões de um campo oficial de futsal (40x20) que é frequentemente dividido em dois espaços, P1, P2 e uma sala de ginástica designada por P4, no exterior existe ainda um campo de futebol sintético, designado por P3.

Pavilhão Gimnodesportivo

O espaço P1 corresponde a um terço do pavilhão e geralmente é utilizado para trabalhar as matérias de escalada, dança, basquetebol, badminton, salto em altura e ténis de mesa, por ser um espaço mais pequeno, e a parede de escala estar aí localizada ocupando espaço considerável. Neste espaço também se encontra arrumado o material necessário para a prática dessas matérias (mesas de ténis de mesa redes de badminton, colchões de queda e postes de salto em altura).

O espaço P2 (figura 9) consiste em dois terços do pavilhão e é um espaço mais polivalente, pois permite trabalhar um maior número de matérias. Normalmente é utilizado para abordar o voleibol, e os restantes desportos coletivos (destaquei o voleibol por o espaço ser maior, a rede é mais fácil de montar, sem perturbar as restantes matérias).

Figura 9 Espaço P1 e P2



O Espaço P3 o exterior (figuras 10) é composto por um campo de basquetebol 3x3, um campo de voleibol 4x4 e um campo de futsal em relva sintética em condições de serem utilizados na disciplina de EF. Existe também uma caixa de areia para salto em comprimento e outra de lançamento do peso bem como uma pista de 40m. No entanto, devido ao avançado estado de degradação, a utilização desta pista foi interdita para não colocar em perigo quem se aproximasse, assim impossibilitando a sua utilização.

Apesar do pavilhão ser relativamente recente em comparação ao da escola Gaspar Correia, as aulas de EF foram muito afetadas devido aos problemas de infiltração no telhado. Sempre que chovia, a utilização do espaço tornava-se inviável, ficando os alunos sem aulas. Felizmente, as obras de reparação tiveram início após o término das aulas, com o objetivo de estar concluído no início de setembro.

Figura 10 P3 Espaço exterior



Espaço Exterior

Espaço P3 o exterior (figuras 10) é composto por um campo de basquetebol 3x3, um campo de voleibol 4x4 e um campo de futsal em relva sintética em condições de serem utilizados na disciplina de EF. Existe também uma caixa de areia para salto em comprimento e outra de lançamento do peso bem como uma pista de 40m. No entanto, devido ao avançado estado de degradação, a utilização desta pista foi interdita para não colocar em perigo quem se aproximasse, assim impossibilitando a sua utilização.

Apesar do pavilhão ser relativamente recente em comparação ao da escola Gaspar Correia, as aulas de EF foram muito afetadas devido aos problemas de infiltração no telhado. Sempre que chovia, a utilização do espaço tornava-se inviável, ficando os alunos sem aulas. Felizmente, as obras de reparação tiveram início após o término das aulas, com o objetivo de estar concluído no início de setembro.

Pavilhão de Ginástica

O Espaço P4, inserido no pavilhão, consiste numa sala destinada exclusivamente às matérias de dança e ginástica. Por ser de menor dimensão e por os aparelhos de ginástica (barra fixa trave olímpica, paralelas, entre outros) permanentemente montados, o espaço é adequado para estas práticas. O pavilhão contém ainda uma sala de professores com casa de banho, um balneário feminino com um vestiário e casa de banho, um balneário masculino com três vestiários e casa de banho e ainda duas arrecadações para o material.

Figura 11 Pavilhão de Ginástica



Recursos Materiais

Sobre os recursos materiais, o AEPM dispõe de um vasto leque de materiais, que permitem abordar praticamente todas as matérias de EF. Estes encontram-se disponíveis nas arrecadações adjacentes aos espaços. Os materiais utilizados no recinto desportivo estão considerados em bom estado e apresentam qualidade. No entanto, os materiais disponíveis para utilizar no espaço exterior apresentam mais marcas de desgaste e menos qualidade, contudo permitem que as aulas se realizem com naturalidade. De modo a complementar a informação dos recursos materiais, é possível a visualização do inventário do material disponível para as aulas de EF e desporto escolar (Anexo 2).

Caracterização do Departamento de Educação Física

A EF desempenha um papel crucial na formação dos alunos, abordando uma variedade de questões, físicas, mentais e sociais. No entanto, e apesar das diferentes opiniões sobre o papel da EF no currículo e sendo o Grupo de Educação Física (GEF) composto por profissionais que possuem diferentes opiniões sobre o lugar da Educação Física no processo de ensino, é notável que o GEF trabalha de maneira uniforme e coordenada de modo a garantir uma implementação das normas de avaliação estabelecidas no Plano Nacional de Educação Física (PNEF) e no Projeto Curricular de Educação Física (PCEF). incluindo critérios de avaliação, protocolos de avaliação inicial e atividades específicas de modo

a promover o sucesso dos alunos nas três áreas de avaliação: Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos.

O PCEF, por sua vez, é um documento orientador comum para as diversas escolas do agrupamento, onde o seu objetivo principal é promover o sucesso educacional de todos os alunos, independentemente das suas origens ou níveis de habilidade. O PCEF adapta as diretrizes do PNEF à realidade específica da escola, levando em consideração a população escolar, o contexto em que a escola está inserida e os recursos disponíveis na comunidade educativa. Neste sentido o GEF torna-se numa peça fundamental para a implementação dessas mesmas diretrizes.

Para que tudo corresse em conformidade com o extipulado o GEF reuniu sempre que necessário, nas quintas-feiras, no período das 13h50 às 15h20, e era composto por 19 professores permanentes, além de 7 professores estagiários. Destes, 4 são professores estagiários na Escola EB 2,3 Gaspar Correia, com 3 provenientes da Faculdade de Motricidade Humana (FMH) e 1 Instituto ISEIT do Instituto Piaget de Almada, enquanto os outros 3 professores estagiários estão na Escola Secundária da Portela, associados à Universidade Lusófona. É relevante observar que dentre os 19 professores permanentes, 6 deles são docentes na EB 2,3 Gaspar Correia, tornando-os parte integral do contexto educacional dessa escola. Só com uma colaboração entre professores permanentes e estagiários no GEF se consegue um o compromisso capaz de proporcionar uma educação física de qualidade.

Além da lecionação, o GEF grupo é responsável pelo Desporto Escolar (DE), que tem 11 núcleos de 7 modalidades distintas: badminton, ginástica, voleibol, basquetebol, futsal, vela, canoagem, ténis, natação e multiactividades. Este grupo tem sido, desde o início, muito aberto à intervenção dos estagiários, notando-se uma clara experiência neste campo devido aos núcleos que recebeu anteriormente.

Neste sentido, a minha inclusão nas suas tarefas decorreu de forma natural e imediata, facilitando o meu processo de integração que envolve o acompanhamento de três turmas, com uma delas exigindo a responsabilidade de direção de turma. Além disso, a experiência incluirá a participação ativa em duas modalidades de Desporto Escolar. As turmas assistidas abrangem o 2º Ciclo (5ºG - direção de turma), o 3º Ciclo (8ºD) e o Ensino Secundário (10ºH), sob a orientação dos professores cooperantes Jorge Pacheco, Filipe Ferreira e Patrícia Reno. No contexto do Desporto Escolar, a supervisão realizou-se nas modalidades de Voleibol e Futsal, sob a orientação dos professores Miguel Viana e Pedro Adão respetivamente. Para uma melhor compreensão o horário é apresentado no quadro 2.

Quadro 2 Horário Semanal do estágio

Tempos	Segunda	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
08:00 - 08:50	8º D - EF	G1	5º G - EF	G2	5º E - OBS	G2	5º G - EF	G3
08:55 - 09:45	5º G - EF	G1	5º F - OBS	G1	Orientação		5º E - OBS	G1
10:00 - 10:50	5º H - OBS	G3	DIR.TU	D	5º H - OBS	G3	5º F -OBS	G2
11:00 - 11:50	10ºH - EF	G2	DIR.TU				8º D - EF	
11:55 - 12:45	5º F - OBS	G2	5º H - EF	G3			10ºH - EF	
12:50 - 13:40						DTA		
13:45 - 14:35					D.E Futsal		D.E. Voleibol	
14:40 - 15:30					D.E Futsal		D.E. Voleibol	

EF: Educação física, DT: Direção de Turma, DTA: Direção de turma/Aluno, D.E: Desporto Escolar, OBS: Observação de aula

Caracterização das turmas

Durante o ano de estágio fui responsável pela condução, avaliação e planeamento das aulas de três turmas, o 5ºG, o 8ºD e o 10ºH, tal como referido anteriormente. A turma do 5ºG é composta por 25 alunos (10 raparigas e 15 rapazes); a turma do 8ºD é constituída por 18 alunos (13 rapazes e 5 raparigas), e o 10ºH é constituído por 25 alunos (8 rapazes e 17 raparigas).

Enquanto professor, considero que a minha responsabilidade vai muito além de transmitir conteúdos. Encaro o processo de ensino como uma construção do indivíduo nas suas diversas dimensões: cognitiva, física emocional e social. Para que tudo isto seja possível, é fundamental ter um conhecimento mais profundo das turmas e analisar as suas características, tanto individuais como coletivas.

Como objetivo de conseguir obter um conhecimento, apliquei um questionário sociométrico, que me permitiu identificar relações entre os alunos e os níveis de interação social, facilitando assim a identificação de eventuais conflitos, bem como perceber quem eram os líderes da turma, os mais populares, e os mais excluídos pelos colegas. Esta caracterização permitiu-me também perceber as dinâmicas das turmas, as suas motivações e eventuais dificuldades. Deste modo permitiu-me ajustar as metodologias de ensino e as minhas estratégias a aplicar, promovendo um ensino ajustado as necessidades individuais dos alunos, criando deste modo um ambiente mais inclusivo e motivador onde todos se sentem valorizados e criando desafios constantes as suas aprendizagens.

Caracterização da turma 5ºG

A turma é composta por 24, dos quais 14 são do género masculino e 10 do género feminino, com idades entre 10 e 11 anos. A turma inclui quatro alunos de nacionalidade brasileira, um de nacionalidade ucraniana, e um luso-angolano, sendo os restantes de nacionalidade portuguesa. A maioria dos alunos veio das escolas de 1º ciclo do Agrupamento, seguindo a política do AEPM de distribuir os alunos uniformemente em pequenos grupos pelas diversas turmas para promover novas amizades e facilitar a integração de alunos isolados.

Com relação ao agregado familiar, a maioria dos alunos vive com os pais e um irmão ou irmã. Três alunos têm dois irmãos e quatro são filhos únicos. As configurações familiares incluem também pais divorciados e avós. Sobre as habilitações literárias dos pais, 6 alunos referiram que não sabiam o nível de escolaridade dos pais. Em relação aos restantes 10 afirmaram que apenas tinham o ensino secundário, e os restantes tinham ensino superior não especificando.

No que se refere aos estilos de vida, a maioria respondeu que prefere jogar consola, andar de bicicleta e ir à praia. De salientar que na turma apenas 4 alunos não praticam atividades desportivas fora da escola, no entanto durante o ano estavam inscritos em duas modalidades do desporto escolar. Em termos de saúde, existia na turma um aluno com diabetes Tipo-1 que necessita de medicação e monitoramento constante durante as aulas e três alunos diagnosticados com transtorno do défice de atenção e hiperatividade (TDAH). Nenhum aluno repetiu de ano, sendo que todos ingressaram no 2º ciclo com boas avaliações. Alguns alunos beneficiam de medidas universais de apoio, nomeadamente de apoio à leitura.

Caracterização da turma 8ºD

A turma é composta por 25 alunos, maioritariamente com 13 anos de idade. Verificou-se que as alunas apresentam melhores resultados a nível do comportamento. Em relação ao agregado familiar, a maioria dos alunos vive com os pais e um irmão ou irmã. Três alunos têm dois irmãos e quatro são filhos únicos. Os agregados familiares variam, desde pais divorciados e avós.

No que se refere às habilitações literárias dos pais, 25% dos alunos não especificaram o nível de escolaridade dos progenitores. Entre os que responderam, 44% indicaram que os pais tinham o ensino secundário, enquanto 36% das mães possuem curso superior (licenciatura ou mestrado).

Relativamente aos estilos de vida, a maioria dos alunos refere jogar online, estar em redes sociais e assistir streaming. Dos 25 alunos, apenas 18 dos alunos praticam desporto nos tempos livres, sendo a ginástica e o futebol as modalidades mais praticadas entre os alunos. Em termos de saúde, 17 alunos não possuem problemas de saúde, no entanto, deve-se prestar atenção a casos de escoliose e algumas lesões ao nível dos joelhos nomeadamente a três alunos que praticam futebol ao nível de campeonato nacional e que frequentemente apresentavam queixas.

Caracterização da turma 10ºH

A turma do 10ºH é composta por 26 alunos da área de Humanísticas. De acordo com os resultados do questionário aplicado, verificou-se que mais de metade da turma é constituída por raparigas. A média etária dos estudantes situa-se entre os 15 e 17 anos. Os alunos são provenientes de diversas escolas e colégios, sendo a maioria oriundos do agrupamento local. Inicialmente, os estudantes oriundos de outras instituições (fora do agrupamento) demonstram maiores dificuldades nas aulas de EF, mas, ao longo do ano, conseguiram atingir o nível dos restantes colegas, tornando a turma mais homogênea.

No que se refere ao agregado familiar, a maioria dos alunos vive com os pais e irmãos, seguido de perto por aqueles que vivem com pais divorciados e os irmãos. Esses dados demonstram a diversidade de realidades familiares dentro da turma. Além disso, a maioria dos alunos tem um ou dois irmãos, fora do agregado familiar. Relativamente às habilitações literárias dos pais, o ensino secundário tem maior predominância quer para mães quer para pais. No entanto, alguns alunos referiram que nos seus agregados familiares os pais, tinham licenciatura, e as mães, o mestrado, o que nestes casos os alunos também referiram que os pais eram muito exigentes quanto aos seus resultados académicos.

Quanto ao estilo de vida e estado de saúde, os alunos indicaram que, nos tempos livres, a atividade preferida é jogar videojogos, seguida por ouvir música e conviver com os amigos. Estas atividades, especialmente os videojogos, mostram-se bastante comuns e transversais a outras turmas da escola, refletindo tendências da sociedade contemporânea. Em termos de saúde, vários alunos reportam problemas, sendo as alergias a condição mais prevalente, seguidas por questões de ordem psicológica e respiratória.

Em relação ao desempenho escolar, observa-se que a maioria da turma nunca foi retida, com apenas dois alunos tendo reprovado uma vez, e outros dois que se encontravam a fazer melhoria de notas em algumas disciplinas (não por terem reprovado, mas por os EE considerarem que para seguirem um curso superior tem de estar mais bem preparados). Em termos de continuidade dos estudos, um número significativo de alunos manifesta interesse em seguir o ensino superior, com ênfase nas áreas de Direito e Comunicação Social.

ÁREA II. DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM

“É difícil analisar o ensino sem abordar o processo de aprendizagem. Mas falar de aprendizagem não é obrigatoriamente falar de ensino. É frequente a utilização da expressão “processo ensino aprendizagem” visto a ligação entre ambos ser determinante. O processo, que do ponto de vista da organização da sociedade tem em vista a transmissão de conhecimentos e de cultura é o ensino. Este processo só faz sentido quando existe uma entidade que recebe, processa e transforma a informação (...) Aprender implica uma modificação estrutural que se reflete geralmente numa alteração de comportamento como resultado da prática do indivíduo. Trata-se precisamente, de uma forma particular de adaptação crónica, isto é um efeito persistente no tempo” (Godinho et al, 2007, pp. 9-18).

Esta área tem como objetivo a organização e a gestão do ensino e aprendizagem, através de três aspetos distintos que estão obrigatoriamente interligados entre si: Planeamento, Ensino e Avaliação. Embora apresente individualmente cada um destes aspetos, é possível identificar nas minhas reflexões a presença constante das outras subáreas, visto estas estarem sempre em interligação constante.

A. Planeamento

Atualmente, o planeamento desempenha um papel fundamental na vida do professor, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Pois só com um planeamento adequado que podemos alcançar, da melhor forma possível, as finalidades da EF definidas nos PNEF, que visam a melhoria da aptidão física, a promoção do conhecimento sobre capacidades físicas, a aprendizagem de diferentes atividades, o incentivo à prática regular de atividade física e a formação de hábitos que se prolonguem até à vida adulta (Ministério da Educação, 2001).

O processo de ensino-aprendizagem é complexo e envolve diversos fatores, sendo um deles a forma como se realiza a planificação. Neste sentido, o planeamento é uma das principais dificuldades encontradas pelos professores estagiários no início da sua formação (Teixeira, 2007). Assim, corroborando com os meus sentimentos, senti que fui “bombardeado” por uma infinidade de estímulos externos e internos que num curto espaço de tempo me colocaram à prova e foram determinantes para o decorrer desta nova etapa, bem como para o sucesso esperado ao longo de todo o ano letivo.

Quanto ao planeamento, destacam-se dois principais modelos: planeamento por blocos e planeamento por etapas (Bom, 2019). O planeamento por blocos concentra as aprendizagens por matéria específica, numa sequência de aulas focada em apenas um tema ou conteúdo, geralmente associado ao espaço onde este é desenvolvido. No entanto, esta abordagem pode promover um bloqueio das aprendizagens, uma vez que assume que todos os alunos seguem o mesmo ritmo, o que muitas vezes resulta em falta de progresso no desenvolvimento das suas competências e aptidões, podendo levar à inatividade e, eventualmente, ao abandono por parte dos alunos.

Por outro lado, o planeamento por etapas baseia-se na consideração dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, permitindo a diferenciação de ensino adequado às suas necessidades. Este modelo está alicerçado nos pressupostos da flexibilidade curricular e autonomia pedagógica do professor, possibilitando o desenvolvimento de aulas variadas e polimáticas, construindo um fio condutor ao longo do ano letivo através da relação entre as aprendizagens anteriores dos alunos e as aprendizagens futuras desejáveis (Jacinto et al., 2001).

Neste sentido, o planeamento do ano letivo deve iniciar-se com uma perspetiva de longo prazo, através do plano anual de turma (dimensão macro), e desdobrar-se em planeamentos a médio prazo, por meio dos planos de etapa e de unidade de ensino (dimensão meso). Por fim, a curto prazo, elaboram-se os planos de aula (dimensão micro). Deste modo, a elaboração do plano anual de turma (PAT) foi realizada após o término da etapa da avaliação inicial, com o objetivo de orientar todo o processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo. A sua elaboração teve por base não só os resultados obtidos na avaliação inicial e os compromissos estabelecidos no projeto curricular de EF, como as subáreas integrantes de cada desporto, as atividades a desenvolver ao longo do ano, e a roulement dos espaços. Com base no sucedido procedeu-se à planificação, de acordo com os seguintes documentos:

- Utilização dos espaços desportivos;

Cada espaço desportivo tem um papel específico na disciplina de EF, facilitando o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos esta a atribuição de modalidades a espaços específicos, como o basquetebol e o voleibol nos ginásios, ou o futebol no exterior, permitem uma otimização dos recursos materiais e evita conflitos de horário bem como que as mesmas sejam realizadas nas condições ideais para cada prática.

Quadro 3 -Utilização dos espaços desportivos

	GINÁSIO 1	GINÁSIO 2	EXTERIOR	PAVILHÃO G
Andebol		X	X	
Futebol		X	X	
Basquetebol		X	X	
Voleibol	X	X	X	
Ginástica		X		X
Atlético		X	X	X
Dança	X*	X*		X*
Badminton		X		
*requisição de coluna atempadamente				

- Composição curricular

A composição curricular demonstra a organização projetada pelo GEF de modo a ir de encontro com as necessidades específicas da comunidade escolar, respeitando a diversidade dos alunos e promovendo a inclusão. O facto de existir flexibilidade na composição curricular, permite que cada escola adapte os seus currículos as necessidades dos seus alunos, e da comunidade. Neste sentido passo a apresentar a composição curricular decidida pelo GEF para as EGC e da ESP (quadros 4 e 5)

Quadro 4 Composição curricular EB 2/3 Gaspar Correia

Matérias	Sub-Áreas	Avaliação					EB 2/3 Gaspar Correia				
		5º	6º	7º	8º	9º	5º	6º	7º	8º	9º
Jogos Desportivos Coletivos	Andebol	1	2	2	2	2	Basquetebol	Andebol	Andebol	Andebol	Andebol
	Basquetebol						Voleibol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol
	Futebol						Futebol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol
	Voleibol						Jogos-pré-desportivos	Futebol	Futebol	Futebol	Futebol
Ginástica	Solo	1	1	1	1	1	Solo	Solo	Solo	Solo	Solo
	Aparelhos						Minitrampolim	Minitrampolim	Minitrampolim	Minitrampolim	Minitrampolim
	Acrobática						Bock	Bock	Bock	Bock	Bock
							Plinto	Plinto	Plinto	Plinto	Plinto
Atividades Rítmicas Expressivas	Dança	3	3	3	1	1	Dança	Dança	Dança	Dança	Dança
	Danças Sociais						Erva Cidreira	Regadinho	Sariquitê	Mathão	Vai de Roda Siga a Roda
	Danças Tradicionais										
	Atletismo						Atletismo	Lanç. Vortex, Salto Altura, Salto Comp, Velocidade, Barreiras, Estafetas.	Lanç. Vortex, Salto Altura, Salto Comp, Velocidade, Barreiras, Estafetas.	Lanç. Vortex, Salto Altura, Salto Comp, Velocidade, Barreiras, Estafetas.	Lanç. Vortex, Salto Altura, Salto Comp, Velocidade, Barreiras, Estafetas.
Outras	Patinagem	3	3	3	2	2	Patinagem	Patinagem	Patinagem Artística	Patinagem Artística	Patinagem Artística
	Raquetas						Badminton	Badminton	Badminton	Badminton, Tênis mesa,	
	Percursos						Orientação	Orientação	Orientação	Orientação	Orientação
								Orientação	Orientação	Orientação	Orientação
Outras	Ciclismo	Ciclismo	Ciclismo	Ciclismo	Ciclismo						

Quadro 5 Composição curricular Escola Secundaria da Portela

Matérias	Sub-Áreas	Avaliação			Escola Secundaria da Portela			
		10º	11º	12º	10º	11º	12º	
Jogos Desportivos Coletivos	Andebol	1	2	2	Basquetebol	Andebol	Andebol	
	Basquetebol				Voleibol	Basquetebol	Basquetebol	
	Futebol				Futebol	Voleibol	Voleibol	
	Voleibol				Jogos-pré-desportivos	Futebol	Futebol	
Ginástica	Solo	1	1	1	Solo	Solo	Solo	
	Aparelhos				Minitrampolim	Minitrampolim	Minitrampolim	
	Acrobática				Bock	Bock	Bock	
					Plinto	Plinto	Plinto	
Atividades Rítmicas Expressivas	Dança	3	3	3	Dança	Dança	Dança	
	Danças Sociais				Erva Cidreira	Regadinho	Sariquitê	
	Danças tradicionais							Merengue, Rumba Valsa
	Atletismo				Atletismo	Lanç. Vortex, Salto Altura, Salto Comp, Velocidade, Barreiras, Estafetas.	Lanç. Vortex, Salto Altura, Salto Comp, Velocidade, Barreiras, Estafetas.	Lanç. Vortex, Salto Altura, Salto Comp, Velocidade, Barreiras, Estafetas.
Outras	Patinagem	3	3	3	Patinagem	Patinagem	Patinagem Artística	
	Raquetas				Badminton	Badminton	Badminton, Tênis mesa,	
	Percursos				Orientação	Orientação	Orientação	Orientação
						Orientação	Orientação	Orientação
Outras	Ciclismo	Ciclismo	Ciclismo					

- Plano anual de atividades

No plano anual de atividades estão contempladas diversas ações desenvolvidas pelo departamento de EF. No entanto, foi realizada uma atividade adicional que não estava contemplada no plano anual de atividades do departamento, em virtude de se tratar de uma atividade para toda a comunidade escolar: o acampamento anual, que acontece após o término das aulas e da primeira fase de exames.

Quadro 6 Plano anual de atividades

Departamento de Educação Física e Desporto						
Avaliação	Atividade	Escolas envolvidas	Responsáveis	Outros elementos envolvidos	População Alvo	Calendarização
	Coria-Mato	Todas e Colégio São Miguel Arcanjo	Carlos Lopes, Anabela Alfonso, Jorge Pacheco e Patricia Reino	Dep EF e Desporto	Alunos do 4º ano, 2º e 3º Ciclos e Secundário	18 de Novembro 4ª Feira
	Basquetebol 3x3	E.S. Portela Gaspar Correia	Patricia Reino, Ana Cabral e 620 e Patricia Monteiro e Pedro Jorge	Dep EF e Desporto	Alunos do 6º ano e 3º Ciclos e Secundário	16 e 17 de Dezembro 4ª e 5ª Feira
	Torneio Megass	E.S. Portela Gaspar Correia	Anabela Alfonso, Isabel Trole, Jorge Pacheco, Pedro Jorge e Alexandra Alves	Dep EF e Desporto	Alunos 2º e 3º Ciclos e Secundário	26 de Janeiro 3ª Feira
	Ginástica	Todas	Luis Duarte, Anabela Alfonso, Catarina Pires (prof. 260) e (prof. a colocar do 620)	Dep EF e Desporto	Alunos do 4º ano, 2º e 3º Ciclos e Secundário	15 de Março 3ª Feira
	Tribola	E.S. Portela Gaspar Correia	Luis Mocho, Isabel Figueiredo, 260, Ana Cabral e José Fortes	Dep EF e Desporto	Alunos do 6º ano e 3º Ciclos e Secundário	17 e 18 de Março 5ª e 6ª Feira
	Festival Gímnico da Portela	Todas	Luis Duarte e núcleo de Estágio FMH	Dep EF e Desporto	Alunos do 1º, 2º e 3º Ciclos e Secundário	27 de Maio 6ª Feira
	Pentatlo	Gaspar Correia, JI/Portela Quinta da Alegria, Catela Gomes	Isabel Trole, Jorge Pacheco e (prof. a colocar do 260)	Dep EF e Desporto	Alunos do 4º ano e 2º Ciclos	2 de Junho
	Maratona Volei	E.S. Portela Gaspar Correia	Luis Mocho, Isabel Figueiredo e Catarina Pires e José Fortes	Dep EF e Desporto	Alunos do 3º Ciclo e Secundário, professores e ex-alunos	3 de Junho

- Calendário Escolar

Para melhor compreender a organização das atividades educativas realizadas ao longo do ano é crucial perceber o papel do calendário escolar, este permite aos professores distribuir de forma equilibrada os conteúdos das suas aulas, momentos de avaliação, evitando uma sobrecarga de atividades para a mesma altura do ano, assim passamos a apresentar o calendário escolar, que este ano passou a ser distribuído por semestres.

Quadro 7 Calendário escolar

1º semestre (início a 13 setembro e termo a 26 de janeiro)		2º semestre (início a 6 de fevereiro)	
Interrupção	Datas	Interrupção	Datas
Avaliações intercalar 1º semestre	15 a 17 novembro	Carnaval	12 a 14 de fevereiro
Natal	22 de dezembro a 2 de janeiro	Avaliações intercalar 2º semestre	25 a 27 de março
Avaliação final 1º semestre	29 de janeiro a 2 de fevereiro	Páscoas	28 de março a 03 de abril
		Final	9º, 11 e 12º anos - 4 de junho
			5º, 6º, 7º, 8º e 10º anos - 14 de junho
			Pré-escolar e 1º ciclo - 28 de junho

- Rotação dos espaços desportivos

A rotação dos espaços (figuras 12 e 13) visa garantir uma equidade na utilização dos equipamentos, como referi anteriormente cada espaço está destinado a determinadas modalidades. Com esta rotatividade de espaços é permitido a cada turma diversificar as suas atividades, o que considero ser fundamental para garantir uma gestão eficiente dos espaços e promover uma igualdade de oportunidades a todos os alunos, indo ao encontro ao que Silva e Alves (2020) referiram, que a rotatividade dos espaços contribui para a criação de dinâmicas entre turmas mais equilibradas, evitando que algumas turmas sejam privilegiadas em prol de outras no acesso a determinados espaços.

Figura 12 Mapa rotação dos espaços



Figura 13 Rotação semanal



Segundo Carvalho (1994), a avaliação inicial constituiu-se como um processo de recolha de informação que permite diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas, além de auxiliar na tomada de decisão ao definir as possibilidades de desenvolvimento das suas aprendizagens.

Nesse sentido, a primeira tarefa que executei ao nível do planeamento foi a revisão do Protocolo de Avaliação Inicial (PAI), feita em conjunto com o orientador externo (OE) de estágio. Talvez devido à minha experiência prévia e, em particular, à unidade curricular Planeamento e Avaliação Pedagógica em Educação Física e Desporto, lecionada no 1º ano de Mestrado, senti-me perfeitamente à vontade para analisar este documento e proceder às modificações que, em conjunto com o OE, consideramos mais adequadas. Sabendo que, conforme afirmado por Jacinto et al (2001) nos PNEF, as situações de avaliação devem considerar pontos cruciais do progresso de aprendizagem dos alunos em cada modalidade, e refletir o nível de exigência do currículo com base em critérios e indicadores de observação acordados pelo GEF, consegui constatar que estes princípios já estavam assegurados.

Uma das primeiras decisões tomadas foi a de reservar a primeira semana de aulas para a realização de uma avaliação informal. Nesta fase, não havia a preocupação imediata de fazer um diagnóstico preciso do desempenho dos alunos, mas sim de obter um conhecimento inicial da turma. Esta decisão revelou-se importante para o cumprimento dos objetivos desta etapa. Ao estabelecer uma primeira impressão do desempenho dos alunos e, conseqüentemente, dos grupos que poderia formar nas turmas, consegui tornar o processo de avaliação mais eficaz, o que gerou resultados positivos ao longo do ano.

A avaliação inicial foi bem conseguida, pois englobou todas as matérias que deveriam ser avaliadas nesta fase e ainda incluiu uma semana para esclarecer quaisquer dúvidas remanescentes sobre o desempenho dos alunos. Deste modo, permitiu-me fazer um diagnóstico mais exato das turmas, como se pode confirmar nos meses seguintes. Embora o diagnóstico não tenha sido perfeito, e dificilmente o seria, proporcionou-me uma base sólida para as decisões tomadas nos diversos planos elaborados ao longo do ano. É certo que não consegui prever no planeamento algumas das dificuldades que os alunos demonstraram, quer na execução de gestos técnicos, quer mesmo em alguns testes do FIT-escola. Coube-me, enquanto futuro professor, ajustar-me às necessidades dos alunos e, sobretudo, prestar mais atenção à forma como encarámos as dificuldades, passando a demonstrar nos meus planeamentos um maior cuidado com a definição de estratégias para reduzir ao máximo este tipo de situações.

Plano Anual de Turma

Como referido anteriormente o Plano Anual de Turma (PAT) foi uma das primeiras tarefas que executei, e olhando para todo o ano que passou, foi possivelmente o maior desafio enfrentado, não só pela complexidade do mesmo, mas pela sua importância, neste sentido um dos passos fundamentais para a elaboração do PAT foi a revisão do PAI, contruída em conjunto com o OE de estágio, talvez devido à minha experiência, bem como à unidade curricular Planeamento e Avaliação Pedagógica em Educação Física e Desporto, lecionada no 1º ano de Mestrado, senti-me perfeitamente à vontade para analisar este documento, procedendo às modificações que, em conjunto com o OE, achamos mais pertinentes.

No PAI e conforme referido por Jacinto et al (2001) nos programas do PNEF, as avaliações devem incidir sobre o progresso das aprendizagens dos alunos em cada uma das modalidades, resumindo o nível de exigência do currículo, com base em critérios específicos e indicadores de observação que foram

previamente acordados pelo GEF, durante a observação percebi que estes princípios já estavam devidamente assegurados.

Para perceber a importância do PAI, é necessário compreender que a avaliação inicial (AI) é vista como um processo de recolha de informações que permite diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas, além de auxiliar nas tomadas de decisões, ao definir as possibilidades de desenvolvimento das suas aprendizagens Carvalho (1994). A AI foi bem-sucedida, abrangendo todas as matérias que deveriam ser avaliadas nesta fase, e incluiu uma semana adicional para esclarecer dúvidas remanescentes sobre o desempenho dos alunos. Este processo permitiu-me realizar um diagnóstico mais preciso das turmas, que se confirmou ao longo do ano. Embora não tenha sido um diagnóstico perfeito, forneceu-me uma base sólida para orientar as decisões tomadas nos diversos planos durante o ano. Naturalmente, não consegui prever algumas das dificuldades demonstradas pelos alunos, quer na execução de gestos técnicos, quer mesmo em alguns testes do FIT-escola. No entanto, enquanto futuro professor, ajustei-me às necessidades dos alunos e, acima de tudo, adotei uma postura mais atenta na forma de abordar as dificuldades, demonstrando nos meus planeamentos um maior cuidado na definição de estratégias para minimizar tais situações.

O PAT foi o próximo desafio do estágio, e analisando todo o ano que passou, o PAT é sem dúvida um documento orientador de grande importância no planeamento do ano letivo. Segundo Rosado (2003) este documento “integra a organização, o acompanhamento, a avaliação, as estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para uma turma ou conjunto de objetivos, estratégias, conteúdos e meios que concretizam o projeto educativo anual para uma turma em particular” (pp 27). Ainda, o mesmo autor refere que deste documento estão definidos os objetivos a atingir durante o ano e o modo como se operacionalizam (Rosado, 2023).

Assim, o PAT foi elaborado com o objetivo de orientar o processo de ensino-aprendizagem e a ação pedagógica, servindo de “fio condutor” para o trabalho a realizar, as matérias a lecionar e os objetivos a atingir, no quadro seguinte (quadro 8) esta representado o PAT referente à turma do 5ºG. Como referido anteriormente, este foi elaborado após a avaliação inicial para que fosse possível identificar, potenciar as particularidades das turmas e perceber o nível em que os alunos se encontravam, sendo possível planear o ano letivo de forma mais objetiva e realista. Apesar da complexidade do PAT, encarei-a como uma oportunidade de aplicar a teoria à prática, permitindo-me demonstrar todo o meu conhecimento e com o apoio do orientador construímos um documento capaz de orientar todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano.

Para a realização deste documento utilizei como linhas orientadoras os PNEF, o PCEF do AEPM, os resultados obtidos na avaliação inicial e no balanço realizado na mesma etapa. Além do que referi anteriormente foi fundamental que a caracterização da turma fosse o mais precisa possível, uma vez que me permitia perceber quais os alunos que se destacavam tanto pela facilidade como pelas dificuldades que sentiam nas aulas de EF. Para a elaboração do PAT também foi levado em consideração os recursos disponíveis, a flexibilidade dos espaços (quadro 3) a rolement das turmas, o calendário escolar, o plano anual de atividades.

Para além dos aspetos mencionados anteriormente, foi importante realizar uma caracterização detalhada da turma, identificando os alunos que se destacavam, tanto pelas suas facilidades, quanto pelas suas dificuldades na disciplina, A partir desta análise planeamos todo o ano letivo, tendo em consideração os recursos disponíveis, a polivalência dos espaços (quadro 3), o roulement das turmas,

calendário escolar, plano anual de atividades e os resultados da avaliação inicial nas diferentes áreas da Educação Física.

Quadro 8 Plano anual 5ºG

Período	1º Semestre (20/09 – 05/02)			2º Semestre (10/02 – 04/06)		
Etapa	1ª Etapa	2ª Etapa		3ª Etapa		4ª Etapa
Nome da Etapa	Avaliação inicial	Recuperação de aprendizagem		Desenvolvimento e consolidação		Revisão e aperfeiçoamento
U.E.	1ª U.E. (20/09 – 03/11)	4ª U.E. (08/11 – 11/11) (29/11 – 02/12)		5ª U.E. (10/01 – 15/01) (31/01 – 04/02) (21/02 – 25/02) (14/03 – 18/03) (04/04 – 08/04)		8ª U.E. (18/04 – 22/04) (09/05 – 13/05) (30/05 – 03/06)
Ginásio						
Matérias	Ginástica de solo Ginástica de aparelhos	Ginástica de solo e de aparelhos		Ginástica de solo e de aparelhos Ginástica acrobática Atletismo (salto) Doça Luta		Ginástica de solo e de aparelhos Atletismo (salto) Doça
U.E.	1ª U.E. (20/09 – 03/11)	3ª U.E. (02/11 – 04/11) (22/11 – 25/11) (13/12 – 16/12)		4ª U.E. (17/01 – 21/01) (07/02 – 11/02) (28/02 – 04/03) (21/03 – 25/03)		5ª U.E. (25/04 – 29/04) (16/05 – 20/05) (06/06 – 07/06)
Pavilhão						
Matérias	Basquetebol Voleibol Badminton	Voleibol		Basquetebol Voleibol Badminton Patinagem Ráquet		Basquetebol Voleibol
U.E.	1ª U.E. (20/09 – 03/11)	2ª U.E. (25/10 – 28/10) (15/11 – 18/11) (06/12 – 09/12)		7ª U.E. (24/01 – 28/01) (14/02 – 18/02) (07/03 – 11/03) (28/03 – 01/04)		10ª U.E. (02/05 – 06/05) (23/05 – 27/05)
Espaço externo						
Matérias	Basquetebol Futebol Atletismo	Atletismo (corrida) Ciclismo		Futebol Atletismo (corrida + lançamentos) Orientação		Voleibol Futebol Atletismo (corrida + lançamentos)
Aptidão Física	Força superior Força explosiva pernas Força abdominal Flexibilidade Aptidão aeróbia	Aptidão aeróbia Flexibilidade		Força superior Força explosiva pernas Força abdominal Flexibilidade Aptidão aeróbia		Aptidão aeróbia
Conhecimentos	Teste diagnóstico	Aptidão física e saúde		Benefícios da atividade física. Hábitos de vida saudável.		

Esta abordagem permitiu organizar os alunos em grupos de nível, adaptados a cada matéria, com base na avaliação diagnóstica e prognóstica realizada. O maior desafio ao elaborar o PAT foi selecionar as matérias prioritárias para cada uma das turmas, pois prever o progresso dos alunos era uma tarefa complexa. A escolha das matérias centrou-se nas áreas em que os alunos apresentavam, de uma forma geral, maiores dificuldades. Essa decisão, baseada nas necessidades específicas de cada turma, revelou-se acertada, tal como foi possível confirmar ao longo do ano letivo, à medida que os alunos evoluíram de forma significativa nas matérias definidas como prioritárias.

Contudo, a preocupação constante em não ser excessivamente ambicioso manteve-se, evitando também metas demasiado fáceis de atingir. Com o decorrer do tempo, ajustei os objetivos à realidade de cada aluno, focando-me sobretudo na estratégia e recursos a utilizar para promover uma aprendizagem eficaz e consolidação dos conhecimentos, competências e atitudes, tanto a nível individual como coletivo, no contexto da turma.

Plano de Aula

O planeamento é uma ferramenta fundamental na vida de qualquer professor, pois permite estruturar o processo de ensino-aprendizagem de forma eficaz e ajustá-la aos objetivos definidos. Como referido anteriormente, um planeamento adequado, é necessário abordar diferentes níveis de organização: o plano anual de turma (dimensão macro), que estabelece as grandes linhas orientadoras do ano letivo;

os planos de etapa e unidade de ensino (dimensão meso), que ajustam e detalham as matérias a médio prazo; e, por fim, os planos de aula (dimensão micro), que descrevem ao pormenor o que será trabalhado em cada aula (Januário,2017)

Durante a primeira etapa do ano, utilizei os planos de aula como uma ferramenta de apoio ao planeamento, uma vez que já estava mais familiarizado com os mesmos. Nestes planos, registava os objetivos, as tarefas, o tempo, os materiais, as estratégias, a organização e os processos de controlo da turma (Anexo 13). Estes planos de aula não só me permitiram sentir uma maior segurança na condução das aulas, como também, apesar de já ter alguma experiência, me ajudaram a sentir-me mais confiante ao tê-los por perto. No entanto, ao longo do estágio, percebi que, para promover uma evolução efetiva na aprendizagem dos alunos, era necessário sair da minha zona de conforto, deixar de depender tanto dessas "bengalas" e adotar uma abordagem mais estratégica e a longo prazo.

Assim, após conversar com o OE durante a segunda etapa, comecei a planear as aulas através das unidades de ensino. Com este formato, consegui integrar as matérias de uma forma mais coesa, criando uma continuidade lógica nas atividades e aumentando progressivamente a complexidade dos objetivos para cada aluno. Cada unidade foi planificada tendo em conta as matérias prioritárias, os recursos disponíveis e as interrupções letivas. A escolha dos conteúdos a trabalhar foi feita priorizando os aspetos fundamentais, integrando os restantes sempre que possível, de forma a assegurar um desenvolvimento abrangente de todos os alunos.

A adoção das unidades de ensino não só permitiu otimizar o tempo de aula (algo com que antes tinha dificuldades), como também melhorou a organização das atividades. A repetição de uma estrutura previsível ajudou os alunos a adquirir rotinas que, posteriormente, aplicavam de forma natural, o que aumentou o tempo útil de aprendizagem. Um bom exemplo disso foi o facto de, à medida que o ano letivo avançava, os alunos já sabiam como se organizar em grupos, montar e arrumar o material e fazer as rotações nas estações, o que tornou o processo mais eficiente e as transições mais rápidas, automaticamente o tempo útil de prática foi melhorado.

De acordo com Bento (2003), o planeamento das unidades temáticas é o primeiro passo para a preparação da aula, na qual se definem os objetivos e conteúdos gerais, sendo a aula parte integrante de um plano mais amplo, o que contribui para a coerência do ensino. Assim, a aula deixa de ser um momento isolado, mas sim uma continuidade lógica do planeamento anual e das unidades de ensino. Complementarmente Bento (2003) afirma que o sucesso do planeamento só pode ser atingido quando os objetivos definidos são corretamente traçados e integrados em todo o processo.

Bento (2003) e Rink (2014) destacam a importância de estruturar cada aula de forma criteriosa, subdividindo-a em três partes: i) Parte inicial (aquecimento, onde os alunos se preparam física e mentalmente para as atividades); ii) Parte principal/fundamental (onde se desenvolvem as tarefas mais exigentes e se concretizam os objetivos da aula); e por fim a iii) Fase final/retorno à calma (alongamentos e reflexão final para consolidar os conteúdos e encerrar as atividades). Este modelo (Figura 8) foi adotado ao longo do ano, garantindo uma progressão contínua e um alinhamento claro com os objetivos estabelecidos.

Com o avançar do ano letivo, deixei de utilizar planos de aula tão detalhados, embora sem nunca descurar a estrutura fundamental do plano. Isto deveu-se ao facto de que muitos dos procedimentos e rotinas já estavam bem incorporados pelos alunos. Passei, então, a elaborar planos de unidade de ensino, o que me permitiu ter uma visão mais global do que estava a ser trabalhado, facilitando deste

modo os ajustes dos conteúdos e dos objetivos para cada turma. Esta abordagem trouxe uma maior fluidez e coerência ao ensino, e ajudando-me a promover uma aprendizagem mais consolidada.

B. Ensino

Condução de aula

Pessoalmente, senti que as primeiras semanas de estágio não serviram apenas para diagnosticar os alunos, mas também ao meu próprio desempenho. Essas semanas desempenharam um papel fundamental na identificação das minhas principais lacunas, principalmente ao nível da instrução, que ainda era demasiado extensa, contrariando o que Carreiro da Costa et al. (2017) defendem. Para os referidos autores no início de cada aula o professor deve transmitir de forma sucinta e significativa os objetivos das aprendizagens, a estrutura e a organização da aula, estabelecendo uma ligação com as aprendizagens anteriores.

Deste modo, para proporcionar um ensino mais eficaz, foi preciso refletir sobre a forma como estava a realizar a instrução inicial. Segundo Siendentop (1991), citado por Rosado e Mesquita (2009), essa instrução deve ser diretamente relacionada com os objetivos e conteúdos do ensino. Assim, o meu principal objetivo passou por melhorar a qualidade das minhas instruções, tornando-as mais claras e concisas, de modo a facilitar a compreensão dos alunos. Essa necessidade surgiu da minha própria autoavaliação, pois percebi que não estava a conseguir passar a informação de forma sucinta, “perdendo” muito tempo com a instrução inicial. Após esta reflexão consegui melhorar o tempo útil de aula.

No que diz respeito à estrutura das aulas, estas mantiveram uma estrutura idêntica ao longo de todo o ano letivo. Cada aula seguia um esquema com início, meio e fim, marcando transições importantes para a dinâmica da aula. Assim, no início havia um período de instrução inicial que, como referido anteriormente, era mais extenso no começo do ano letivo, seguido do aquecimento. A parte principal, onde era trabalhado e desenvolvido as aprendizagens dos objetivos principais e específicos. No final, havia um momento de alongamentos e uma reflexão final onde os alunos eram questionados sobre as aprendizagens da aula.

Durante a instrução inicial, os alunos eram reunidos no centro do espaço de aula. Embora já soubesse o nome de todos os alunos após a segunda semana, continuei a fazer a chamada. Nesta altura, os alunos que chegassem atrasados tinham uma falta de atraso. No entanto, esta situação não chegou a ocorrer, uma vez que os alunos eram, em geral, assíduos e pontuais.

Para além da marcação de presenças, a instrução inicial servia para explicar os objetivos e o funcionamento da aula. Este período de instrução inicial decorreu em todas as aulas, onde como referido anteriormente, nas primeiras aulas era mais extensa devido ao nervosismo ou à sensação de que não estava a conseguir transmitir a “mensagem” de forma eficaz. Com o tempo, a instrução inicial foi-se tornando mais sucinta, exceto na primeira aula da semana, quando eram explicados os exercícios e as rotações entre estações.

O aquecimento era geral e, inicialmente, orientado por mim, até ser criada a rotina de aquecimento definida para cada espaço e matéria lecionada. Esta rotina manteve-se constante, principalmente, dentro de cada unidade de ensino, o que aumentou tempo potencial de aprendizagem ao reduzir o tempo de instrução e organização.

Na parte principal da aula, normalmente utilizava três ou quatro exercícios organizados em circuito ou estações, de acordo com os objetivos da aula. Sempre que necessário, incluía uma estação de condição física, trabalhando a aptidão física, por exemplo, através da corrida e percursos com várias destrezas, como a velocidade, a agilidade, a impulsão e a força. Este trabalho era integrado em exercício específico das matérias, por exemplo a impulsão vertical inserida num exercício de bloco no voleibol, a agilidade associada a um circuito de basquetebol no qual os alunos tinham de driblar a bola ou realizar o percurso sem bola e só depois ir defender. Assim, apesar de o desenvolvimento da aptidão física estar sempre presente na parte principal, na maior parte das vezes o objetivo principal foi desenvolver a área das atividades físicas. No final da aula, enquanto os alunos realizavam os alongamentos, discutiam-se brevemente os conteúdos teóricos da área de conhecimento, e os alunos eram questionados sobre as aprendizagens realizadas.

Os estilos de ensino

Ao longo do ano, utilizei diversos estilos de ensino dependendo de variáveis como os objetivos pedagógicos, a organização da aula, a matéria lecionada e o espaço de aula. Assim, a escolha dos estilos de ensino foi orientada pelos objetivos a alcançar e pela forma de avaliação, bem como pelos elementos contextuais da situação particular de ensino aprendizagem (Martins et al., 2020).

De uma forma mais ou menos consciente, recorri a diferentes estilos de ensino, que por vezes coexistiram numa mesma aula (Martins et al., 2020). O estilo de ensino inclusivo foi utilizado em quase todas as aulas, permitindo aos alunos escolher o nível de dificuldade das tarefas em que se pretendia envolver (Martins et al., 2020).

No início do ano letivo, optei por estilos de ensino mais convergentes, uma vez que ainda não conhecia bem as turmas e ainda estávamos na fase da avaliação inicial. Assim, a escolha recaiu num estilo de ensino mais convergente, permitindo-me deste modo ter um maior poder de decisão. O aquecimento foi sempre realizado com recurso ao estilo de ensino por comando, criando hábitos, rotinas e permitindo um maior controlo sobre a turma. Todas as decisões de pré-impacto, impacto e pós-impacto foram tomadas por mim. Assim, o papel dos alunos ficava limitado apenas ao cumprimento das indicações fornecidas (Martins et al., 2020).

Durante o ano, o estilo de ensino por tarefa foi o mais utilizado na parte fundamental da aula. Este estilo é caracterizado pela prática individual de uma atividade que o aluno deve memorizar e reproduzir, gerindo as condições da sua realização (Martins et al., 2020). Para que este estilo fosse eficaz, era necessária uma demonstração da tarefa pretendida, bem como a explicação dos seus critérios de êxito (Martins et al., 2020). No que diz respeito às aulas por mim lecionadas, realço o facto de sempre ter existido demonstração, umas vezes executada por mim e outras por um aluno que funcionava como agente de ensino. Contudo, relativamente aos critérios de êxito, percebi que, muitas vezes, apenas os referia nos momentos de instrução e quando dava feedback.

Na segunda etapa, continuei a utilizar muito os estilos de ensino por comando, nomeadamente no aquecimento e retorno à calma, e por tarefa na parte fundamental. Esta abordagem permitiu-me manter o controlo sobre as ações dos alunos e a dinâmica da aula, sobretudo numa fase em que estava a implementar as rotinas. À medida que os alunos iam ganhando confiança e autonomia, fui introduzindo estilos de ensino que davam mais poder de decisão aos alunos, permitindo-lhe refletir sobre as suas ações e trabalhar de forma mais autónoma, especialmente com os alunos do 8º e 10º ano.

Um exemplo disso foi a autoavaliação e do ensino recíproco na ginástica. Na autoavaliação, o aluno era orientado por critérios previamente estabelecidos e registados numa ficha de critérios, comparando a sua performance com os padrões definidos (Martins et al., 2020). No estilo de ensino recíproco, as decisões relativas aos conteúdos e critérios eram definidas por mim, enquanto os alunos, organizados em pares ou trios, alternavam entre funções de executante e observador. Os alunos eram filmados (sempre com a autorização dos Encarregados de Educação) e, posteriormente, viam a sua execução e autoavaliavam-se e/ou avaliavam a execução do seu par e vice-versa.

O estilo de ensino divergente foi raramente utilizado, exceto em situações como a criação de sequências gímnicas. Para que haja aprendizagem é essencial garantir que os alunos tenham a capacidade de criar tarefas ajustadas às suas capacidades, permitindo deste modo trabalhar na sua área de desenvolvimento pessoal (Martins et al., 2020).

Os feedbacks pedagógicos

O *feedback* pedagógico variou significativamente ao longo das aulas, dependendo dos objetivos, a forma, a direção e a afetividade. O *feedback* podia ser direcionado ao aluno individualmente, a um grupo ou à turma, conforme a tarefa, os objetivos e as necessidades dos alunos. Nos estilos de ensino mais convergentes, como o ensino por comando ou por tarefa, o *feedback* mais frequente foi o geral, dirigido à turma (no caso do comando) ou a um grupo de alunos (no caso da tarefa). Como todos os alunos realizavam as mesmas atividades de forma repetida, era frequente voltar a referir os critérios de êxito para que se concentrassem no essencial. Nestas situações, os *feedbacks* mais comuns foram o prescritivo e o descritivo.

Por outro lado, quando optei pela utilização de estilos de ensino mais divergentes, incentivando deste modo os alunos a procurar soluções para um determinado problema (Martins et al., 2020), recorri mais o *feedback* descritivo e o interrogativo. Este tipo de *feedback* encoraja os alunos a refletir sobre os critérios de execução e o seu desempenho, ajudando-os a superar as dificuldades. O *feedback* interrogativo passou a ser mais utilizado na segunda e na quarta etapa, como forma de aprendizagem autónoma e, também, de avaliação formativa, uma vez que os alunos tinham de conhecer os critérios de êxito e as componentes críticas das tarefas nomeadamente os alunos do 8º ano e 10º ano. O *feedback* interrogativo demonstrou ser uma mais-valia, principalmente nas unidades de ensino da última etapa em que os alunos já tinham os critérios bem interiorizados.

Na autoavaliação, os alunos avaliavam o seu próprio desempenho (*auto feedback*), o que lhes permitia desenvolver confiança, tanto no processo de *feedback* quanto na aquisição dos conteúdos (Martins et al., 2020).

Organização

No início do ano letivo, enquanto as rotinas de funcionamento das aulas não estavam completamente automatizadas, a organização dos materiais e a maximização do tempo útil de aprendizagem eram feitas por mim antes da aula. Quando a aula envolvia ginástica, a montagem das estações era feita pelos alunos. A desmontagem e arrumação ficava sempre ao cargo dos alunos. No início do ano, foi definido que os alunos com números pares arrumariam o material numa aula, e os com números ímpares na aula seguinte. No entanto, verificou-se que quando o material era pouco os alunos que o arrumavam eram sempre os mesmos.

Aa partir da segunda etapa, a arrumação do material passou a ser responsabilidade de cinco alunos por aula, de forma rotativa e por ordem numérica. Por exemplo, na primeira aula arrumavam os alunos com os números 1, 2, 3, 4 e 5, na segunda, os números 7, 8, 9, 10 e 11, e assim sucessivamente, voltando posteriormente ao início.

Todas os aspetos relacionados com a organização durante a instrução inicial, os alunos eram organizados em círculo ou em meia-lua, no centro do espaço. Apenas após o período de instrução e aquecimento era feita a divisão da turma em grupos. Acredito que esta estratégia funcionou bem, pois ajudava os alunos a estarem mais concentrados na explicação e na demonstração das tarefas. Nas aulas que ocorreram no espaço exterior, havia a preocupação de posicionar os alunos de costas para o sol ou à sombra, quando possível, para evitar a exposição solar prejudicasse a concentração e visibilidade dos estudantes durante a instrução. Durante os períodos de instrução e *feedback* no decorrer da aula, a organização dos alunos estava dependente dos objetivos e do momento da aula.

No início do ano, foi estipulado que os alunos que não realizassem a aula ou que não tivessem trazido o material necessário assumiriam sempre uma função adaptada às suas condições e à tarefa em questão. Contudo, ao longo do ano esta situação ocorreu apenas com duas alunas do 10º ano, que assumiram a arbitragem dos jogos, e com uma aluna do 8º ano, que estava em recuperação de uma cirurgia ao joelho. Esta última aluna tinha uma prescrição médica que a própria seguia, realizando exercícios adaptados ou reforço muscular. No segundo semestre, após a alta médica, a aluna recuperou completamente e tornou-se uma das melhores alunas da turma.

Clima

O clima de aula diz respeito à relação entre os alunos, os alunos e o professor e os alunos e a tarefa Freire, I. (2009). É importante criar um clima de aula de aprendizagem positiva, ou seja, o objetivo principal será que os alunos estejam a aprender, predispostos para a prática e felizes na aula. Para tal, foi necessário criar tarefas que fossem simultaneamente desafiantes e motivadoras, inserindo também pequenos momentos de descontração e brincadeira. Além disso, tentei fomentar o espírito de união através de jogos de equipa durante os aquecimentos, promovendo a cooperação, a ajuda e o respeito. Desta forma, os alunos foram levados a perceber que o sucesso da turma contribui diretamente para o sucesso de cada um.

Outro fator importante diz respeito à relação entre os alunos e as tarefas. As atividades foram sempre planeadas com objetivos realistas e ajustados às necessidades individuais dos alunos, de modo a serem concretizáveis e suficientemente motivadoras. Isso proporcionou aos alunos uma sensação de satisfação ao perceberem o progresso no seu desenvolvimento e aprendizagem, contribuindo para um bom clima na aula.

As turmas, salvo algumas exceções e casos específicos que foram trabalhados ao longo do ano, demonstraram-se recetivas às tarefas, mantendo-se motivadas, disciplinadas e respeitadoras. Na sua maioria, as relações entre alunos e entre eles e o professor foram marcadas por respeito e cordialidade. No 8º ano, no entanto, foi inicialmente difícil ganhar a confiança de alguns alunos, mas considero que esse ponto acabou por ser ultrapassado, talvez devido ao fato de ter sido a turma que iniciei mais tarde. A constante partilha de experiências entre professores permitiu-me criar estratégias e dinâmicas diferentes do que estava habituado, desta forma, consegui chegar melhor aos alunos nas diferentes matérias. O uso do reforço positivo foi importante para conseguir que os alunos se sentissem responsáveis por não me desiludir levando-os a ser respeitadores e a manter um bom clima na aula.

Considero, ainda, que a implementação de rotinas, regras e estratégias organizativas, e com alunos na sua maioria, recetivos, facilitou o processo.

Disciplina

A questão da disciplina esteve inevitavelmente relacionada com o clima da aula. Desde o início, procurei adotar uma abordagem preventiva em vez de punitiva. Foram definidas regras claras com os alunos, que, na sua maioria, mostraram-se bastante respeitadores. O planeamento de tarefas motivadoras e a distribuição dos grupos foram a minimizar comportamentos desviantes.

Ao longo de todo o ano, mantive uma atitude coerente, baseada no respeito e de proximidade com os alunos. Quando ocorreram comportamentos desviantes, tentei resolver a situação apenas com o ou os intervenientes, não expondo a situação perante a turma, uma vez que isso podia ter o efeito contrário. Considero que a minha experiência prévia foi uma mais-valia para manter a disciplina.

Como acontece em todas as disciplinas, havia alunos que, por vezes, que tentavam ser engraçados e com comportamentos fora da tarefa. Nesses casos, foquei-me em reforçar positivamente as boas atitudes e correta execução das tarefas por parte dos alunos. Assim, consegui proporcionar-lhes a atenção que procuravam, mas direcionando-a para os seus comportamentos positivos, ao invés dos negativos, potenciando assim atitudes mais adequadas ao longo das aulas.

C.Avaliação

Toda a avaliação deve ser abordada com seriedade e responsabilidade, esta deve ter por base dados recolhidos ao longo das aulas. Segundo Rosado (1999), avaliação vai muito além de apenas quantificar e atribuir notas com base em critérios predefinidos. Rosado (1999) identifica três tipos distintos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa, as quais serão exploradas detalhadamente ao longo deste relatório.

A avaliação diagnóstica ou inicial, é realizada no início do ano letivo, sendo uma peça fundamental para identificar as habilidades e conhecimentos iniciais dos alunos. Esta avaliação permite ao professor adaptar a sua planificação de acordo com as necessidades individuais dos alunos, seguindo as orientações do PNEF (Santos e Silva, 2018). Estas diretrizes visam promover a qualidade do ensino em Educação Física, criando condições adequadas para cada aluno, respeitando as suas necessidades, interesses e limitações.

A avaliação formativa, por sua vez, decorre ao longo do processo educativo, com o objetivo fornecer feedback contínuo aos alunos, ajudando deste modo ao desenvolvimento das suas habilidades e promovendo a autorregulação das suas aprendizagens (Alves & Pereira, 2020). Black e Wiliam (2018) corroboram esta ideia, destacando que o propósito da avaliação formativa é identificar áreas que necessitam ser melhoradas e orientar o desenvolvimento dos alunos, promovendo deste modo um crescimento constante. A avaliação formativa procura corrigir as falhas do modelo tradicional, focando na melhoria do ensino e da aprendizagem na EF (Heritage, 2007). Assim, o seu principal objetivo não é atribuir notas, mas sim melhorar o processo de aprendizagem e as competências pedagógicas dos professores, resultando em evolução nos processos de ensino-aprendizagem (Araújo, 2015; Chng & Lund, 2018; Pastor et al., 2020).

A avaliação sumativa, refere-se à avaliação das aprendizagens, com o objetivo de classificar e informar a comunidade escolar sobre os resultados obtidos (Araújo, 2015). Esta avaliação foi realizada conforme os critérios definidos pelo GEF para a disciplina de EF do AEPM, os quais foram previamente apresentados aos alunos, que estavam cientes das metas a alcançar. Durante o primeiro semestre, a avaliação nas atividades físicas teve em conta o nível inicial dos alunos e a sua evolução em diversas modalidades, avaliando o seu desenvolvimento físico e técnico, permitindo deste modo uma visão mais completa do seu desempenho. Relativamente à aptidão física, foram analisados os resultados do teste do Fitescola, servindo de indicador para avaliar o progresso individual dos alunos comparando os resultados obtidos na avaliação inicial com aqueles obtidos finais do semestre.

Um dos desafios significativos na avaliação é a confusão comum entre avaliação e classificação, frequentemente tratados como sinónimos, embora sejam processos distintos, mas que se complementam (Pastor et al., 2020) ou seja a avaliação como já referi, é um processo que visa a recolha de informações sobre o desempenho e progresso dos alunos. Por outro lado, a classificação, está associada ao sistema avaliativo tradicional, que se focava essencialmente entre "bom" e "mau" aluno, resultando numa separação dos estudantes com base no seu desempenho (Araújo, 2017), onde se foca essencialmente no resultado final. Atualmente, reconhece-se que a avaliação deve servir como suporte para todas as decisões no processo de ensino-aprendizagem, devendo integrar funções orientadoras, reguladoras que promovam um desenvolvimento contínuo dos alunos (Araújo, 2007).

No segundo semestre, a avaliação sumativa culminou com o final do ano letivo, seguindo os critérios estabelecidos GEF. No presente estágio, os alunos foram avaliados nas áreas de aptidão física e conhecimento, com o objetivo de verificar o nível de desenvolvimento nas duas áreas e identificar suas dificuldades bem como necessidades de apoio. Os alunos poderão ser classificados nos níveis:

- introdução (NI),
- parte do nível introdução (PI),
- não nível introdução (I),
- parte do nível elementar (PE),
- nível elementar (PE),
- parte do nível avançado (PA),
- nível avançado (A).

Um aluno é considerado nos níveis de introdução ou elementar quando está apto a aprender um nível mais exigente do programa. Assim a avaliação em Educação Física deve ser um processo abrangente e diversificado, que permita aos alunos demonstrarem todos os seus conhecimentos e habilidades num ambiente que favoreça não só a sua aprendizagem contínua como o seu desenvolvimento (Vieira, 2019). A avaliação será realizada de acordo com critérios específicos, utilizando uma grelha de avaliação adaptada à realidade do agrupamento, englobando as mais diversas áreas, como aptidão física, jogos desportivos coletivos (futebol, basquetebol, voleibol) e modalidades individuais (ginástica e atletismo).

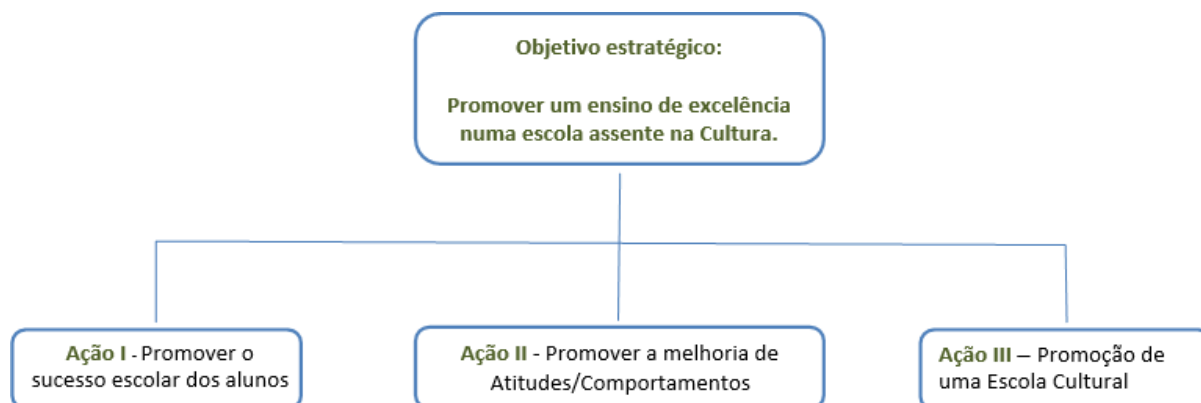
ÁREA III. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

Projeto Educativo

O Projeto Educativo (PE) do AEPM é um documento que estabelece as diretrizes orientadoras comuns a todo o agrupamento como referido o artº9 do Decreto-Lei nº137, 2012. Este documento visa alinhar as suas linhas orientadoras com outros documentos estratégicos, como o regulamento interno, o projeto curricular de agrupamento, o plano de atividades, o plano de formação e a atualização do pessoal docente e não docente.

O PE deve ter como foco o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que estabelece os princípios, valores e áreas de competência que guiam o desenvolvimento do currículo. Conforme estabelecido no Decreto-Lei nº 54 como no Decreto-Lei nº 55 de 2018, a escola desempenha um papel fundamental na promoção de uma aprendizagem de qualidade para todos os alunos, além disso a escola deve ainda permitir o desenvolvimento para uma cidadania ativa e informada e dando as condições necessárias para que cada aluno aprenda e participe na vida da comunidade escolar. O PE é, portanto, fundamental para o correto funcionamento de todas as escolas do AEPM, visto que é o principal elo e permite uma uniformização de procedimentos, princípios e valores a adotar por todos os seus profissionais. Adicionalmente, possibilita uma articulação horizontal e vertical em todos os ciclos de escolaridade, garantindo um percurso coerente dos alunos desde o 1º até ao 12º ano. Assim, ao analisar o PE do AEPM tomei conhecimento das fragilidades identificadas e planos de melhoria definidos para cumprir durante todo o período definido no documento (que é de 4 anos). Com toda esta informação fiquei a conhecer um pouco melhor o contexto onde irei incidir a minha ação durante o estágio, tornando-me deste modo um elemento integrante da comunidade escolar.

Figura 14. Áreas de ação do Agrupamento



Plano anual de atividades

O plano anual de atividades do AEPM tem como principal objetivo melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens. Esta melhoria está centrada em três dimensões essenciais: a interdisciplinaridade, o rigor e a capacidade de inovação. Este plano detalha todas as atividades e planos de atividades propostos, organizando-os através de um esquema geral.

Em primeiro lugar possibilita o planeamento do ano letivo de forma mais abrangente, garantindo que não ocorram sobreposições de atividades entre os diferentes grupos pertencentes ao agrupamento. Do meu ponto de vista, isso é crucial, pois, em algumas situações, como o exemplo do evento desportivo corta-mato, sem a consulta do plano de atividades, pode resultar um conflito de horário. Isso ficou evidenciado quando durante a reunião de professores, onde alguns professores ainda não tinham alterado as datas das avaliações o que poderia ter causado alguns contratemplos.

Em segundo lugar o plano de atividades identifica todos os recursos necessários para a execução das tarefas propostas, permitindo que todas as medidas necessárias sejam colocadas em prática, assegurando o bom funcionamento e em conformidade com o planeado, no entanto devo referir que todas as decisões propostas no plano de atividades são estabelecidas em consonância com o projeto educativo da escola. Deste modo, as metas e objetivos do plano estão alinhados com o que está definido no projeto educativo, garantindo uma coerência geral nas ações do agrupamento.

Desporto Escolar

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 51.º (1986),

(...) o desporto escolar visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados (Decreto-Lei n.º46/1986, 1986, p. 3079)

O desporto escolar é um sistema aberto e universal de atividades físicas e desportivas, que tem por objetivo integrar as diferentes dimensões da educação, que vão desde o lazer nível I, à competição níveis II e III (Direção Geral da Educação, 2021). O programa estratégico do desporto escolar 2021- 2025 abrange os alunos das escolas públicas, privadas e cooperativas, que sejam legalmente reconhecidas, independentemente de pertencerem ou não ao Ministério da Educação. O desporto escolar oferece a todos os alunos a oportunidade de praticar vários desportos sem custos, contribuindo assim para o sucesso escolar dos alunos e é de participação voluntária. Os valores que o desporto escolar procura transmitir são: igualdade, inclusão, respeito pela diversidade, integridade, disciplina, excelência, amizade, tolerância e fair-play (Direção Geral da Educação, 2021), ficando a cargo dos professores incutir estes valores em todo o processo de ensino -aprendizagem.

No AEPM, os grupos-equipa de desporto escolar estão organizados em duas escolas: Escola Básica 2, 3 Gaspar Correia e a Escola Secundária Arco-Íris. Todos os alunos podem frequentar o grupo-equipa correspondente à idade e modalidade que pretendem, mesmo que estejam matriculados noutra escola do agrupamento diferente àquela em que a modalidade é lecionada

Na sua maioria, os horários do desporto escolar (figura 11) são à hora de almoço, o que facilita a participação dos alunos. Nesse horário os alunos não têm aulas, ainda estão na escola e os pavilhões estão livres.

Ao longo do estágio para além das turmas que me foram atribuídas estou ainda a coadjuvar o professor Pedro Adão no Futsal no escalão de infantis misto e o professor Miguel Viana no Voleibol também no escalão de infantis, mas neste caso o escalão feminino. O treino de futsal tem lugar todas as quintas-feiras das 13h30 as 15h30 e os treinos de voleibol tem lugar as sextas-feiras das 12h30 as 14h30 ambos tem lugar no pavilhão da escola Gaspar.

As atividades desenvolvidas pelo desporto escolar, tanto no futsal quanto no voleibol, incluíram três torneios com escolas convidadas, nomeadamente a Secundária de Sacavém e a Escola Básica 2/3 da Bobadela, onde foi efetuado o acompanhamento dos grupos-equipa nas suas três saídas obrigatórias.

Figura 15- Oferta de Modalidades DE



	MODALIDADE	Treinos		Local	Professor responsável
		Dia	Horas		
1	Badminton	3ª 5ª	13.45h – 14.35h 13.45h – 15.30h	Gaspar Correia	Pedro Jorge
2	Basquetebol INF B Misto	2ª 4ª	16.40h – 17.30h 14.00h – 15.30h	Gaspar Correia	Jorge Pacheco
3	Boccia	3ª 5ª	13.45h – 14.35h 14.40h – 15.30h 13.45h – 14.35h	Secundária Gaspar Correia Secundária	Carla Paiva
4	Canagem	3ª e 5ª	14.00h – 17.00h	Centro Náutico	Miguel Viana
5	Desportos Gímnicos Aéro.	2ª, 3ª e 5ª	13.45h – 14.35h	Secundária	Ana Zacarias
6	Escola Ativa	3ª 5ª	13.45h – 14.35h 13.45h – 15.30h	Secundária Gaspar Correia	Isabel Figueiredo
7	Futsal INF B Misto	3ª 5ª	14.40h – 15.30h 14.40h – 16.30h	Gaspar Correia	Pedro Adão
8	Natação	3ª ou 5ª	14.30h – 15.30h 15.30h – 16.30h 14.30h – 15.30h	Piscina Portela	Anabela Afonso
9	Ténis	3ª 5ª	13.45h – 15.15h 13.45h – 15.15h	Campos Ténis Portela	Luis Duarte
10	Vela	3ª e 5ª	14.00h – 17.00h	Centro Náutico	Ana Cabral
+	Voleibol Infantil B Misto	4ª	14.40h – 16.30h	Gaspar Correia	Miguel Viana
		6ª 2ª, 4ª e 6ª	12.50h – 13.40h 13.45h – 14.35h	Secundária	José Gonçalves
11	VOLEIBOL Iniciado Fem	4ª 6ª	14.40h – 16.30h 12.50h – 13.40h	Gaspar Correia	Miguel Viana
12	VOLEIBOL Iniciados Masc	2ª, 4ª e 6ª	13.45h – 14.35h	Secundária	José Gonçalves
13	VOLEIBOL Juvenis Fem.	3ª, 5ª e 6ª	13.45h – 14.35h	Secundária	José Fortes
14	VOLEIBOL Juvenis Masc.	2ª, 3ª e 5ª	13.45h – 14.35h	Secundária	Teresa Alpiarça

Atividades encontros escolares

Ao longo do estágio, participei ativamente em várias atividades propostas pelo grupo de EF, onde estive muitas vezes destacado para funções de organização e gestão. Estas experiências permitiram-me não só participar ativamente nas atividades desenvolvidas, como compreender melhor os processos de organização e gestão, permitindo-me desenvolver competências e estratégias para o a

organização deste tipo de atividades, além disso durante estas atividades pude observar como o trabalho de equipa, entre todo o GEF influência diretamente o sucesso das mesmas.

Nestes dias, o agrupamento ganhava nova vida, com um entusiasmo evidente por parte de toda a comunidade escolar, especialmente dos alunos, que não só participavam nas atividades, mas também apoiavam os seus colegas, criando um clima muito positivo na escola. Essas atividades demonstraram como o grupo de EF pode desempenhar um papel fundamental na criação de ambientes marcantes na vida da escola e no fortalecimento de uma própria identidade, onde os alunos comecem a “sentir a camisola”.

Tal como previsto no Plano anual de atividades, o grupo de EF foi responsável pela organização e promoção dessas mesmas atividades, contudo por questões profissionais não consegui participar em todos, ficando acordado que participaria nos que o meu orientador fosse responsável, com a exceção do Torneio dos Megs que foi alterado para o basquetebol 3x3

Quadro 9 Plano anual de atividades

Departamento de Educação Física e Desporto						
Avaliação	Atividade	Escolas envolvidas	Responsáveis	Outros elementos envolvidos	População Alvo	Calendarização
	Corta-Mato	Todas e Colégio São Miguel Arcanjo	Carlos Lopes, Anabela Alonso, Jorge Pacheco e Patricia Reino	Dep EF e Desporto	Alunos do 4º ano, 2º e 3º Ciclos e Secundário	18 de Novembro 4ª Feira
	Basquetebol 3x3	E.S. Portela Gaspar Correia	Patricia Reino, Ana Cabral e 620 e Patricia Monteiro e Pedro Jorge	Dep EF e Desporto	Alunos do 6º ano e 3º Ciclos e Secundário	16 e 17 de Dezembro 4ª e 5ª Feira
	Torneio Megs	E.S. Portela Gaspar Correia	Anabela Alonso, Isabel Trole, Jorge Pacheco, Pedro Jorge e Alexandra Alves	Dep EF e Desporto	Alunos 2º e 3º Ciclos e Secundário	26 de Janeiro 3ª Feira
	Ginástica	Todas	Luis Duarte, Anabela Alonso, Catarina Pires (prof. 260) e (prof. a colocar do 620)	Dep EF e Desporto	Alunos do 4º ano, 2º e 3º Ciclos e Secundário	15 de Março 3ª Feira
	Tribola	E.S. Portela Gaspar Correia	Luis Mocho, Isabel Figueiredo, 260, Ana Cabral e José Fortes	Dep EF e Desporto	Alunos do 6º ano e 3º Ciclos e Secundário	17 e 18 de Março 5ª e 6ª Feira
	Festival Gimnico da Portela	Todas	Luis Duarte e núcleo de Estágio FMH	Dep EF e Desporto	Alunos do 1º, 2º e 3º Ciclos e Secundário	27 de Maio 6ª Feira
	Pentatlo	Gaspar Correia Ji/Portela Quinta da Alegria Catela Gomes	Isabel Trole, Jorge Pacheco e (prof. a colocar do 260)	Dep EF e Desporto	Alunos do 4º ano e 2º Ciclos	2 de Junho
	Maratona Volei	E.S. Portela Gaspar Correia	Luis Mocho, Isabel Figueiredo e Catarina Pires e José Fortes	Dep EF e Desporto	Alunos do 3º Ciclo e Secundário, professores e ex-alunos	3 de Junho

Corta-Mato

Para a realização do Corta-Mato, foi organizada uma breve reunião pelo departamento de EF, a fim de distribuir os professores ao longo do percurso. Esta organização foi essencial, especialmente para orientar os mais novos, principalmente na zona em que teriam de iniciar a segunda volta, o que poderia causar alguma confusão, caso já existissem alunos a terminar a prova.

A montagem do percurso e pódio foi da responsabilidade dos alunos do profissional. Durante a prova estive responsável por dar apoio à turma 5ºG, distribuição de dorsais e acompanhar para o local de partida e orientar na chegada.

O Corta-Mato teve como principal objetivo a socialização entre os alunos dos diferentes ciclos fomentar desenvolver o gosto pela modalidade, incentivar a criação de hábitos de corrida, bem como o apuramento para o Corta-Mato Regional. Fiquei muito surpreendido com o nível dos alunos do 3º ciclo

e secundário, onde alguns alunos apresentaram um nível competitivo muito forte, atletas esses que não só conseguiram o apuramento, como ficaram no pódio

De modo geral, o evento decorreu de forma bastante positiva e dentro das expectativas, com uma boa organização por parte dos professores responsáveis. Assim, foi possível evitar complicações durante o decorrer das provas e consequentemente atrasos na hora de chegada à instituição escolar. No entanto, há a salientar um ponto menos positivo, o facto da prova se realizar num espaço aberto à comunidade e alguns alunos saíam com os pais sem avisar os professores. Este fator causou preocupação entre os docentes, que ficaram inseguros sobre com quem os alunos estavam ou para onde iam ao sair do local da prova.

Figura 16 Corta-mato



Basquetebol 3x3

O torneio de Basquetebol decorreu de forma muito positiva e organizada, resultado de uma excelente colaboração entre professores e alunos, tanto dos cursos profissionais como dos alunos participantes no torneio. A. A preparação para o evento teve início às 8h, à medida que os professores, ajudavam na montagem dos campos, na delimitação dos espaços de jogo, na preparação das mesas, no ajuste do sistema de som, e na colocação dos bancos para os suplentes. Além disso, houve a distribuição dos coletes para as equipas e a organização das fichas de jogo.

Quando os alunos do curso profissional chegaram, foi realizado um breve briefing, no qual se explicou como preencher corretamente as fichas de jogo e a rotação entre as equipas, além da definição dos alunos responsáveis pela arbitragem dos jogos. Esse momento de instrução revelou-se essencial para garantir que todos compreendessem os seus papéis e responsabilidades ao longo do torneio.

Durante o desenrolar do torneio, fiquei responsável por recolher os resultados e preencher as tabelas classificativas, uma experiência bastante enriquecedora para mim, pois, habitualmente, estou na função de treinador e esta recolha de resultados controle de preenchimento de fichas de jogo são da responsabilidade do meu delegado. Assumir esta nova função permitiu-me uma perspetiva mais ampla sobre a logística e a importância de uma organização precisa e rigorosa na gestão de torneios desportivos.

Fazendo um balanço do torneio, tenho a destacar a excelente organização e a coordenação das equipas, pois sabiam exatamente o que fazer e para onde se dirigir em cada momento, o que contribuiu

para uma gestão eficiente do tempo. Apesar da maioria dos aspetos terem corrido de forma impecável, houve a registar um acidente em que um dos participantes sofreu uma entorse, o qual foi o único ponto negativo a salientar, tendo o torneio no geral, sido uma experiência muito gratificante, com um elevado nível de empenho e cooperação entre todos os participantes.

Figura 17 Cartaz do torneio de basquetebol



Festival de Ginástica

O festival de ginástica decorreu de forma muito positiva. A preparação do festival teve início pelas 16h30m, quando chegámos e começámos a montar o material. Colocámos os rolos de praticável, as mesas, as cadeiras para o público, o sistema de som, colocámos ainda os trampolins e colchões a jeito de serem utilizados pelas diferentes classes. De seguida, a turma de DE realizou um pequeno ensaio de reconhecimento do palco, incluindo a entrada e a saída de cena, uma vez que iria ser a primeira a atuar no festival. Além disso, estivemos também a colocar os programas pelo pavilhão, e a auxiliar na entrada a definir onde podiam entrar os participantes e os familiares que iriam ver o festival.

Durante o festival, estive a ajudar a colocar colchões, a tirar e a distribuir as t-shirts do festival pelos treinadores das várias classes e clubes participantes. O festival contou com a presença de 4 clubes: Acromix de Camarate, Associação de Moradores da Portela, Colégio Valsassina e Sporting Clube de Portugal. Com um total de 21 classes participantes. O festival decorreu dentro da normalidade, entre as 18h e as 20h, foi um evento com bastantes participantes e também com bastante público estando a praça central do jardim da Portela completamente cheia.

Como atleta, já tinha participado num evento destes. No entanto, estando agora do lado da organização pude adquirir experiência uma valiosa sobre a organização de um evento de ginástica de bom nível. Acredito que a minha experiência como professor e atleta ajudou na dinâmica de montagem de colchões entre classes.

Figura 18 Atuação das alunas do DE



Tribola

À semelhança do torneio de basquetebol 3x3 a preparação para o torneio começou pontualmente às 8h, com a chegada dos professores, que colaboraram na organização dos campos, a marcação dos mesmos, montagem das redes de voleibol espaços de jogo, a montagem das mesas, a configuração do som e a disposição dos bancos para os suplentes. Os Coletes e as fichas de jogo foram distribuídas de forma garantir a identificação dos jogadores e o correto acompanhamento dos jogos e a justificação das faltas para os participantes. Quando os alunos do curso profissional chegaram, foi-lhes transmitido um pequeno briefing sobre o preenchimento das fichas de jogo e a rotação das equipas, além da atribuição de funções de arbitragem. Às 9h, com todos os preparativos concluídos, o torneio teve início. O Tribola é um torneio envolveu três modalidades distintas: futsal, 4x4, basquetebol 3x3 e voleibol 2x2, onde as turmas de cada ano competiram entre si. Devido ao elevado número de inscrições, o GEF optou por organizar no formato de grupos, o que garantiu que cada equipa jogasse um mínimo de três partidas em cada modalidade. Após a fase de grupos, os vencedores de cada grupo defrontavam-se entre si, onde eram apurados para as finais os 2 melhores classificados

As finais foram realizadas num segundo dia, permitindo que todos os finalistas de todos os ciclos disputassem as últimas partidas. Esta organização trouxe uma dinâmica muito interessante ao evento, com alunos do ensino secundário a participar ativamente nos jogos dos alunos do 2º ciclo, promovendo um espírito de colaboração e entreaajuda, estando o pavilhão repleto de jovens a “puxar” pelas turmas apadrinhadas. Sendo o balanço muito positivo, onde a escola ganhou uma nova energia onde alunos e professores dinamizarem as bancadas e criando um espetáculo vibrante de apoio e animação. A atividade alcançou os seus objetivos, unindo os alunos em torno do desporto e reforçando o ambiente de cooperação e alegria.

Figura 19 Finais dos jogos tribola



Acampamento Anual

O Projeto “Acampamento” no Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide foi realizado pela 38ª vez e decorreu na Serra da Freita em Arouca, no parque de Campismo do Marujal e teve a duração de 10 dias e foi destinado a alunos do agrupamento com idade entre os 9 e 11 anos. Um dos principais objetivos foi promover uma melhor integração dos alunos do 4º ano com a escola e seus futuros colegas do 5º ano, bem como despertar o espírito aventureiro dos nossos alunos. O acampamento conseguiu aliar atividades radicais com o desenvolvimento intelectual, proporcionando tanto atividades que desafiavam a coragem dos participantes (Escalada, canoagem, tiro com arco, orientação na serra entre muitas outras), como atividades em que tornava o que eles viam durante o tempo de aulas como atividades “aborrecidas” em dinâmicas lúdicas (Matemática por exemplo).

Além das atividades, as crianças foram envolvidas em tarefas de entreaajuda e subsistência. Todos os dias, a cada grupo era designada uma tarefa, como servir o almoço ou qualquer outra refeição ou fazer a coleta de lixo que existe espalhado por todo o acampamento. Desta forma, as crianças tinham uma noção do que é o esforço dos adultos à sua volta e aprendem a respeitar o seu trabalho, tornando-as mais responsáveis e colaborativas.

A segurança foi sempre uma prioridade para a direção da escola, como tem sido desde o início do projeto. Os participantes foram divididos por 8 grupos, sendo que cada grupo contou com cerca de 20 crianças, 2 professores (1 principal e outro somente de apoio) e 3 monitores (1 sénior e 2 juniores). Além destas entidades, havia outras entidades responsáveis pelo bem-estar dos participantes, como o grupo coordenador ou as assistentes operativas (responsáveis pelas deliciosas refeições), que ajudam no bom funcionamento de todo o acampamento. Para que as atividades decorressem com a máxima segurança e diversão existiram ainda os professores de atividade e os Monitores Veteranos. Ao longo dos 38 anos de existência desde acampamento, nunca ocorreram incidentes graves de segurança, exceto pequenos ferimentos, como uns joelhos esfolados e umas dores de barriga que por norma significam saudades de casa.

Do meu ponto de vista, o acampamento contribui para a criação de hábitos de vida saudáveis e para a transmissão de valores que, durante o período letivo, não são tão facilmente transmitidos. Lembro-me que, em criança, os meus pais me incentivaram a participar num acampamento, embora inicialmente tenha sentido alguma apreensão e até me tenha sentido, de uma certa forma, obrigado a participar,

pois acreditavam que essa experiência seria benéfica para o meu desenvolvimento, ajudando a tornar-me mais independente e responsável. A verdade é que, até aos dias de hoje, sempre que tenho oportunidade, faço questão de participar.

Figura 20 Canoagem



Figura 21 Voleibol na Serra



Figura 22 Atividades desenvolvidas no acampamento



Direção de turma

No início do ano letivo, foi realizada uma reunião, liderada pela Coordenadora das Direções de turma, com a presença de todos os professores nomeados para a função de Diretor de turma. O objetivo desta reunião foi definir o papel do Diretor de turma (DT), funções e tarefas a realizar durante o ano letivo no agrupamento. Na minha opinião, este encontro foi bastante útil, uma vez que alguns professores nunca tinham experiência no desempenho da função de Diretor de turma e, desta forma, puderam compreender melhor as características inerentes à função, aspeto fundamental tendo em conta que a Direção de turma tem um papel, cada vez mais decisivo, na organização da escola e no processo ensino/aprendizagem.

Outro dos aspetos relevantes foi o facto de, quer na preparação para a reunião de Conselho de Turma, quer na preparação para a reunião com os Encarregados de Educação (EE), em que a coordenadora dos Diretores de turma forneceu diretrizes sobre a atuação. Estas orientações foram importantes para garantir a uniformização da atuação e procedimentos entre todos os Diretores de turma.

A função de DT é, de facto, uma responsabilidade muito importante para um professor. Enquanto professor estagiário, tive a oportunidade de acompanhar o processo de DT, o que me permitiu adquirir novas competências relacionadas com essa função, bem como conhecimentos acerca das principais atividades e responsabilidades envolvidas. Abaixo estão descritos alguns aspetos importantes a destacar.

Relação com os EE: marcar reuniões sempre que necessário para discutir o desenvolvimento dos alunos, as suas necessidades e as suas áreas de melhoria. Esta comunicação com os EE é fundamental para envolvê-los no processo educacional dos alunos:

- Acompanhamento do desempenho académico: Monitorizar o desempenho académico dos alunos e auxiliar apoio quando enfrentam dificuldades em determinadas disciplinas. Isto pode envolver sugestões de métodos de estudo, fornecer recursos adicionais ou, até mesmo, contactar com os EE para discutir possíveis apoios pedagógicos adicionais.
- Apoio emocional: Estar disponível para os alunos no âmbito pessoal, oferecendo apoio emocional e encaminhamento adequado, quando necessário. Isto envolve ouvir os alunos e ajudá-los a lidar com desafios pessoais e estar atento às suas necessidades emocionais.
- Estes três aspetos foram então os principais pontos que adquiri ao acompanhar a turma. No entanto, reconheço que ser um bom diretor de turma requer experiência e dedicação por parte do professor. É necessário que exista um relacionamento de proximidade e uma boa comunicação com os alunos, para garantir um ambiente de relação, confiança e aprendizagem.

Reunião Encarregados de Educação

A reunião ocorreu no dia 19 de setembro de 2023 e teve como objetivo a apresentação da nova DT. A reunião teve a duração de 1 hora. Durante este encontro, a professora Carla apresentou-me aos EE, explicando quais seriam as minhas funções, enquanto professor estagiário, bem como esclarecimento de quaisquer dúvidas em relação à minha presença. De seguida, os EE tiveram a oportunidade de se apresentarem de forma breve.

Também, durante a reunião, foi abordada a organização e o funcionamento do ano letivo, onde a DT aproveitou também para sensibilizar os EE para a importância da pontualidade, e justificação de faltas dos seus educandos atempadamente. De seguida foram entregues os horários (figura) e as listas de professores responsáveis por cada disciplina.

Reunião de Avaliação Intercalar 1º Semestre

A reunião intercalar ocorreu dia 3 de novembro de 2023, das 17h30 às 20h30. Esta reunião decorreu online, através da plataforma teams, na qual tive o prazer de ajudar a professora Carla a lançar as notas da turma. Nesta reunião, foram discutidas as notas atribuídas aos alunos do 5ºG e falou-se de cada aluno de forma individual, salientando os aspetos positivos e negativos e, acordando o que se poderia fazer para que o desempenho dos alunos pudesse melhorar.

No geral, a reunião decorreu de forma positiva, pois a turma, na sua maioria, é empenhada e participativa. No entanto, foram identificados dois alunos que necessitavam de novas estratégias de trabalho. Um deles porque não se mostrou assíduo e pontual e demonstrava falta de atenção durante as aulas, o outro aluno porque, durante os intervalos, está muitas vezes “envolvido” em conflitos com colegas de outras turmas, conflitos estes maioritariamente por questões ligadas aos jogos de futebol, disputados durante o intervalo.

Conselho de Turma 1º Semestre

A reunião de conselho de turma decorreu de forma tranquila, uma vez que as avaliações já tinham sido enviadas, previamente, pelos professores das respetivas disciplinas. Na reunião foram confirmadas todas as notas dos alunos, antes destas serem afixadas, e refletido quais os aspetos a melhorar no 2º semestre, nomeadamente, os alunos que mantiveram algum insucesso. Foi ainda possível avaliar individualmente cada aluno, a nível qualitativo e quantitativo, não nos restringindo apenas na avaliação final, mas também em comportamentos e atitudes, entre outros aspetos.

No final da reunião, pude concluir que os melhores alunos, quer a nível prático quer a nível de comportamento nas aulas de EF, apresentavam comportamentos menos próprios para um contexto de sala de aula, nas restantes disciplinas.

Reunião de Avaliação Intercalar 2º Semestre

À semelhança da última reunião intercalar, também esta se realizou online. Durante a reunião, além das avaliações individuais, foram discutidos outros aspetos, nomeadamente nos casos onde as avaliações continuam negativas ou com positivas muito baixas. Ficou decidido que esses alunos iriam beneficiar de um apoio suplementar fora do horário letivo, com a professora de matemática e português. Também foi acordado que o diretor de turma deveria agendar uma reunião de esclarecimento com os EE, para que os mesmos pudessem acompanhar o progresso dos filhos.

Conselho de Turma 2º Semestre

A reunião de conselho de turma decorreu de forma tranquila, uma vez que, à semelhança da reunião do 1º Semestre, as avaliações já tinham sido enviadas, previamente, pelos professores das respetivas disciplinas. Durante a reunião, foram confirmadas todas as notas dos alunos e discutidas as possibilidades de dois alunos transitarem, apesar de terem obtido avaliações negativas em Português e Matemática. Ficou decidido, por consenso entre todos os presentes, que os mesmos iriam transitar, já que as suas notas negativas eram baixas e ambos demonstraram grande empenho para melhorar. Além disso, foram considerados alunos bem-comportados. Ficou decidido que estes alunos no próximo ano teriam de ter apoio desde o início do ano.

ÁREA IV. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA

EFEITOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE PARADESPORTO NAS ATITUDES DOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE COLEGAS COM DEFICIÊNCIA

Tiago Miguel Simões Mendes [1], Renata Matheus Willig [2]

[1] Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada (ISEIT), Instituto Piaget de Almada

[2] Insight: Piaget Research Center for Ecological Human Development, Instituto Piaget de Almada

Resumo

Enquadramento: A inclusão nas escolas traduz-se no compromisso assegurar que todos os alunos perfaçam um processo de ensino-aprendizagem de qualidade e respeitando as suas necessidades. Para que a inclusão seja realmente efetiva, também é necessário que os professores estejam preparados para adaptar o currículo e desenvolver práticas pedagógicas adequadas, de modo a promover atitudes positivas em relação aos alunos com deficiência. **Objetivo:** Verificar se a introdução do paradesporto nas aulas de Educação Física influencia as atitudes inclusivas de alunos do ensino básico e secundário em relação aos colegas com deficiência. **Metodologia:** Participaram 64 alunos, com idades entre 10 e 17 anos, 33 do género feminino e 31 do masculino. Foi Utilizado o questionário "Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education - CAIPE-R", aplicado antes e após as aulas paradesportivas. Nomeadamente voleibol sentado e futebol para cegos. Para avaliar as diferenças nas atitudes dos alunos (globais, gerais da EF e específicas) entre os momentos pré e pós aula paradesportiva, foi realizada uma análise descritiva das variáveis, seguida do teste não paramétrico de Wilcoxon, com um nível de significância de $p \leq 0,05$. **Resultados:** Participar de duas aulas de educação física com diferentes modalidades paradesportivas foi positiva para mudar as atitudes globais da educação física do 10º ano ($p=0,016$), mas insuficiente para modificar as atitudes globais gerais ($p=0,102$) e específicas da educação física ($p=0,071$). Assim, como não influenciou a alteração significativa de nenhum das três atitudes no 5º e 8º. **Conclusão:** Implementar aulas de educação física com modalidades paradesportivas parecem ser positivas para melhorar as atitudes inclusivas de alunos do ensino secundário. De modo que introduzir diferentes o paradesporto no currículo, juntamente com uma formação adequada dos professores, é essencial para criar um ambiente escolar que valorize todos os alunos, independentemente das suas capacidades.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Física; Desporto Adaptado; Atitudes; Alunos.

EFFECTS OF PHYSICAL EDUCATION CLASSES ON PARASPORT ON THE ATTITUDES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS THE INCLUSION OF PEERS WITH DISABILITIES

Abstract

Background: Inclusion in schools translates into the commitment to ensure that all students undergo a quality teaching-learning process that respects their needs. For inclusion to be truly effective, it is also necessary for teachers to be prepared to adapt the curriculum and develop appropriate pedagogical practices to promote positive attitudes towards students with disabilities. Objective: To verify whether

the introduction of parasport in Physical Education classes influences the inclusive attitudes of basic and secondary school students towards peers with disabilities. Methodology: Sixty-four students participated, aged between 10 and 17 years, 33 female and 31 male. The “Children’s Attitudes Towards Integrated Physical Education - CAIPE-R” questionnaire was used, applied before and after the parasport classes, specifically sitting volleyball and blind football. To evaluate the differences in students’ attitudes (overall, general PE, and specific) between the pre- and post-parasport class moments, a descriptive analysis of the variables was performed, followed by the non-parametric Wilcoxon test, with a significance level of $p \leq 0.05$. Results: Participating in two physical education classes with different parasport modalities was positive for changing the overall physical education attitudes of 10th-grade students ($p=0.016$), but insufficient to modify general overall attitudes ($p=0.102$) and specific physical education attitudes ($p=0.071$). Similarly, it did not significantly influence any of the three attitudes in 5th and 8th grades. Conclusion: Implementing physical education classes with parasport modalities seems to be positive for improving the inclusive attitudes of secondary school students. Thus, introducing different parasport activities into the curriculum, along with adequate teacher training, is essential to create a school environment that values all students, regardless of their abilities.

Keywords: inclusion; Physical Education; Adapted Sport; Attitudes; Students

Introdução

A inclusão escolar tem sido amplamente discutida nas últimas décadas, refletindo assim o crescente compromisso com a inclusão de todos os alunos, independentemente das suas necessidades educativas. Este compromisso ficou previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986) e reforçado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que defendem e promove uma educação inclusiva para todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência. Define-se alunos com deficiência, como aqueles que tem um impedimento de longo prazo de ordem física, intelectual ou sensorial, que dificultam as atividades do dia a dia e restringem a sua participação plena na vida social (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2010; Organização Mundial de Saúde, 2006). Nesse sentido, a legislação portuguesa avançou significativamente, refletindo uma transformação importante no paradigma educacional e promovendo a inclusão através de adaptações nas escolas e nas práticas pedagógicas para responder às necessidades individuais dos alunos (Ainscow et al., 2019).

A educação inclusiva é entendida como um processo que visa enfrentar e dar resposta às diversas necessidades dos alunos, promovendo uma maior participação no processo de aprendizagem. Este processo exige mudanças e adaptações no ambiente escolar, nos modelos de ensino, nas estruturas e nas estratégias (UNESCO, 2005). Para isso, é fundamental um reconhecimento das entidades competentes de que todas as crianças e jovens têm direito à educação e devem ter igual oportunidade para atingir e manter um nível adequado de aprendizagem, uma vez que cada criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas. Deste modo, a educação inclusiva tem como centro o indivíduo, permitindo que todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, vivenciem a diversidade de grupos e experimentem situações que podem ser cruciais para a aceitação social (UNESCO, 1994).

Para se alcançar uma educação inclusiva de qualidade, é fundamental contar com profissionais capacitados para proporcionar as melhores condições de aprendizagem a todos os alunos, independentemente das suas diferenças. O papel do professor é, portanto, essencial para o sucesso deste processo. É necessário que o professor se mantenha atualizado sobre estratégias pedagógicas inclusivas, adapte o currículo para responder às necessidades individuais e crie um ambiente acolhedor e respeitoso. A formação contínua e a reflexão sobre as práticas educativas são fundamentais para o desenvolvimento deste papel (Forlin & Chambers, 2011; McGhie-Richmond et al., 2013; UNICEF, 2013).

Os benefícios da inclusão nas aulas de Educação Física (EF) são amplamente reconhecidos. Esta disciplina é considerada uma das mais relevantes para a promoção de atitudes positivas entre alunos com e sem deficiência (Block e Obrusnikova (2007). O professor de EF é responsável por desenvolver um currículo que favoreça a compreensão da diversidade e promova as vantagens da educação conjunta de crianças e jovens com e sem deficiência, permitindo observar mudanças positivas nas atitudes e comportamentos sociais (Odom & McEvoy, 1998). Compreender as atitudes dos alunos sem deficiência em relação aos colegas com deficiência, bem como o papel do professor na adaptação curricular, é essencial em contextos já orientados para a inclusão, como nas escolas públicas atualmente.

O currículo da EF é muito diversificado, permitindo a vivência de diferentes modalidades desportivas e suas adaptações. A adaptação das aulas de EF com a implementação do paradesporto pode ser uma ferramenta eficaz no processo de inclusão, uma vez que oferece um conjunto de modalidades praticadas pelas pessoas com deficiência, em que muitas foram adaptadas de outras como por exemplo o voleibol sentado e o futebol para cegos (Celestino & Pereira, 2015; Correia, 2008). Para os alunos sem deficiência, estas atividades promovem o desenvolvimento de empatia, aceitação e sensibilidade para com as necessidades dos outros (Lieber et al., 1998; Peck et al., 1992), além de proporcionar uma compreensão mais profunda das características das diferentes deficiências e de como agir em situações desafiantes (Romer & Haring, 1994). Assim, a aula de paradesporto pode ser considerada um ambiente inclusivo, onde todos se sentem parte do grupo e participam em condições de igualdade.

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo verificar a influência da implementação do paradesporto nas aulas de Educação Física sobre as atitudes inclusivas de estudantes do ensino básico e secundário em relação a colegas com deficiência. Espera-se que este estudo contribua significativamente para o aprimoramento do processo de inclusão nessas aulas, permitindo a formulação de conclusões importantes sobre as atitudes inclusivas dos alunos sem deficiência e facilitando a criação de estratégias para fortalecer o processo inclusivo na Educação Física.

Materiais e Métodos

Amostra

O presente estudo envolveu a seleção e caracterização de uma amostra por conveniência composta por 64 alunos do Ensino Básico e Secundário, de uma escola pública do ensino regular do distrito de Lisboa, trinta e três do género feminino e trinta e um do género masculino, com uma média de idade de 13,22 a frequentar os Ensino Básico e Secundário no ano letivo 2023/2024. Foram considerados como critérios para a inclusão no estudo, a participação de forma voluntária no estudo, e como critérios de exclusão apresentados foram a faltar à atividade em algum dos momentos, bem como falta de autorização dos EE.

Procedimentos e instrumentos

O estudo foi submetido e aprovado pela Comissão de Ética da instituição (P33-S53-10/2023). Após essa aprovação, a Direção da escola foi contactada para apresentação do estudo. Uma vez obtida a autorização da escola, foi iniciada a comunicação com os Professores de Educação Física (EF) das turmas envolvidas no estudo, com a definição de um cronograma para a implementação das aulas paradесportivas. Os alunos foram então convidados a participar voluntariamente, e os encarregados de educação dos que manifestaram interesse foram contactados, sendo-lhes fornecida uma explicação detalhada sobre o consentimento informado, acompanhada de um pedido formal para a assinatura do documento de consentimento.

De acordo com o planeamento acordado com os Professores de EF, o questionário *Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-revised* (CAIPE-R) foi aplicado duas vezes: na primeira aula (pré-Paradesporto) e na quarta aula (pós-Paradesporto). Nas aulas em questão, foram fornecidas todas as informações necessárias aos alunos, explicando-lhes que o questionário era anónimo e que não havia respostas certas ou erradas, mas sim respostas de carácter individual numa escala de concordância ou desacordo, conforme a introdução do CAIPE-R.

O questionário *Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-revised* (CAIPE-R) foi desenvolvido por Block (1995), traduzido e adaptado para a população portuguesa por Campos & Ferreira (2014). Este instrumento, conhecido como CAIPE-R, é uma ferramenta válida e confiável para medir as atitudes dos alunos sem deficiência em relação à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física (Block, 1995).

O questionário inclui uma contextualização breve sobre um aluno fictício com deficiência na turma, que possui limitações na realização das aulas de Educação Física. As afirmações às quais os alunos devem responder estão centradas nesse contexto. O questionário é constituído por 11 itens (Atitudes globais), distribuídos por duas subescalas de atitudes:

- Atitudes gerais – itens relacionados com as crenças acerca da inclusão de alunos com deficiência no contexto geral da aula de EF. Ex “Seria bom ter o João na tua aula de Educação Física?”
- Atitudes específicas - itens relacionados com as crenças acerca das modificações das regras em jogos de grupo. Ex. “Seria bom permitir que o João lançasse a bola para um cesto mais baixo?”

Os alunos responderam utilizando uma escala de Likert de quatro pontos (1= Não, 2 =Provavelmente não; 3 = Provavelmente sim 4= Sim)

Complementarmente, o questionário possui algumas questões, que permitam caracterizar individualmente os participantes, fornecendo dados como género, idade, data de nascimento, situação escolar (escola frequentada, ano de escolaridade e turma), contacto prévio com pessoas com deficiência (presença ou ausência na família, entre amigos, vizinhos, colegas de turma) e participação nas aulas de Educação Física, bem como o nível de competitividade (muito competitivos, mais ou menos competitivos, ou não competitivos).

Intervenção

Segundo Vara (2021) o Paradesporto é termo utilizado para o desporto adaptado que envolve atividades físicas especificamente dirigidas a pessoas com deficiência, com o objetivo de promover a

inclusão, o bem-estar físico e emocional e o desenvolvimento de capacidades motoras e sociais. A prática do paradesporto abrange tanto modalidades Paralímpicas, como o atletismo, a natação e o basquetebol em cadeira de rodas, quanto outras modalidades adaptadas fora do contexto paralímpico, alargando as oportunidades de participação desportiva.

No paradesporto existem duas vertentes principais, a das modalidades criadas especificamente para pessoas com deficiência, como a Boccia, e aquelas que sofreram adaptações para se tornarem acessíveis, como o voleibol sentado, ou o futebol para cegos entre outras. Essas adaptações envolvem alterações nas regras, nos equipamentos e até no formato de algumas competições, de forma a garantir uma prática desportiva adequada, segura e ajustada às necessidades de um grupo diversificado de pessoas (winckler,2023). Sendo que o presente estudo optou apenas pelas modalidades que sofreram adaptações.

Assim, para a realização das aulas paradesportivas foram realizados dois planos de aula (apêndices 7 e 8), um específico para cada uma das modalidades, tendo especial atenção as características de cada uma, com as respetivas estações, exercícios, duração dos mesmos, regras (que no caso do futebol para cegos também foram explicadas as regras de segurança) e os feedbacks mais importantes. As aulas foram realizadas num pavilhão desportivo, e dirigidas por dois investigadores, com o objetivo de garantir um controlo do ambiente, minimizando interferências externas, e garantindo sempre a segurança de todos os participantes. Inicialmente foi realizada uma breve contextualização das aulas e posteriormente os alunos foram divididos em dois grupos, onde cada grupo seguiu com o seu investigador, onde seriam explicadas as regras do jogo, bem como o tipo de deficiência implícita na modalidade

A primeira aula foi sobre o paradesporto voleibol sentado, em virtude da rotação de espaços do planeamento anual. No final desta aula foram distribuídos panfletos explicativos da modalidade que tinham experimentado e sobre a próxima. Assim, após quatro semanas realizou-se a segunda aula sobre paradesporto, envolvendo a modalidade de futebol para cegos, e à semelhança da aula anterior também contou com a colaboração de dois investigadores. Em ambas as aulas, a turma foi separada em dois grandes grupos, que vivenciavam a aula em espelho.

Análise de Dados

Os dados recolhidos foram analisados através do Software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 28.0. Numa primeira fase foi realizada uma base de dados, onde as respostas foram codificadas numericamente de acordo com o instrumento. Na análise descritiva, foram calculadas a média, o desvio padrão e as tabelas de frequência para as variáveis em estudo. Na estatística inferencial, foi realizado o teste não paramétrico de Wilcoxon, com um nível de significância de $p \leq 0.05$, para comparar as diferenças nas atitudes (global, gerais da EF e específicas) dos alunos antes e após as aulas paradesportivas. Foram comparadas as seguintes dimensões: i) atitudes gerais (pré) vs atitudes gerais (pós); ii) atitudes específica (pré) vs atitudes específica (pós); e iii) atitudes globais (pré) vs atitudes globais (pós).

Resultados

Na tabela 1 são apresentados os dados descritivos da amostra, maioritariamente composta por estudantes do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e 16 anos. Relativamente ao

contato prévio da amostra com pessoas com deficiência, identificou-se que o ambiente escolar proporciona maior contato com pessoas com deficiência do que o familiar.

Tabela 1 Tabela descritiva da amostra

		Amostra Total n=64	
		Frequência	Porcentagem (%)
Gênero	Masculino	29	45,3
	Feminino	35	54,7
	5ºano	21	32,8
	8ºano	18	28,1
	10ºano	25	39,1
Familiar com deficiência	Sim	13	20,3
	Não	51	79,7
Colega com deficiência	Sim	37	57,8
	Não	27	42,2
Colega com deficiência na EF	Sim	28	43,8
	Não	36	56,2
Nível de Competitivities	MC	21	32,8
	MMC	31	48,4
	NC	12	32,8

EF - Educação Física; MC - Muito competitivo; MMC- Mais ou menos competitivo; NC - Não competitivo

Relativamente as atitudes inclusivas, nenhuma das categorias sofreu alterações significativas após a participação nas aulas de educação física de voleibol sentado e futebol para cegos.

Tabela 2 - Estatística Inferencial das Variáveis dependentes

	Pré-Paradesporto		Pós-Paradesporto		Z	p
	Média (DP)	Mediana	Média (DP)	Mediana		
Atitudes Globais	36,11 (4,26)	33,00	36,36 (4,28)	36,50	-,555	,579
Atitudes Gerais EF	18,94 (2,70)	19,00	19,38 (2,67)	20,00	-,1600	,110
Atitudes Específicas	17,17 (2,27)	18,00	16,98 (2,31)	17,50	-,667	,505

DP-Desvio Padrão; EF- Educação Física

Quando comparado se existem diferenças significativas entre a pré atividade e pós atividade face às atitudes globais, Atitudes Gerais EF e Atitudes Específicas, em relação ao nível de escolaridade verificou-se que apenas os alunos do 10ºano apresentaram uma melhoria significantes nas atitudes especificas

Tabela 3 Atitudes dos alunos por ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Categoria CAIPE-R	n	Pré-Paradesporto		Pós-Paradesporto		Z	p
			Média (DP)	Mediana	Média (DP)	Mediana		
5ºano	Atitudes Globais	21	36,62(1,12)	37,00	35,57(,90)	35,00	-1,329	,184
	Atitudes Geral EF		19,90(,61)	19,00	20,04(,48)	21,00	-770	,441
	Atitudes Especifica		17,32(,45)	18,00	16,72(,49)	17,00	-1,402	,161
8ºAno	Atitudes Globais	18	36,56(,93)	35,00	36,80(,69)	37,00	-484	,628
	Atitudes Geral EF		17,83(,63)	18,00	19,00(,68)	20,00	-1,903	,057
	Atitudes Especifica		18,00(,65)	18,00	18,90(,60)	19,00	-988	,323
10ºAno	Atitudes Globais	25	38,00(,69)	39,00	38,00(,65)	39,00	-2,399	,0161
	Atitudes Geral EF		16,67(,44)	16,00	16,00(,69)	16,00	-1,633	,102
	Atitudes Especifica		17,32(,45)	18,00	17,96(,34)	18,00	-1,805	,071

DP-Desvio Padrão; EF- Educação Física

Discussão

O presente estudo teve como objetivo avaliar como a implementação do paradesporto nas aulas de Educação Física pode influenciar as atitudes inclusivas de estudantes do ensino básico e secundário em relação a colegas com deficiência. Os resultados indicaram que essa intervenção, embora promissora, não se mostrou suficiente para transformar as três dimensões das atitudes inclusivas dos alunos nas aulas de Educação Física.

Especificamente, entre os alunos do 5º ano, não foram observadas mudanças estatisticamente significativas nas atitudes após a introdução do paradesporto. Esse dado pode estar relacionado ao estágio de desenvolvimento cognitivo e social característico dessa faixa etária. Conforme Piaget (1896), citado por Fontes (2002), crianças nessa idade encontram-se no estágio de operações concretas, no qual a capacidade para compreender e refletir sobre conceitos complexos, como inclusão e empatia, está em processo de formação. Complementando essa visão, Vygotsky (2000) ressalta que o desenvolvimento das habilidades cognitivas e emocionais é promovido pela interação social, mas exige um ambiente de aprendizagem que ofereça oportunidades contínuas e adequadas.

A ausência de mudanças significativas pode, assim, estar ligada à necessidade de maior tempo e repetição para internalizar a prática inclusiva, como sugere Ainscow (1995), ao defender uma abordagem progressiva e sistemática para uma educação inclusiva eficaz. Além disso, é possível que esses alunos já demonstrassem uma predisposição positiva para a aceitação de colegas com deficiência, indicando uma base de abertura à inclusão. Essa predisposição, quando incentivada, pode contribuir para atitudes ainda mais favoráveis e sustentáveis, sugerindo que, mesmo em idades mais jovens, existe uma disposição para a inclusão que merece ser trabalhada e fortalecida.

Para os alunos do 8º ano, os resultados sugerem uma tendência de melhoria nas atitudes em relação à inclusão de colegas com deficiência. Embora essa tendência positiva seja perceptível, os dados indicam que ela não atingiu um nível de significância estatística suficiente para evidenciar uma mudança substancial nas percepções desses alunos. Essa limitação pode estar associada ao estágio de desenvolvimento cognitivo e social característico dessa faixa etária. Segundo Piaget (1986), citado por Fontes (2002), adolescentes nessa idade encontram-se em um momento de consolidação de habilidades cognitivas e sociais, o que facilita o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda, empatia e respeito pelo outro. Esse fator pode explicar a maior receptividade desses alunos às atividades inclusivas. Para promover mudanças mais efetivas, estudos como os de Biesen, Busciglio e Vanlandewijck (2006) sugerem a adoção de intervenções práticas, como o "Paralympic School Day."

Esse tipo de abordagem permite que os alunos interajam diretamente com pessoas com deficiência e experimentem diferentes modalidades paradesportivas, o que se mostra eficaz para aumentar a conscientização e a aceitação da diversidade. Contudo, essa estratégia ser uma alteração apenas no plano anual de atividades e não no planejamento anual das aulas de EF.

Além disso, Block e Obrusnikova (2007) destacam que a inclusão nas aulas de EF só será eficaz se houver experiências frequentes que ajudem a desfazer estigmas, crenças e preconceitos enraizados. Assim, embora as duas aulas experimentais de paradesporto possam não ter sido suficientes para estabelecer mudanças duradouras, elas podem servir como um ponto de partida para o desenvolvimento de atitudes mais inclusivas. Este argumento está alinhado com o Decreto-Lei nº 55/2018, que enfatiza a importância da inclusão no contexto escolar, estabelecendo diretrizes que necessitam ser aprofundadas e aplicadas de forma consistente nas aulas de Educação Física.

Por outro lado, os resultados observados no 10º ano revelaram uma mudança nas atitudes dos alunos após a intervenção paradesportiva, mas essa alteração foi contrária ao esperado, levantando importantes questões a serem consideradas. Segundo Piaget (1986) nesta fase, os alunos apresentam um desenvolvimento cognitivo e social mais avançado, facilitando a compreensão de conceitos inclusivos, outros fatores podem ter influenciado esses resultados. De acordo com Sherrill (2003), a maturidade dos alunos do ensino secundário desempenha um papel relevante na forma como percebem e aceitam a inclusão de colegas com deficiência, dependendo, em grande parte, de uma preparação adequada para compreender os desafios enfrentados por esses colegas.

A reação menos positiva pode indicar que a intervenção não foi interpretada de maneira construtiva ou que fatores externos, como preconceitos pré-existentes ou expectativas frustradas, afetaram as atitudes dos alunos. Esses resultados sugerem que, em idades mais avançadas, as atitudes podem estar mais consolidadas, tornando o processo de mudança mais desafiante e exigindo abordagens mais profundas e adaptativas para promover uma verdadeira transformação nas percepções inclusivas. Além disso, Campos, Ferreira e Block (2013), defendem que as crenças sobre a inclusão são moldadas pela experiência e pelo contexto em que ocorre. Uma experiência paradesportiva pode desafiar as concepções prévias e expor dificuldades práticas na implementação de comportamentos inclusivos, o que pode ter levado a uma reflexão crítica e à diminuição das atitudes face à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de EF. Assim para que uma experiência paradesportiva tenha um efeito positivo, esta deve ter um suporte pedagógico constante, e com uma abordagem a longo prazo, como refere Aitchison et al (2021), corroborando o que foi afirmado por Bento (2003) que destacou que a inclusão não é um evento pontual, mas sim um processo que requer por parte do professor um planejamento, repetição e apoio contínuo para que o mesmo seja eficaz, nas crenças e atitudes, especialmente em alunos nesta faixa etária, que tendem a questionar e a reavaliar as suas percepções com maior frequência. Para que a inclusão seja realmente eficaz Prakash (2022) sugere que atividades paradesportivas devem ser incluídas no currículo e que façam parte de uma prática constante.

Neste sentido Centeio (2009) observa que a atitude dos alunos em relação à inclusão é, em grande parte, um reflexo das atitudes do professor. Ou seja, Professores que demonstram confiança e compromisso com a inclusão criam um ambiente que incentiva os alunos a terem uma atitude mais positiva, assim Carreiro da Costa (1995) afirma que o sucesso da inclusão está intimamente ligado à formação e ao comportamento do professor. Deste modo um professor que tenha uma formação adequada e experiência em adaptar atividades às necessidades de alunos com deficiência tem tendência a criar um ambiente inclusivo e acolhedor. Bom (2018) destaca ainda que a capacidade do

professor de adaptar o currículo e utilizar diferentes métodos de ensino é crucial para garantir que todos os alunos possam participar e beneficiar das aulas de educação física.

Embora os resultados não tenham sido significativos, a literatura e a tendência observada sugerem que é necessário um maior investimento em intervenções prolongadas e consistentes para promover mudanças significativas. Ainscow (1995) defende que a verdadeira inclusão requer um compromisso contínuo, em que as escolas devem ir além de atividades pontuais e estabelecer uma cultura de inclusão que permeie todo o ambiente escolar. Esse compromisso deve envolver práticas e valores sustentados que promovam um ambiente acolhedor e inclusivo.

Dentro desse contexto, atividades práticas são uma parte fundamental do processo de inclusão, que deve ser uma responsabilidade coletiva. A inclusão envolve não apenas os professores, mas também toda a comunidade escolar. Como destaca Correia (2001), a inclusão não pode ser alcançada apenas por meio de integração física; exige-se um envolvimento sincero, no qual todos os alunos se sintam parte integrante do ambiente escolar.

Ao considerar os resultados do presente estudo, algumas limitações devem ser levadas em conta. Em primeiro lugar, o tamanho reduzido da amostra limita a possibilidade de generalização dos achados, já que um grupo maior de participantes poderia ter permitido uma análise mais robusta e conclusiva.

Essas limitações reforçam a necessidade de um compromisso contínuo e de intervenções mais amplas e bem estruturadas para que os objetivos de inclusão sejam plenamente atingidos. Como referido anteriormente, uma cultura de inclusão não se constrói apenas com atividades pontuais, mas requer um esforço sustentado e uma responsabilidade coletiva de toda a comunidade escolar (Ainscow, 1995; Correia, 2001). A criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo exige que as escolas desenvolvam práticas consistentes e alicercem o envolvimento de todos, o que poderia potencialmente minimizar as limitações encontradas e oferecer uma experiência mais completa e significativa para todos os alunos.

Conclusão

Assim, conclui-se que a introdução do paradesporto nas aulas de Educação Física exerce um impacto limitado sobre as atitudes inclusivas de estudantes do ensino fundamental e médio em relação a colegas com deficiência. A participação em duas aulas revelou-se insuficiente para promover melhorias significativas nas atitudes globais e específicas sobre a inclusão de alunos com deficiência, especialmente entre estudantes do 5º e 8º ciclos. No entanto, essa estratégia apresentou um efeito parcialmente positivo entre alunos do 10º, sugerindo que, com ajustes na frequência e abordagem, o paradesporto pode contribuir para atitudes mais inclusivas em contextos educacionais.

Diante dos resultados obtidos, futuros estudos devem pensar em outras estruturas de intervenções para promover uma cultura escolar mais inclusiva. Assim, sugere-se que outras metodologias como mais número de aulas e o contato com mais modalidades possam ser introduzidos nas intervenções. Bem como propõe-se a incorporação o paradesporto ou o desporto adaptado mais cedo nos currículos escolares, para que os estudantes tenham contato com práticas inclusivas desde os primeiros anos escolares, fortalecendo o desenvolvimento de atitudes mais acolhedoras e inclusivas ao longo de sua formação.

Referências

- Ainscow, M. (1995). Education for all: Making it happen. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2019). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (4ª ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Aitchison, B., Rushton, A. B., Martin, P., Barr, M., & Soundy, A. (2021). The experiences and perceived health benefits of individuals with a disability participating in sport. Pure-OAI. Disponível em http://pure-oai.bham.ac.uk/ws/files/147670098/DHJO_D_21_00060_R2_edit.pdf
- Biesen, V., Busciglio, B., & Vanlandewijck, Y. (2006). Attitude towards inclusion of children with disabilities: The effect of the implementation of "A Paralympic School Day" on Flemish elementary children. 8th European Conference of Adapted Physical Activity.
- Block, M. E. (1995). Development and validation of the Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) Inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(1), 60-77.
- 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.
- Bom, L. (2018). Programa e Apontamentos da unidade curricular de Análise do Ensino e do Processo de Avaliação em Educação Física. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Campos, M., Ferreira, J., & Block, M. (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. (2014). Validação do Questionário Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) para a população portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação Física*, 12, 45-58.
- Carreiro da Costa, F. (1995). O sucesso pedagógico em educação física: Estudo das condições e fatores de ensino aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino. Lisboa: Edições FMH.
- Celestino, T., & Pereira, J. (2015). O paradesporto como ferramenta inclusiva: Um estudo sobre as potencialidades do desporto adaptado. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 29(2), 122-130.
- Centeio, D. (2009). Educação física inclusiva: Atitudes dos alunos face à educação física inclusiva – Estudo exploratório do 2º e 3º CEB. Seminário de Estudo Exploratório dos Alunos do 2º e 3º CEB. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Educação Inclusiva: Reflexões e Práticas nas Aulas de Educação Física*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º 235/1986, Série I.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I.
- Fontes, Á. C. (2002). *Epistemologia genética (J. Piaget)*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1896)

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.

<https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>

Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro. Diário da República n.º 235/1986, Série I de 1986-10-14.

Lieber, J., Capell, K., Sandall, S., Wolfberg, P., Horn, E., & Beckman, P. (1998). Inclusive preschool programs: Teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 87-105.

McGhie-Richmond, D., Irvine, A., Loreman, T., Cizman, J., & Lupart, J. (2013). Teacher perspectives on inclusive education in a dual context. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 250-261. <https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.3.250>

Odom, S. L., & McEvoy, M. A. (1998). Integration of young children with disabilities and typically developing children. In M. Wolery & J. S. Wilbers (Eds.), *Including Children with Special Needs in Early Childhood Programs* (pp. 37-54). Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

OMS. (2006). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Organização Mundial da Saúde. Peck, C. A., Carlson, P., & Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide study. *Journal of Early Intervention*, 16(1), 53-63.

Prakash, D. V. (2022). The influence of paraolympic and special programs in children without disabilities: Systematic review research. *Scindeks*. Recuperado de <https://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=2335-05982201031U>

Romer, L. T., & Haring, N. G. (1994). The social participation of students with disabilities in general education programs. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(1), 16-25.

Sarmiento, T. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Revista Interações*, 2, 59-86.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.

UNICEF. (2013). *The State of the World's Children: Children with Disabilities*. Nova Iorque: UNICEF.

Vara, F. (2021). Paradesporto: Uma abordagem ao desporto adaptado para pessoas com deficiência. *Revista Brasileira de Atividade Adaptada*, 6(1), 67-83.

Winckler, C. (2023). *Pedagogia do Paradesporto: Teoria e Prática*. São Paulo: Editora Desporto Adaptado.

REFLEXÃO FINAL

Embora o estágio se encontre organizado em quatro áreas distintas, estas não funcionam como compartimentos estanques que se encerram em si mesmas, sem qualquer tipo de ligação com as restantes. O que acontece é precisamente o contrário, visto que muitas das competências adquiridas numa determinada área são importantes na consecução dos objetivos das restantes. Este é um dos pontos fortes da organização deste estágio pedagógico, na forma como todas os seus objetivos se interligam e cooperam, mantendo ainda assim a sua individualidade.

Parece-me ser importante refletir sobre a mensagem que o trabalho que eu desenvolvi durante este ano transmite para o meu futuro profissional. Esta interligação e variedade de competências que o estágio nos proporciona deve-nos, futuros e presentes professores de EF, fazer refletir sobre a diversidade do nosso trabalho, em como este não se encerra na sala de aula. O estágio não só reproduz de forma fiel a conexão entre competências como também reproduz a simultaneidade das mesmas, visto estas não acontecerem desfasadas no tempo.

Desde logo devemos sempre ser professores-investigadores, que procuram novas ideias, novas estratégias, que não ficam satisfeitos com o conhecimento atual e que querem saber mais sobre a sua área de intervenção. A investigação não é apenas para académicos, mas sim para todos aqueles que têm sede de saber e que procuram melhorar as suas competências. O professor deve estar atualizado nos conteúdos teóricos e nas melhores formas de atuar, promovendo também a elevação da qualidade da escola onde se encontra, atuando como um membro influente na sua evolução. O trabalho que desenvolvi na área 4 permitiu-me compreender melhor as atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Este estudo demonstrou que, após a participação em duas aulas paradesportivas, houve uma melhoria, embora não tenha sido significativa, mas houve uma melhoria nas atitudes dos alunos em relação à inclusão de colegas com deficiência.

Com os resultados percebemos a importância das práticas inclusivas no contexto escolar e a necessidade de intervenções contínuas e sistemáticas, particularmente junto dos mais jovens, de forma a fomentar uma maior compreensão sobre a inclusão. Ou seja, a implementação de aulas paradesportivas desempenha um papel importante na promoção de atitudes mais positivas dos alunos sem deficiência em relação à inclusão de colegas com deficiência.

Reforçando também o papel do professor, que com uma formação adequada e experiência em adaptar atividades às necessidades de alunos com deficiência são mais propensos a criar um ambiente inclusivo, passando a desempenhar um papel ativo tanto na condução como na integração dos mesmos criando um ambiente escolar mais acolhedor e igualitário.

O professor de EF deve assumir-se como um agente ativo dentro da própria escola, assumindo outros cargos, mas também sendo inovador, fazendo propostas pertinentes para a própria escola e para a sua comunidade. A minha intervenção pessoal nos núcleos de DE permitiu-me melhorar as minhas competências na condução das aulas das minhas turmas, criar uma maior ligação à comunidade escolar e aprender estratégias de intervenção e gestão em grandes grupos com diferentes faixas etárias e estratos sociais.

O trabalho junto do meio envolvente à escola, e na relação com os alunos é também essencial, promovendo a interação entre esta e a comunidade. A capacidade de saber desempenhar o trabalho de DT, conseguir caracterizar de forma pertinente os seus alunos e promover atividades dentro e fora da escola é essencial. O meu trabalho no estudo de turma foi essencial para conhecer melhor os meus alunos, tal como o foi o acompanhamento da DT. Este último com um valor enorme na forma como

tive a oportunidade de compreender melhor um cargo que posso vir a desempenhar no futuro.

O estágio apresenta-se como uma formação muito completa a diversos níveis e que obriga a um trabalho de grande seriedade, empenho, criatividade e reflexão. Estas competências vão ter repercussões no meu futuro profissional, criando as condições necessárias para ser um profissional competente e consciente das diversas áreas onde devo intervir com responsabilidade e qualidade.

Pertencendo a uma geração onde embora tenhamos uma formação superior, são nos apresentam cada vez maiores dificuldades em conseguir emprego, e sobretudo um vencimento condizente com a nossa formação e onde a instabilidade económica é enorme, torna-se a meu ver extremamente importante a capacidade de conseguir desempenhar diversos papéis a nível profissional, e embora esteja muito melhor do que à vinte anos acando a minha primeira licenciatura, ainda somos vistos por parte da sociedade, como a “malta das Cambalhotas”.

A experiência formativa por que passei este ano, bem como a minha experiência prévia, fez-me intervir ao nível do contexto da sala de aula e ao nível da organização de eventos, passando por projetos de investigação, fazendo com que o estágio se apresentasse como meio de formação de excelência para o desempenhar de vários papéis dentro do fenómeno desportivo.

Nesse sentido penso que embora o estágio esteja centrado totalmente nas ações que um professor pode/deve desempenhar na escola, este também nos alarga as perspetivas de trabalho, habilitando-nos para sermos inovadores e criativos, propormos projetos e no fundo ousarmos ser alguém que faz a diferença e não apenas mais um na multidão.

Assim é também importante que consigamos defender os interesses da EF, defendendo desse modo os próprios interesses dos nossos alunos e da nossa cultura. O estágio fez-me perceber ainda melhor a importância desta disciplina e o seu papel junto dos jovens. Quando infelizmente ainda se discute a redução da carga horária da EF, o contar para a media de entrada ao ensino superior, deveríamos estar a discutir o cada vez maior analfabetismo motor das nossas crianças, para tal preciso colocar esse conhecimento ao serviço de toda a comunidade, alertando para os perigos de uma decisão que vai colocar em perigo a saúde e cultura desportiva de todo um país.

A EF vai muito para além da sua importância ao nível da promoção de saúde que é tão mencionada e enaltecida pelos media. Penso que as suas finalidades mais importantes passam por assegurar o seu carácter inclusivo, aberto e com espaço de intervenção para todos, e também através do gosto pela prática desportiva ao garantir uma cultura de participação ativa no desporto a vários níveis. A nossa disciplina não se pode desligar desta importância e viver apenas do seu papel enquanto agente promotor da saúde, que obviamente também o é. A visão não pode ser redutora, é preciso entender que a EF deve ser também um espaço de aprendizagem e gosto pelas diversas modalidades desportivas onde a prática deve ser intensa e motivadora. É muitas vezes no espaço de aula que nascem os grandes atletas nacionais, através do 1º contato que tiveram com a sua modalidade de preferência e porque foram influenciados e inspirados pelos seus docentes.

O estágio pôs em causa muitas das minhas crenças, estabilizou outras e fez-me refletir durante todo este processo vezes sem conta, numa experiência única de constante avaliação formativa. Não é por acaso que uso vezes sem conta neste relatório o verbo refletir. Existiu muito trabalho, planeamento, avaliação, condução, investigação, organização e caracterização, mas o que foi comum a todas as áreas e tarefas ao longo do estágio foi a reflexão.

Embora esteja a viver um período difícil na vida, em que tive que fazer muitas escolhas e privações, acredito sinceramente que, dentro de curto prazo esteja a fazer aquilo que me deu tanto

prazer fazer este ano: dar aulas. E agora para concluir, relevo todo o estágio pedagógico, desde o início até ao seu final, e a minha passagem no AEPM, como uma experiência que nunca mais me irei esquecer. Foi aqui que tudo começou como aluno e não é aqui que, com certeza, irá terminar como professor.

REFERÊNCIAS

- Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide (AEPM). Projeto Educativo do Agrupamento (2021-2024). AEPM, Loures.
- Ainscow, M. (1995). Education for all: Making it happen. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2019). The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools (4ª ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Aitchison, B., Rushton, A. B., Martin, P., Barr, M., & Soundy, A. (2021). The experiences and perceived health benefits of individuals with a disability participating in sport. Pure-OAI. Disponível em http://pure-oai.bham.ac.uk/ws/files/147670098/DHJO_D_21_00060_R2_edit.pdf
- Alves, S., & Pereira, T. (2020). Avaliação formativa em educação física: Desafios e possibilidades. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 34(2), 123-132.
- Araújo, A. (2007). A avaliação em educação física: Teoria e prática pedagógica. Porto: Edições ASA.
- Araújo, A. (2015). A avaliação no ensino da educação física escolar. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Araújo, A. (2017). Classificação e avaliação em educação física: Perspectivas críticas e alternativas. Porto: Porto Editora.
- Bento, J. (2003). Planeamento e avaliação em educação física. Lisboa: Livros Horizonte.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7-74.
- Biesen, V., Busciglio, B., & Vanlandewijck, Y. (2006). Attitude towards inclusion of children with disabilities: The effect of the implementation of "A Paralympic School Day" on Flemish elementary children. 8th European Conference of Adapted Physical Activity.
- Block, M. E. (1995). Development and validation of the Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) Inventory. Adapted Physical Activity Quarterly, 12(1), 60-77.
- 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.
- Bom, L. (2018). Programa e Apontamentos da unidade curricular de Análise do Ensino e do Processo de Avaliação em Educação Física. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Bom, L. (2019). Programa e apontamentos da unidade curricular de Análise do Ensino e do Processo de Avaliação em Educação Física. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação inicial no contexto educacional: Uma abordagem diagnóstica e de tomada de decisão. Porto: Edições Asa.
- Carvalho, M. (1994). Avaliação diagnóstica em educação: Fundamentos e práticas pedagógicas. Lisboa: Edições Didática.
- Carreiro da Costa, F. (1995). O sucesso pedagógico em educação física: Estudo das condições e fatores de ensino aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino. Lisboa: Edições FMH.

- Carreiro da Costa, F., Carvalho, G. S., & Rodrigues, L. (2017). O ensino da educação física: Da teoria à prática pedagógica. Lisboa: Edições FMH.
- Campos, M. (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. (2014). Validação do Questionário Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) para a população portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação Física*, 12, 45-58.
- Celestino, T., & Pereira, J. (2015). O Paradesporto como ferramenta inclusiva: Um estudo sobre as potencialidades do desporto adaptado. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 29(2), 122-130.
- Centeio, D. (2009). Educação física inclusiva: Atitudes dos alunos face à educação física inclusiva – Estudo exploratório do 2º e 3º CEB. Seminário de Estudo Exploratório dos Alunos do 2º e 3º CEB. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Educação Inclusiva: Reflexões e Práticas nas Aulas de Educação Física*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. *Diário da República*, 1ª série, Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1ª série, Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 55/2018. (2018). *Diário da República*, 1ª série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República*, 1ª série, Ministério da Educação.
- Direção Geral da Educação. (2021). Programa estratégico do desporto escolar 2021-2025. Recuperado em [data de acesso], de <https://fitescola.dge.mec.pt/>
- Fontes, Á. C. (2002). *Epistemologia genética (J. Piaget)*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1896).
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. doi:10.1080/1359866X.2010.540850
- Freire, I. (2009). *Educação e relações interpessoais na escola*. Lisboa: Edições Asa.
- Godinho, L., Monteiro, A., Tavares, J., & Santos, S. (2007). *O processo de ensino-aprendizagem: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Edições FMH.
- Godinho, M., Peixoto, R., & Rodrigues, A. (2007). *O ensino e a aprendizagem em educação física escolar*. Porto: Editora UFP.
- Heritage, M. (2007). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física – Reajustamento*. Lisboa: DGIDC.

Januário, C. (2017). Fundamentos do planeamento e avaliação em educação física escolar. Porto: Edições Asa.

Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro. Diário da República n.º 235/1986, Série I de 1986-10-14.

Lieber, J., Capell, K., Sandall, S., Wolfberg, P., Horn, E., & Beckman, P. (1998). Inclusive preschool programs: Teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 87-105.

Martins, J., Gomes, F., & Carreiro da Costa, F. (2020). Estilos de ensino em educação física: Reflexões e práticas. *Revista Portuguesa de Educação Física*, 14, 34-45.

McGhie-Richmond, D., Irvine, A., Loreman, T., Cizman, J., & Lupart, J. (2013). Teacher perspectives on inclusive education in a dual context. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 250-261. doi:10.2304/rcie.2013.8.3.250

Ministério da Educação. (2001). Referenciais para a Educação Física no Ensino Básico. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Odom, S. L., & McEvoy, M. A. (1998). Integration of young children with disabilities and typically developing children. In M. Wolery & J. S. Wilbers (Eds.), *Including Children with Special Needs in Early Childhood Programs* (pp. 17-38). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Oliveira, M., Santos, A. F., & Lima, C. (2015). Práticas inclusivas em educação física: Um estudo com professores de educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 29(1), 72-85.

Oliveira, M., & Silva, L. (2019). O impacto da formação docente na inclusão de alunos com deficiência em educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 33(1), 115-125.

O'Neil, H. (2015). Special education and inclusion. In H. O'Neil, C. Dwyer, & M. B. Crombie (Eds.), *Special Education: A Practical Guide for Educators* (pp. 81-106). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Pacheco, I. (2020). Atitudes de alunos do 2º e 3º ciclo face à inclusão. *Revista de Educação e Inclusão*, 5(2), 67-81.

Piaget, J. (1974). *A psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Editora Forense.

Pinto, C., & Dias, A. (2017). A importância da formação contínua de professores para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Educação Física*, 13, 15-27.

Pires, P., & Santos, S. (2021). Estratégias de avaliação em educação física: Uma abordagem prática. *Revista de Educação e Inclusão*, 6(1), 39-53.

Pires, R., & Alves, S. (2022). O papel do professor na promoção da inclusão em educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 36(2), 145-156.

Pozo, J. I. (2007). *La enseñanza de la ciencia: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Akal.

Ramires, R. (2020). O papel da avaliação formativa no ensino da educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 34(3), 210-220.

Ribeiro, A. M., & Oliveira, A. (2019). Inclusão e educação física: Uma análise da formação docente. *Revista Portuguesa de Educação Física*, 14, 12-22.

Ribeiro, C. (2017). Educação física, inclusão e pedagogia da diversidade: Um estudo com professores de educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 31(4), 320-333.

- Rosa, D. (2011). Inclusão e práticas pedagógicas na educação física: A importância da formação docente. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 25(2), 50-62.
- Silva, A., & Almeida, M. (2016). A influência da formação contínua na prática pedagógica de professores de educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 30(1), 112-123.
- Silva, J. (2018). Práticas inclusivas em educação física: A voz dos professores. *Revista Portuguesa de Educação Física*, 12, 45-58.
- Tavares, R., & Marinho, A. (2019). A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: Perspectivas de professores. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 33(3), 123-134.
- Thomas, G. (2013). Inclusive education: A global agenda. In A. J. S. Brant, T. S. Ball, & J. L. Stokes (Eds.), *International Handbook of Inclusive Education* (pp. 97-109). New York: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1930).
- Westwood, P. S. (2007). *Inclusive and special education: A guide for teachers*. Inclusion and Special Education: A Guide for Teachers. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

APÊNDICES

Apêndice 1- Exemplo de plano de aula

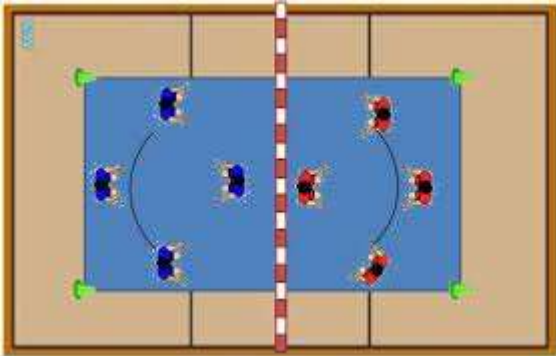
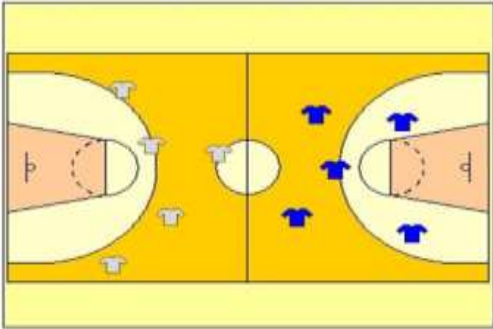




PLANO DE AULA

Prof. Estagiário: Tiago Mendes	Profª Orientador: Jorge Pacheco
Turma: 5ºH	Espaço:
Horário: 8:00 – 8:55	Modalidades: Condição Física

Sessão de aula	Material
<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação de desempenho corporal a nível de composição corporal - Aperfeiçoamento de passe/manchete 	Coletes, 1 Bola de voleibol, 1bola de futsal, 1 bola de Basquetebol

Aquecimento					
Descrição do exercício	Objetivos específicos	Organização visual	Instruções	TP	TT
Breve contextualização da aula	- Abordagem de regras de funcionamento, segurança da aula e objetivos estipulados para a sessão		-	1'	2'
Mobilização articular	- Os alunos realizam exercícios exigidos pelo professor, como: rotação do pescoço, ombros, cotovelos, pulsos, dedos, cintura, joelhos, tornozelos e pés		- Realiza completa extensão e rotação	2'	4'
Organização dos materiais				2'	6'
Atividade Principal					
Descrição do exercício	Objetivos específicos	Organização visual	Instruções	TP	TT

Jogo 4x4	Preparação para tribola		Só pode servir por baixo e muda quem serve a cada jogada		
Jogo Basquetebol com joker atacante	Preparação para o tribola -		-		
Jogo de futebol 1x1 mais 2 apoios	Preparação para o tribola		-		
Retorno à calma					
Alongamentos estáticos dos grupos musculares mais requisitados durante a aula. Enfoque para os membros superiores e inferiores	- Baixar o nível de intensidade e a frequência cardíaca - Balanço da aula		O professor deve fazer perguntas sobre a aula aos alunos	5'	50'
Avaliação geral da sessão					
<ul style="list-style-type: none"> A sessão correu como previsto e terminou no tempo delimitado para o cumprimento de todas as tarefas que foram propostas O facto de manter os alunos em autonomia enquanto, foram retiradas as medidas necessárias para a composição corporal dos alunos, só foi possível porque é uma turma de 5º ano e com bastante autonomia e poucos conflitos Por vezes, foi necessário intervir, mas muito poucas vezes porque embora estivesse a retirar as medidas com o outro grupo foi possível sempre manter contacto visual com os que estavam em situação de jogo 					
Aspetos Positivos			Aspetos Negativos		

Organização e arrumação do material por parte dos alunos	Os alunos quando perdiam ficavam frustrados alguns conflitos (pouco) principalmente no futebol
Autonomia e gestão de alunos Boa disposição e entusiasmo dos alunos	Não trocaram de jogo
Modificações em sessões futuras	

Apêndice 2 - Avaliação Inicial da turma

	Andebol	Basquetebol	Futebol	Voleibol	Ginástica Acrobática	Badminton	Atletismo	
							1000 Metros	Salto em altura
Nº1	E	A	E	A	E	A	E	F
Nº2	I	I	I	E	I	I	I	I
Nº3	E	CA	E	A	E	A	CA	A
Nº4	E	E	A	E	E	A	A	F
Nº5	E	E	A	E	E	A	A	A
Nº6	CA	E	A	A	E	A	CA	A
Nº7	E	E	E	E	E	A	CA	F
Nº8	E	A	CA	E	E	A	CA	A
Nº9	E	E	E	A	E	A	CA	A
Nº10	E	A	A	E	E	A	E	A
Nº11	I	I	I	E	E	I	A	E
Nº12	CA	A	A	E	E	A	CA	A
Nº13	I	I	I	E	E	I	A	E
Nº14	E	E	E	E	E	A	I	E
Nº15	E	A	A	E	I	A	CA	A
Nº16	E	E	E	E	I	I	A	E
Nº17	E	E	A	E	E	I	E	E
Nº18	E	A	A	E	E	A	A	E
Nº19	E	E	E	A	E	A	A	E
Nº20	E	A	A	A	I	A	CA	F
Nº21	ATESTADO					A	ATESTADO	
Nº22	E	CA	E	A	I	A	E	A
Nº23	E	E	E	A	E	A	A	E
Nº24	E	E	A	E	E	A	CA	E
Nº25	E	E	A	E	E	I	A	A
Nº26	I	I	I	E	I	I	A	I

AVALIAÇÃO PROGNÓSTICA ESCALA - NÍVEIS	
I	VAI TRABALHAR O I
E	CUMPRE I E VAI TRABALHAR O E
A	CUMPRE E VAI TRABALHAR CA
CA	CUMPRE AVANÇADO

Apêndice 3 - Avaliação Inicial Aptidão Física

Nº	PESO	ALTURA	IMC	ZONA SAUDÁVEL	VAIVÉM	NOTA	ABDOMINAIS	NOTA	FLEXÕES DE BRAÇOS	NOTA	SENTA E ALCANÇA (cm)		NOTA		MÉDIA
											E	D	E	D	
1	75,4	1,83	22,5	S	74	13	20	8	20	10	5,0	8,0	3	4	7,0
2	55,8	1,55	23,2	S	38	10	50	17	20	16	39,0	38,0	14	17	14,5
3	79,2	1,9	21,9	S	80	13	74	19	19	10	34,0	37,0	20	20	18,0
4	53,4	1,67	19,1	S	56	9	48	15	36	15	30,0	31,0	20	20	16,0
5	59,0	1,73	19,7	S	84	13	55	16	31	13	16,0	19,0	8	9	11,5
6	57,9	1,66	21,0	S	100	16	80	20	36	16	30,0	30,0	20	20	19,0
7	66,6	1,83	19,9	S	102	17	80	20	9	5	41,0	40,0	20	20	19,3
8	67,7	1,68	24,0	N	84	14	27	10	21	11	32,0	28,0	20	18	15,5
9	68,6	1,77	21,9	S	90	14	80	20	30	13	24,0	22,0	14	12	15,0
10	68,0	1,79	21,2	S	62	10	37	13	15	8	19,0	13,0	9	7	9,8
11	55,6	1,62	21,2	S	52	15	33	14	23	18	38,0	40,0	17	19	16,3
12	60,0	1,77	19,2	S	66	11	65	18	32	14	35,0	37,0	20	20	17,3
13	64,9	1,68	23,0	S	46	14	25	12	15	14	28,0	30,0	8	9	10,8
14	115,0	1,65	42,2	N	46	8	35	12	23	11	31,0	31,0	20	20	15,0
15	69,6	1,84	20,6	S	93	15	80	20	22	11	36,0	37,0	20	20	18,8
16	74,2	1,77	23,7	S	68	11	80	20	30	13	19,0	26,0	9	16	14,0
17	75,5	1,77	24,1	S	54	9	80	20	40	17	28,0	29,0	18	19	16,5
18	67,5	1,77	21,5	S	92	15	75	20	27	12	27,0	24,0	17	14	16,5
19	66,3	1,79	20,7	S	100	16	80	20	41	18	30,0	28,0	20	18	18,5
20	64,4	1,74	21,3	S	107	18	80	20	36	15	31,0	39,0	20	20	19,5
21	54,3	1,61	20,9	S	Atestado		44	16	20	16	Atestado				16,0
22	72,1	1,72	24,4	S	72	12	21	9	20	10	33,0	37,0	20	20	15,3
23	60,1	1,78	19,0	S	85	14	62	17	24	11	19,0	20,0	9	10	12,5
24	62,5	1,71	21,4	S	111	20	16	7	44	19	30,0	28,0	20	18	16,3
25	64,4	1,81	19,7	S	86	14	80	20	30	13	26,0	27,0	16	17	16,8
26	58,9	1,64	21,9	S	50	14	54	18	10	11	45,0	49,0	20	20	18,0

Apêndice 4- Comparação do nível de desempenho

EVOLUÇÃO - Níveis de desempenho no Domínio das Atividades Físicas (1ª ETAPA - 4ª ETAPA)																														
Alunos	Andebol		Basquetebol		Futebol		Voleibol		Ginástica Acrobática		Rumba quadrada		Malhão Mihoto		Escalada		Orientação		Tênis de Mesa		Badminton		1000 Metros		Salto em altura		Salto em comprimento		Lançamento do peso	
	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF
nº1	I	I	E	A	I	E	E	E	PI	A	I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	I	E	NI	E	E	E	E	
nº2	NI	NI	NI	I	NI	NI	I	E	NI	I	I	E	E	E	E	I	NI	I	NI	I	NI	I	NI	I	E	E	E	E	E	
nº3	I	I	A	A	I	E	E	A	PI	A	I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	A	A	E	A	E	A	E	A
nº4	I	I	I	I	E	E	E	E	PI	A	I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	NI	E	E	E	E	
nº5	I	E	I	I	E	E	E	E	PI	E	I	E	A	E	A	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	A	A	A	A	
nº6	A	A	I	E	E	E	E	E	PI	I	I	E	A	E	A	E	A	E	A	A	A	A	A	E	A	A	A	A	E	
nº7	DESISTÊNCIA																													
nº8	I	I	E	E	A	A	I	E	PI	A	I	E	E	E	E	E	E	A	A	A	E	E	E	E	E	E	E	E	A	
nº9	I	I	I	E	E	E	E	E	PI	E	I	E	A	E	E	E	E	A	A	A	E	A	A	E	A	A	A	E	E	
nº10	I	I	E	E	E	E	E	E	PI	E	I	E	A	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	A	A	A	A	A	
nº11	NI	NI	NI	I	NI	NI	I	E	PI	A	I	E	E	E	E	I	NI	I	E	E	I	E	E	E	E	E	E	E	E	
nº12	A	A	E	E	E	E	E	E	PI	E	I	E	A	E	E	E	E	E	E	E	E	A	A	E	A	A	A	A	A	
nº13	NI	NI	NI	I	NI	NI	I	E	PI	E	I	E	E	E	E	I	NI	I	E	E	I	E	E	E	E	E	E	E	E	
nº14	I	E	I	I	I	I	I	E	PI	E	I	E	I	E	E	E	E	E	E	NI	NI	I	I	I	I	I	I	A	A	
nº15	I	I	E	E	E	E	E	E	NI	I	I	E	A	E	A	E	E	A	A	E	E	A	A	E	E	A	E	E	E	
nº16	I	I	I	E	E	E	E	E	NI	I	I	E	E	E	E	E	NI	I	E	E	I	I	I	I	I	I	E	E	E	
nº17	I	I	I	E	E	E	E	E	PI	E	I	E	E	E	E	E	NI	I	I	E	I	E	I	E	I	E	E	E	A	
nº18	I	I	E	E	E	A	I	E	PI	A	I	E	E	E	A	E	A	E	A	E	E	E	E	I	I	I	E	E	E	
nº19	I	I	I	E	E	E	E	E	PI	E	I	E	E	E	A	E	E	E	E	E	E	E	E	I	I	E	E	E	E	
nº20	I	E	E	E	E	A	E	A	NI	I	I	E	A	E	A	E	E	A	E	E	A	A	NI	A	A	A	A	A	A	A
nº21	NI	I*	NI	E*	NI	I*	NI	E*	NI	E*	I	E	A	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
nº22	I	I	A	A	I	E	E	A	NI	I	I	E	E	E	E	E	E	A	I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
nº23	I	I	I	E	E	E	E	E	PI	E	I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
nº24	I	I	I	E	E	E	E	E	PI	E	I	E	E	E	E	E	E	E	E	A	A	I	E	E	E	E	E	E	A	
nº25	I	I	I	E	E	E	E	E	PI	E	I	E	A	E	E	E	NI	I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
nº26	NI	NI	NI	I	NI	NI	I	E	NI	I	I	E	E	E	E	I	NI	I	E	E	NI	I	E	E	E	E	E	E	E	

* trabalhos

Legenda	
Níveis	NI Não Introdução
	PI Parte Introdução
	I Introdução
	E Elementar
	A Avançado
AI Avaliação Inicial	
AF Avaliação Final	

Apêndice 5 -Questionário de caracterização de turma

Nome: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / _____

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

IDENTIFICAÇÃO

1. Quem faz parte do teu agregado familiar?

2. Tens irmãos?

Não

Sim, quantos? _____

3. Quais as habilitações literárias dos teus pais?

1º ciclo

Ensino Básico

Ensino Secundário

Licenciatura

Pós-graduação

Mestrado

Doutoramento

4. Quantas retenções tens?

0

1

2 ou mais

5. Pretendes prosseguir estudos?

Não

Sim, em que área? _____

6. Tens algum problema médico?

Não

Sim, qual? _____

7. O que fazes nos tempos livres?

8. Praticas alguma modalidade desportiva?

Não

Sim, qual? _____

8.1 Já praticaste alguma modalidade desportiva?

Não

Sim, qual? _____

9. Estás inscrito no desporto escolar?

Não

Sim, qual? _____

10. Gostas da disciplina de Educação Física?

Não

Sim

11. Quais as tuas modalidades desportivas preferidas?

1. _____

2. _____

Futebol para Cegos



Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário

Projeto de Investigação

Investigadores

Marco Rodrigues
Marco Pires
Tiago Mendes
Prof. Dra. Renata Willig

ATIVIDADE PARADESPORTIVA

2023/2024



Voleibol Sentado



O que é o Futebol para Cegos?

O Futebol para Cegos é praticado por atletas cegos cujo sentido mais exercitado é a audição, proporcionada pela bola (com guizos), chamadores (orientadores atrás da baliza adversária), técnicos (narrando grande parte do jogo), proporcionando ao praticante a maior independência possível dentro de campo.

Regras

- O jogo é dividido em duas partes de 15 min, com 10 min de intervalo.
- Há um guizo no interior da bola, para emitir sons.
- Os atletas possuem três guizos para orientá-los (o GR, o chamador e o treinador).
- 5 jogadores: quatro jogadores vendados e o GR, com visão total.



Equipamento




Bola com guizos Óculos de proteção

Categorias

Futebol B1:

- B1- Acuidade visual é mais baixa do que o LogMar 2,6.
- B2- Acuidade visual entre LogMar 1,5 a 2,6 (inclusive) e/ou campo visual restringido a um diâmetro inferior a 10 graus.
- B3- Acuidade visual entre LogMar 1,4 a 1,0 (inclusive) e/ou campo visual restringido a um diâmetro inferior a 40 graus.

Voleibol Sentado

- Na classe VST estão atletas com deficiências mais severas. Ex: Amputados de pernas.
- Na classe VS2 estão atletas com deficiências mais leves. Ex: Amputação de parte do pé, amputação bilateral do polegar.



O que é o voleibol sentado?

O voleibol sentado é uma modalidade paraolímpica semelhante ao jogo de voleibol tradicional, no entanto, apresenta diferenças decorrentes das características dos atletas que o participam.







Objetivo

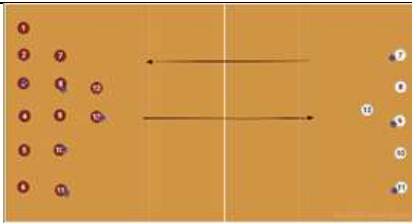
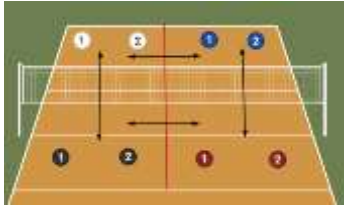
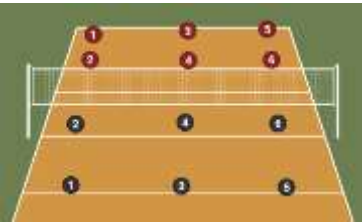

Tal como no jogo de voleibol, o objetivo é enviar a bola por cima da rede, com uma trajetória que permita que esta bata no solo, e evitar que a equipa adversária realize a mesma ação, cumprindo as regras do jogo.




Apêndice 7- Plano de aula de Paradesporto Voleibol Sentado


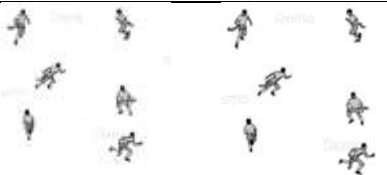
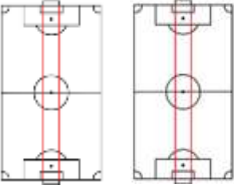
PLANO DE AULA			
Ano Letivo: 2023/2024	Turma: 10ºH	Professor: Tiago Mendes	
Data: 15/04/2024	Nº de alunos: 30		
Hora: 11:00/11:50	Local: Espaço 2		
Conteúdo: Paradesporto- Voleibol sentado.			
Materiais: 2 redes, 2 cordéis, 11 bolas de voleibol, 15 marcas.			

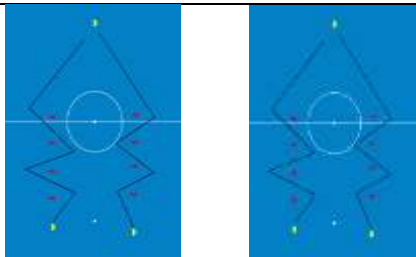



	Tarefa	Descrição	Organização Visual	Objetivos/Conteúdo	TP	TT	Hora
Parte Inicial	- Receção aos alunos	- Chegada dos alunos; -Abordagem sobre a temática da aula e do paradesporto; -Jogo dos grupos e pares; -Apanhada sentada.		-Contextualização sobre a modalidade -- Aumento da frequência cardíaca e temperatura corporal.	10'	10'	11:00
Parte Fundamental	Exercício 1 Aquisição de técnica	Em situação de pares, os alunos realizam as seguintes tarefas: - Atira a bola por cima da cabeça; - Atira a bola com a mão direita e com a mão esquerda; - Sentado, atira a bola ao ar, apanha e passa a bola; - Sentado, atira a bola ao ar, dá meia-volta e agarra a bola e passa a bola; - Sentado, atira a bola ao ar, toca com as mãos no chão, bate uma palma e passa a bola.		- Adaptação à modalidade; -Introdução aos diversos gestos técnicos utilizados na modalidade	5'	15'	11:10
	Exercício 2 Aquisição da técnica	Em situação de pares, os alunos realizam as seguintes tarefas: -Passe; -Passe e receção em manchete; -Serviço por baixo; -Serviço por cima.		- Adaptação à modalidade; -Introdução aos diversos gestos técnicos utilizados na modalidade.	5'	20'	11:15

	<p>Exercício 3 Jogo do Lixo</p>	<p>Em situação de grupos os alunos realizam o jogo do lixo: -Divisão da turma em dois grupos, cada grupo possui o mesmo número de bolas de voleibol. O objetivo de cada é impedir que as bolas permaneçam no seu lado do campo, para isso os alunos devem jogar a bola para o campo adversário, por cima da rede. - Serão realizados 3 jogos e cada jogo terá a duração de 1 min.</p>		<p>- Aumento da frequência cardíaca e temperatura corporal. - Exercício progressivo para o jogo formal de voleibol sentado</p>	7'	27'	11:20
	<p>Exercício 4 Jogo a trios</p>	<p>Em situação de jogo em duplas: -Jogos de sustentação de bola em várias direções + variante lúdica de condição física; -Jogo de 2x2 e 3x3</p>		<p>-Aplicação dos diversos gestos técnicos aprendidos nos exercícios anteriores. -Noção de jogo.</p>	10'	37'	11:27
	<p>Exercício 5 Jogo Formal</p>	<p>Em situação de jogo forma 4x4 os alunos realizam: -Situação de jogo formal de 4x4 campo de voleibol, cumprindo as regras da modalidade.</p>		<p>-Dar a experienciar aos alunos a modalidade paralímpica e as regras que a regem.</p>	10'	47'	11:37
<p>Parte Final</p>	<p>Retorno à calma</p>	<p>Arrumar o material Alongamentos Conversa com os alunos</p>		<p>-Realização de alongamentos de forma a evitar lesões musculares.</p>	3'	50'	11:47
<p>Observações:</p>							

Apêndice 8- Plano de aula de Paradesporto Futebol para Cegos

PLANO DE AULA			
Ano Letivo: 2023/2024	Turma: 10 ^º H	Professor: Tiago Mendes	
Data: 19/03/2024	Nº de alunos: 30		
Hora: 11:00/11:50	Local: espaço 1		
Conteúdo: Paradesporto- Futebol para cegos.			
Materiais: 24 vendas, 4 cordéis, 6 marcas, 16 cones, 4 bolas, 11 cordas.			

	Tarefa	Descrição	Organização Visual	Objetivos/Conteúdo	TP	TT	Hora
Parte Inicial	- Receção aos alunos	- Chegada dos alunos. -Abordagem sobre a temática da aula e paradesporto. -Deslocamento espaço-temporal na perspetiva de uma pessoa com deficiência visual. - Divisão da turma em 2 grupos de 12		-Noção espaço-temporal na perspetiva de uma pessoa com deficiência visual. - Explicação do exercício	5´ 1´	5´ 6´	11:00
	Exercícios temáticos	Os dois grupos cumprem os mesmos exercícios em simultâneo Em situação a pares os alunos realizam as seguintes tarefas: - Jogo da apanhada com guia; passados 2'troca o aluno guia passa a cego		- Aumento da frequência cardíaca e temperatura corporal. -Explicação do exercício	5´ 1´	11´ 12´	11:11
	Exercício 1- Exercícios em duplas	Em situação individual os alunos realizam os seguintes exercícios: Divisão em 2 grupos de 12 fazem os mesmos 1-Andar em frente com a mão apoiada no cordel; 2-Correr em frente com a mão apoiada no cordel; 3-Andar sem o apoio do colega, utilizando apenas o estímulo auditivo.		- Desenvolver equilíbrio e coordenação ao andar com o apoio do cordel, aumentando progressivamente a independência e confiança para realizar a atividade seu auxílio. -Explicação do exercício	5´ 1´	17´ 18´	11:17

Parte Fundamental	Exercício 2- Mudanças de direção e condução de bola	<p>Em situação a pares os alunos realizam as seguintes tarefas:</p> <p>1-Zig-zag a andar; 2-Zig-zag a correr; 3-Condução de bola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em linha reta o aluno realiza a condução de bola, com auxílio do seu guia e realiza o passe na direção do colega que está em frente. - Após realizar o exercício o aluno deve dirigir-se para o final da fila. 		<p>-Desenvolver habilidades de direção e coordenação ao realizar o movimento de zig-zag, tanto a andar quando a correr, e aprimorar o controlo de bola em linha reta, destacando a precisão e técnica de condução de bola.</p> <p>-Explicação do exercício</p>	5'	23'	11:23
	Exercício 3- Jogo Formal	<p>Em situação de jogo formal os alunos realizam:</p> <p>Jogo formal 5x5+ guias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guarda-Redes sem venda; - Apenas os guias podem dar indicações no decorrer do jogo; - A equipa que está de fora terá como função ocupar os espaços livres de forma a manter as condições necessárias para o jogo ser realizado em segurança. 		<p>-Precessão de jogo formal de futebol na perspetiva de uma pessoa deficiência visual, permitindo que os guarda-redes e guias forneçam informações, enquanto a equipa que está de fora mantém as condições de segurança.</p> <p>-Explicação do exercício</p>	10'	34'	11:24
	Exercício 4- Penaltis	<p>Em situação individual os alunos realizam:</p> <p>Batimento de grande penalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - O batedor deverá estar vendado; - Guarda-redes desvendado. 		<p>-O guarda-redes deverá indicar a sua posição na baliza e identificar o lado esquerdo, direito e trave através de um sinal sonoro.</p>	08'	43'	11:35
	Parte Final	Reflexão final	Alongamentos vendados		<p>- Noção corporal na perspetiva de uma pessoa com deficiência visual.</p>	5'	48'

ANEXOS

Anexo 1- Questionário para investigação CAIPE-R



ATITUDES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

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

Informações gerais:

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

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

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

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

Iniciais do Nome: _____ Ano e Turma _____

Idade: _____ Data de nascimento ____/____/____

Género: Masculino Feminino

.....

Assinala com uma cruz (X) a opção:

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

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

Se sim, que dificuldades/ condição de deficiência tem? _____

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

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

Se sim, que dificuldades/ condição de deficiência tinha? _____

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

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

Se sim, que dificuldades/ condição de deficiência tinha? _____

4) Eu sou:

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

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

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

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

Sim Não. Se sim, onde: _____

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

Sim Não. Se sim, onde: _____

Agradecemos a tua colaboração!

Data: ____/____/____