

Rodrigo Moita Sebastião

Relatório Final de Estágio

Impacto do Paradesporto em aulas de Educação Física nas atitudes inclusivas de alunos do décimo ano de escolaridade de uma escola pública

Orientadora interna: Professora Doutora Renata Willig

Orientadores cooperante: Professor Rui Extreia

Almada, 2025



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

Rodrigo Moita Sebastião

Relatório Final de Estágio

**Impacto do Paradesporto em aulas de Educação Física nas atitudes inclusivas
de alunos do décimo ano de escolaridade de uma escola pública**

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

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

Almada, 2025

Índice

1. Introdução	11
2. Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética	12
2.1 Caracterização da Escola Cooperante	13
2.1.1 Escola Básica da Quinta da Lomba	14
2.1.2 Escola Secundária de Santo André	14
2.1.3 Projeto Educativo do Agrupamento.....	15
2.1.4 Missão, Visão e Valores	15
2.1.5 Pessoal Docente e Não Docente do Agrupamento	16
2.2 Carga horária	16
Caracterização das turmas acompanhadas.....	17
6ºA.....	17
7ºE	18
10ºD.....	19
3. Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem	20
3.1 Planeamento	20
3.1.1 Plano Anual.....	21
3.1.2 O plano de aula.....	23
3.2 Ensino	24
3.2.1 Estilos de Ensino	25
3.2.2 Instrução e Feedback.....	26
3.2.3 Clima e Organização	27
3.3 Avaliação	28
3.3.1 Avaliação sumativa	29
3.3.2 Avaliação Inicial	32
3.3.3 Avaliação formativa.....	32
4. Área III- Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade	34
4.1 Direção de Turma	34
4.2 Desporto Escolar	34
4.2.1 Reflexão Crítica do Projeto DE	35
4.3 Plano Anual de Atividades.....	36
4.3.1 Torneios Inter-Turmas.....	37
4.3.2 Dia D	37
4.4 Projeto Desenvolvido pelo Grupo de Estágio.....	37

5. Área IV – Dimensão Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida.	39
INTRODUÇÃO	40
MATERIAIS E MÉTODOS	41
Desenho de Estudo.....	41
Participantes.....	41
Instrumentos	41
Intervenção	42
Procedimentos	42
Análise de Dados	43
RESULTADOS	43
DISCUSSÃO	45
CONCLUSÕES.....	47
REFERÊNCIAS.....	48
6. Considerações finais.....	50
7.Referências Bibliográficas	51
Anexos.....	54

Índice de Figuras

Figura 1- Localização geográfica do agrupamento.....	13
Figura 2-Logótipo do Agrupamento.....	13
Figura 3-Instalações destinadas às aulas de Educação Física: à esquerda, o Campo Exterior 1; ao centro, o Espaço Exterior 2; e à direita, o Miniginásio.....	14
Figura 4-Instalações destinadas às aulas de Educação Física: à esquerda, o Pavilhão; ao centro, o Ginásio; e à direita o Espaço Exterior.	15
Figura 5-Registos de calendarização anual 10ºD (Exemplo).....	22
Figura 6-Exemplo de um plano de aula tipo (turma 10ºD)....	23
Figura 7-Grelha da Avaliação Sumativa (Exemplo: Turma 10ºD).....	31
Figura 8-Ficha de Observação da Avaliação Inicial (Exemplo).....	33
Figura 9-Ficha de Observação de Voleibol 7ºE (Exemplo).....	33

Índice de Quadros

Quadro 1-Carga Horária Semanal.....	17
Quadro 2-Characterização da turma 6ºA.....	18
Quadro 3-Characterização da turma 7ºE.	18
Quadro 4-Characterização da turma 10ºD.....	19
Quadro 5-Áreas e domínios dos parâmetros da avaliação.	29
Quadro 6-Avaliação sumativa.	30
Quadro 7-Descritores de desempenho da avaliação (nota final da disciplina).....	30
Quadro 8-Oferta Desportiva do DE do Agrupamento.....	35
Quadro 9-Plano Anual de Atividades.	37

Abreviaturas

AEEF - Aprendizagens Essenciais de Educação Física

CAIPE-R - Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-Revised

CT - Conselho de Turma

DEF - Departamento de Educação Física

EF - Educação Física

EFA- Educação Física Adaptada

GTP - Gabinete Técnico-Pedagógico

NSE - Necessidades de Saúde Especiais

PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PNEF - Plano Nacional de Educação Física

PEA- Projeto Educativo do Agrupamento

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PTT - Professor Titular de Turma

RF - Relatório Final

Agradecimentos

Após conclusão do meu percurso durante o estágio curricular, que culmina com o término do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, é chegado o momento de encerrar um ciclo de felicidade, responsabilidade, integridade e também de muito esforço. Várias foram as pessoas que de uma forma ou outra me acompanharam neste percurso académico e que expresso aqui os meus mais sinceros e honestos agradecimentos.

Em primeiro lugar, expresso a minha mais profunda gratidão aos meus pais Liliana e Sérgio pois sem eles tudo isto não teria sido capaz. Á minha família, em especial ao meu irmão Vasco e aos meus avós pelo apoio incondicional, e já nesta reta final à minha namorada Carolina, pela motivação constante e pelo encorajamento em momentos de menor motivação. Acima de tudo, um profundo agradecimento aos meus por acreditarem sempre em mim ao longo de todo este percurso e por terem contribuído para a pessoa que sou hoje e pretendo ser amanhã.

Aos meus amigos, deixo um sincero agradecimento pela presença que foram determinantes para manter a leveza e a determinação necessárias em momentos em que isso era necessário.

Um agradecimento especial é dirigido à professora orientadora de estágio, Prof.^a Renata Willig, pelo acompanhamento rigoroso, pela disponibilidade e pelos valiosos ensinamentos transmitidos, que contribuíram de forma significativa para o meu desenvolvimento académico e profissional.

De igual forma, manifesto a minha gratidão aos professores cooperantes externos Rui Extreia, Luís Silva e Susana Vale, pelo acolhimento, pela partilha de experiências e pelo apoio constante durante todo o estágio. Foram sem dúvida, pessoas muito importantes na forma como olho para a área de Educação Física e para o profissional que pretendo ser. Este estágio ficará marcado para sempre pela forma como fui bem recebido e bem acolhido pelos professores.

Aos alunos com quem tive a oportunidade de trabalhar, agradeço a colaboração, o entusiasmo, o respeito e a forma como enriqueceram a minha experiência, permitindo um crescimento pessoal e profissional inestimável. Ficarão marcados para sempre pela forma como nos relacionámos ao longo de todo o ano letivo e por terem sido as primeiras turmas desta rica profissão. Por fim, expresso um especial reconhecimento ao Agrupamento de Escolas de Santo André, instituição que me acolheu e proporcionou um ambiente educativo de qualidade, essencial para a consolidação da minha prática docente.

Resumo

O presente relatório final da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Física descreve e analisa o caminho percorrido enquanto professor estagiário durante a experiência pedagógica como Professor de Educação Física. Na Área I, apresenta-se uma caracterização do Agrupamento de Escolas de Santo André, instituição onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada em Educação Física, incluindo uma descrição pormenorizada dos seus recursos, tanto humanos como materiais. Na Área II, são relatadas as estratégias e procedimentos de ensino utilizados ao longo da prática pedagógica, destacando as abordagens aplicadas em diferentes níveis de ensino: 6.º ano (2.º ciclo), 7.º ano (3.º ciclo) e 10.º ano (Ensino Secundário). Nesta parte, é dado especial destaque à gestão das turmas, às metodologias implementadas e à reflexão sobre os resultados obtidos, bem como às condições necessárias para a realização da disciplina, como o planeamento, os espaços e os materiais disponíveis. A Área III é dedicada à apresentação das atividades e dos projetos em que o estagiário esteve envolvido, evidenciando o seu papel ativo na dinâmica da escola e a interação estabelecida com a comunidade educativa. Este envolvimento contribuiu de forma significativa para o seu crescimento, tanto a nível pessoal como profissional, e reforçou a importância da integração nas iniciativas escolares. Por fim, na Área IV, é apresentada uma investigação que procurou compreender o impacto do Paradesporto, enquanto conteúdo das aulas de Educação Física, nas atitudes inclusiva de alunos sem deficiência em relação aos colegas com deficiência. Identificando que esta abordagem, apesar de contribuir para a promoção da inclusão e do desporto adaptado, não foi suficiente para produzir alterações estatisticamente significativas relativamente aos aspetos específicos, gerais e globais em estudo.

Palavras-Chave: Inclusão; Paradesporto; Educação Física; Atitudes Inclusivas.

Abstract

This final report on Supervised Teaching Practice describes and analyses the journey taken as a trainee teacher during the teaching experience in Physical Education, developed in a school context. Area I presents a description of Santo André school group, the institution where the internship took place, including a detailed description of its facilities and resources. In Area II, the teaching strategies and procedures used throughout the teaching practice are reported, highlighting the approaches applied at different levels of education: 6th year (2nd cycle), 7th year (3rd cycle) and 10th year (secondary education). In this part, special emphasis is given to class management, the methodologies implemented and reflection on the results obtained, as well as the conditions necessary for the subject to be taught, such as planning, spaces and available materials. Area III is dedicated to the presentation of the activities and projects in which the trainee was involved, highlighting their active role in the dynamics of the school and the interaction established with the educational community. This involvement contributed significantly to their growth, both personally and professionally, and reinforced the importance of integration in school initiatives. Finally, Area IV presents research that sought to understand the impact of parasport, as part of physical education classes, on the attitudes of students without disabilities towards their peers with disabilities. The results led to the conclusion that this approach, although contributing to the promotion of inclusion and adapted sport, was not sufficient to produce statistically significant changes in relation to the specific, general and overall aspects under study.

Keywords: Inclusion; Parasport; Physical Education; Inclusive Attitudes.

1. Introdução

Este Relatório Final de Estágio insere-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Física (PES), que integra o Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, do Instituto Piaget, ISEIT e reflete todo o percurso e as aprendizagens adquiridas ao longo desta experiência formativa. Este documento procura refletir o percurso realizado enquanto professor estagiário, valorizando o processo de transição entre o conhecimento teórico adquirido ao longo da formação académica e a sua aplicação prática no contexto escolar. O estágio pedagógico decorreu durante o ano letivo de 2024/2025, no Agrupamento de Escolas de Santo André, no Barreiro, e proporcionou uma experiência abrangente que incluiu o ensino em diferentes ciclos de escolaridade (2.º, 3.º ciclos e ensino secundário), bem como a participação na direção de turma e no desporto escolar. Esta diversidade de funções permitiu vivenciar realidades distintas, enfrentar desafios variados e desenvolver competências fundamentais para a prática da docência.

Ao longo da PES, o foco esteve na lecionação das aulas, procurando sempre promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante. Paralelamente, foi possível consolidar aspetos centrais da prática pedagógica, como a gestão de turmas, a adaptação das estratégias de ensino ao contexto específico e a participação ativa na vida escolar. Estes momentos contribuíram não só para o crescimento profissional, mas também para uma afirmação pessoal enquanto futuro professor de Educação Física.

Este relatório encontra-se estruturado em quatro áreas complementares. Na Área I, apresenta-se um enquadramento inicial e a caracterização da instituição de estágio, contextualizando o espaço educativo onde decorreu a experiência. A Área II foca-se no processo de ensino e aprendizagem, descrevendo as metodologias, estratégias e reflexões pedagógicas aplicadas ao longo da prática. Na Área III, é destacada a participação na vida escolar e a relação com a comunidade educativa, evidenciando a importância da integração em diferentes projetos e atividades. Finalmente, na Área IV, apresenta-se uma investigação em formato de artigo científico, centrada no impacto do Paradesporto como conteúdo das aulas de Educação Física e no seu efeito sobre as atitudes inclusivas dos alunos sem deficiência em relação aos colegas com deficiência.

De forma global, este estágio representou uma oportunidade única de crescimento, permitindo desenvolver competências pedagógicas, sociais e pessoais, enquanto reforçou a importância da reflexão crítica e da adaptação às realidades educativas. A experiência revelou-se enriquecedora não apenas pela prática em diferentes contextos de ensino, mas também pela possibilidade de contribuir para a formação integral dos alunos e para a comunidade escolar em geral.

2. Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética

Esta dimensão esteve presente de forma transversal a todas as outras áreas do estágio, refletindo-se na maneira como conduzi o processo de ensino-aprendizagem, assim como na minha integração na comunidade escolar. Foi uma experiência que destacou a necessidade de criar contextos educativos de qualidade, baseados no respeito pelas diferenças pessoais e culturais, promovendo sempre um ambiente de cordialidade, cooperação e inclusão entre todos os intervenientes.

Enquanto professor estagiário, procurei articular os conhecimentos adquiridos ao longo do mestrado com as aprendizagens resultantes da prática pedagógica em contexto real. Tal como refere Nascimento (2009), a formação inicial tem como uma das maiores responsabilidades proporcionar uma aproximação concreta à realidade profissional, e esta etapa foi essencial para consolidar essa ligação. O estágio representou, assim, uma oportunidade de vivência multidimensional, que combinou dimensões pessoais, sociais e profissionais, permitindo não só aplicar conceitos previamente consolidados, mas também refletir criticamente sobre as práticas adotadas.

O trabalho colaborativo com os colegas do grupo de Educação Física teve um papel central, uma vez que possibilitou alinhar objetivos e tomar decisões conjuntas sobre aspetos curriculares, pedagógicos e de avaliação, ajustados às necessidades específicas do contexto escolar. De acordo com Brás e Monteiro (1998), a qualidade do ensino depende em grande medida da mobilização coletiva dos professores em torno das finalidades e objetivos comuns, sendo que o trabalho desenvolvido individualmente deve ser uma extensão desses compromissos partilhados. Neste sentido, o papel do professor estagiário foi também o de contribuir para a construção de um clima de aprendizagem positivo, promovendo oportunidades educativas que favorecessem o desenvolvimento integral dos alunos e incentivando a sua autonomia na gestão da própria aprendizagem. Tal como destaca Santos (2004), compete ao professor assegurar a todos os alunos o acesso a aprendizagens abrangentes e significativas, reconhecidas como um direito fundamental para o pleno desenvolvimento pessoal e social.

A experiência permitiu igualmente valorizar as diferentes culturas e saberes dos alunos, reforçando a importância de combater processos de exclusão ou discriminação. Mais do que ensinar conteúdos disciplinares, tornou-se essencial incentivar práticas que garantissem a participação plena de todos e que aproximassem a escola da realidade vivida pelos estudantes.

O estágio, por sua vez, configurou-se como um momento privilegiado de reflexão e crescimento. Segundo Queirós (2014), este processo deve consolidar-se como uma etapa em que se cruzam as dimensões científica, experimental, investigativa e reflexiva. Do mesmo modo, Nascimento (2002) sublinha que estas vivências são fundamentais para apoiar a transição entre a formação académica e o exercício da profissão, criando pontes sólidas entre educação e trabalho.

Em síntese, esta dimensão não se limitou ao desempenho em sala de aula, mas estendeu-se à forma como me relacionei com a comunidade educativa e à capacidade de refletir sobre a prática profissional. Foi um percurso que reforçou a importância da cooperação, da ética e da responsabilidade social no exercício da docência, enquanto consolidou competências indispensáveis ao futuro exercício da profissão de professor de Educação Física.

- Escola Secundária de Santo André (Sede do Agrupamento).

Assim, devido à exigência do PES obrigar à intervenção do mesmo no ensino básico e secundário, impôs a necessidade de acolhimento de duas escolas do mesmo agrupamento, a Escola Básica da Quinta da Lomba, destinada ao 2/3 ciclo do ensino básico e a Escola Secundária de Santo André, tal como o seu nome indica, ao ensino secundário.

2.1.1 Escola Básica da Quinta da Lomba

Esta infraestrutura dispõe de espaços exteriores e interiores para a lecionação das aulas de Educação Física. O ambiente da comunidade educativa encontrado foi bastante acolhedor, desde o primeiro momento em que entrei na escola todo o pessoal docente mostrou-se muito recetivo em ajudar-me neste processo de estágio. Ao nível de curiosidades avistadas, esta escola acolhe bastantes alunos com necessidades educativas especiais e possui uma unidade de modo a ter uma atenção especial destes alunos e promover o seu bem-estar no ambiente escolar. O grupo de Educação Física mostra-se bem coordenado e com regras bem estabelecidas e utilização e organização dos espaços e projetos.

- a) Ginásio – Espaço equipado com uma parede de espelhos, com possibilidade de utilização de materiais de Ginástica, Ténis e Dança;
- b) Exterior – 2 campos de Futebol de 5, 2 campos de Andebol de 7, 3 campos de Voleibol (treino) e 2 campos de Basquetebol (treino).



Figura 3-Instalações destinadas às aulas de Educação Física: à esquerda, o Campo Exterior 1; ao centro, o Espaço Exterior 2; e à direita, o Miniginásio.

2.1.2 Escola Secundária de Santo André

Esta instituição tem recurso de várias instalações e recursos que favorecem a lecionação de aulas de Educação Física. Dispõe de diversos espaços exteriores e interiores (Figura 4) que fazem com que a escola possua uma grande qualidade e variedade de espaços, que sucessivamente melhoram a aprendizagem e a qualidade das aulas. Na escola secundária, à semelhança da básica também senti um clima da comunidade escolar bastante positivo e acolhedor. Todos os professores impõem um clima de cordialidade, respeito e de entajuda. Todas as turmas que tive a oportunidade de lecionar,

ao contrário do que esperava, receberam-me com abertura e uma postura correta, mostrando-se receptivos à ideia de contar com um professor estagiário, adicionalmente ao professor titular. O grupo de Educação Física mostra-se bem coordenado e com regras bem estabelecidas e utilização e organização dos espaços e projetos.

As Instalações Desportivas constantes desta Infraestrutura compreendem:

- a) Pavilhão Desportivo – 1 campo de Futsal (oficial), 1 campo de Andebol(oficial), 1 campo de Basquetebol (oficial), 3 campos de Basquetebol (treino), 1 campo de Voleibol (oficial), 3 campos de Voleibol(treino) e 4 campos de Badminton;
- b) Ginásio – Espaço apetrechado com uma parede em espelhos, com possibilidade de utilização de materiais de Atletismo, Ginástica, Step/Aeróbica, Ténis de Mesa, Judo e Dança;
- c) Exterior – 3 campos de Futebol de 5, 3 campos de Andebol de 7, pista de Atletismo e caixa de areia para Salto em Comprimento e/ou Triplo Salto.



Figura 4-Instalações destinadas às aulas de Educação Física: á esquerda, o Pavilhão; ao centro, o Ginásio; e á direita o Espaço Exterior.

2.1.3 Projeto Educativo do Agrupamento

O Projeto Educativo 2022/2026 do Agrupamento de Escolas de Santo André constitui-se como um desígnio coletivo para implementar uma cultura de participação ativa, que desenvolva a autonomia do Agrupamento, de forma a garantir a consecução das grandes finalidades da educação. Através deste PEA identitário, partilhado e plural, procura dar-se conta das necessidades emergentes de uma sociedade, cada vez mais internacional que, fruto das mudanças geopolíticas, de uma globalização ativa e de uma evolução tecnológica acelerada, se obriga a repensar a importância que a escola assume, enquanto pilar da formação de “cidadãos em construção”.

O Projeto apresenta as linhas orientadoras, quanto ao desenvolvimento pedagógico, organizacional e profissional, assim como no que diz respeito ao envolvimento com a comunidade/estabelecimento de parcerias, definindo prioridades e estratégias de atuação. Com isto o agrupamento assenta-se em três vértices estratégicos que balizam o objetivo do agrupamento. Estes que são a sua missão, visão e os seus valores.

2.1.4 Missão, Visão e Valores

O Agrupamento de Escolas de Santo André pretende ser uma referência no setor da educação, quer na região em se insere, quer a nível nacional e internacional, no que respeita à qualidade do serviço

prestado, ao sucesso escolar, à equidade, à inclusão, ao desenvolvimento das habilidades sociais, criatividade, colaboração, sentido crítico, comunicação, afetividade e adaptabilidade) e à sustentabilidade (ambiental, digital, económica e social), alicerçados num ambiente de bem-estar.

Nesse contexto, o Agrupamento de Escolas de Santo André pretende assegurar, através do presente Projeto, os seguintes valores:

- a) Envolvimento da comunidade educativa para que todos participem da sua construção.
- b) Equidade para garantir que cada um é uma “peça” relevante no processo de ensino e aprendizagem.
- c) Excelência e exigência na formação e educação integral dos alunos, com a finalidade de contribuir para o seu êxito profissional e social.
- d) Identidade para conferir a unicidade e a unidade que caracterizam o AESA como um Agrupamento com “Alma”.
- e) Inclusão para assegurar não só que todos acedem à educação, mas, sobretudo, que todos aprendem, de facto.
- f) Inovação para proporcionar aprendizagens mais significativas, impactantes e autónomas, associadas à experimentação e ao uso seguro e crítico da tecnologia.
- g) Reconhecimento do mérito de todos os que colaboram na elevação da qualidade do serviço prestado, através de um desempenho de excelência e do contributo para um ambiente de bem-estar.
- h) Respeito, tolerância e valores democráticos, para conferir ao agrupamento um clima escolar positivo, sem bullying/violência, onde a prática da cidadania ativa e o bem-estar sejam quotidianos.
- i) Solidariedade para com o outro a fim de tornar o AESA num agrupamento em que as barreiras linguísticas e/ou sociais se esbatam progressivamente.
- j) Sustentabilidade para desafiar a agrupamento à prática de ações cada vez mais refletidas e seguras, que permitam o frágil equilíbrio entre a civilização humana e o planeta terra.

2.1.5 Pessoal Docente e Não Docente do Agrupamento

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

2.2 Carga horária

De forma geral ao longo do ano letivo 2024/2025 o professor-estagiário realizou uma carga horária de 16 horas semanais, onde mais abaixo (Quadro 1) está referenciado nos cargos pedagógicos e administrativos de forma mais específica e a carga horária destinada a cada função.

Horário do Estágio					
Horas/Dias	Segunda-feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
8:00-8:50					
9:05-9:55					
9:55-10:45					6ºA
10:55-11:45	DE- Basquetebol		7ºE	Obs-12ºC	
11:50-12:40			6ºA	DE- Basquetebol	10ºD
12:40-13:30				Reunião Semanal Dep.	
13:50-14:40	10ºD	Direção			
14:40-15:30		Turma- 12ºF			
15:40-16:30					7ºE
16:30-17:20					
17:25-18:15					

DE-Desporto Escolar; Dep-Departamento Educação Física e Grupo de Estágio; Obs-Observação.

Quadro 1-Carga Horária Semanal.

Deste modo, ao longo do ano letivo existiram atividades destinadas e gerenciadas tanto no planeamento anual da disciplina bem como na grelha de atividades do Plano anual de atividades (departamento de expressões) no presente ano letivo, tais como: FITescola - Promoção de estilos de vida saudáveis que foi desenvolvido ao longo do ano letivo; Mega Sprinter – fase turma – fase escola – fase distrital; jogos desportivos escolares - fase interna I e II, o dia D, jogos de praia finalistas e atividades náuticas finalistas.

Caracterização das turmas acompanhadas

6ºA

A turma do 6.ºA, pertencente à Escola Básica da Quinta da Lomba, foi uma das turmas que acompanhei ao longo da PES no 2.º ciclo do Ensino Básico. Trata-se de uma turma composta por 22 alunos, sendo 11 raparigas e 11 rapazes, constituindo o grupo mais reduzido entre as três turmas que lecionei. A turma apresenta um comportamento globalmente equilibrado e participativo, com dinâmicas de grupo positivas, apesar das naturais diferenças individuais no que respeita ao empenho, motivação e desempenho motor. Dois dos alunos têm diagnóstico de perturbação do espectro do autismo, embora não se encontrem abrangidos por medidas seletivas ou adicionais de apoio pedagógico. Ambos integram as aulas de forma regular e autónoma, demonstrando um bom nível de adaptação às propostas de ensino. No que diz respeito à prática desportiva extracurricular, apenas quatro alunos estão envolvidos em modalidades desportivas federadas, nomeadamente basquetebol e futebol. Destes, dois fazem igualmente parte das atividades de Desporto Escolar da escola, evidenciando maior aptidão e interesse pelas atividades físicas, bem como um desenvolvimento técnico-tático mais consolidado. Esta turma revelou-se, ao longo do ano letivo, bastante recetiva às atividades propostas

nas aulas de Educação Física, ainda que com níveis de heterogeneidade consideráveis ao nível da coordenação motora, controlo corporal e gestão do esforço. Estas diferenças representaram um desafio constante na gestão pedagógica, exigindo a diversificação de estratégias e propostas para assegurar a inclusão e participação ativa de todos os alunos.

6ºA	Nº de alunos
Masculino	11
Feminino	11
Desporto Escolar	4
Necessidades de saúde especiais	2
Total	22

Quadro 2-Characterização da turma 6ºA.

7ºE

A turma do 7.ºE, pertencente à Escola Secundária de Santo André, foi constituída no início do presente ano letivo, reunindo alunos provenientes de diferentes turmas e contextos escolares dos anos anteriores. Esta reorganização resultou numa nova dinâmica de grupo, exigindo um período de adaptação e integração entre os alunos. É composta por um total de 28 alunos, dos quais 20 são rapazes e apenas 8 são raparigas, revelando um claro desequilíbrio na distribuição por género. A turma inclui três alunos com necessidades de saúde especiais, associadas a limitações de natureza psicológica e física. Um destes alunos apresenta uma necessidade de saúde especial que o impede de participar nas aulas de Educação Física de forma regular, estando, por isso, sujeito a uma gestão pedagógica diferenciada e adaptada às suas necessidades. Do ponto de vista desportivo, o 7.ºE destaca-se pelo elevado interesse e motivação dos alunos relativamente à prática de atividade física e desportiva. Um total de 11 alunos pratica desporto a nível federado, em modalidades como o futebol, basquetebol e atletismo, evidenciando um bom nível de aptidão física, disciplina e espírito competitivo. Para além disso, 5 destes alunos participam ativamente nas atividades de Desporto Escolar da escola, reforçando o seu envolvimento com a disciplina e com o ambiente desportivo escolar.

Esta turma revelou-se participativa, com elevado entusiasmo nas aulas, o que, embora positivo, exigiu uma gestão contínua da disciplina e do foco nas tarefas propostas. A diversidade de níveis de competência motora, aliada às necessidades educativas específicas, obrigou a uma planificação cuidadosa e diferenciada, promovendo a inclusão e o envolvimento ativo de todos os alunos, de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais.

7ºE	Nº de alunos
Masculino	20
Feminino	8
Desporto Escolar	5
Necessidades de saúde especiais	3
Total	28

Quadro 3-Characterização da turma 7ºE.

10ºD

A turma do 10.ºD, da Escola Secundária de Santo André, é composta por 29 alunos, dos quais 18 são raparigas e 11 são rapazes. Trata-se de uma turma recentemente formada, integrando alunos oriundos de várias escolas da região, o que implicou um processo de adaptação inicial a um novo ambiente escolar, a novos colegas e a diferentes dinâmicas de funcionamento. Do ponto de vista da prática desportiva, trata-se de uma turma pouco orientada para o desporto, contando apenas com três alunos envolvidos em modalidades desportivas federadas. Este dado reflete-se, em parte, no menor domínio técnico e condição física geral da turma, quando comparada com outras. De notar também a ausência de qualquer aluno a participar nas atividades de Desporto Escolar, o que representa um aspeto menos positivo em termos de envolvimento extracurricular com a disciplina. Contudo, esta limitação no campo da prática desportiva é largamente compensada por outras qualidades observadas ao longo do ano letivo. A turma demonstrou um comportamento muito positivo, caracterizado por uma forte abertura à aprendizagem, entusiasmo nas atividades propostas e um elevado espírito de cooperação entre os alunos. A participação nas aulas de Educação Física foi, no geral, bastante empenhada, com um ambiente propício ao trabalho pedagógico e ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

A postura cooperativa e o respeito pelas regras e colegas contribuíram para um clima de aula positivo e para o sucesso das estratégias implementadas. Apesar das naturais diferenças individuais em termos de motivação e aptidão física, a turma revelou um grande sentido de responsabilidade e compromisso com a disciplina.

10ºD	Nº de alunos
Masculino	11
Feminino	18
Desporto Escolar	0
Necessidades de saúde especiais	0
Total	29

Quadro 4- Caracterização da turma 10ºD.

3. Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem

3.1 Planeamento

O ato de planear é um dos pilares fundamentais do trabalho docente, sendo uma etapa que confere intencionalidade e coerência a todo o processo de ensino e aprendizagem. Mais do que uma simples organização de tarefas, o planeamento traduz-se na capacidade de prever, estruturar e adequar as experiências de aprendizagem às necessidades dos alunos e ao contexto onde estas se realizam. Como refere Giugni (1986), qualquer atividade educativa, para alcançar qualidade e eficácia, exige uma planificação cuidada. No caso particular da Educação Física, este autor sublinha que as atividades motoras (como jogos, exercícios ou práticas desportivas) só adquirem verdadeiro valor educativo quando são devidamente planeadas, organizadas e relacionadas com o desenvolvimento integral de cada aluno.

Assim, segundo o mesmo autor Giugni (1986), pode afirmar-se que a planificação não se limita a um instrumento de gestão do tempo ou dos conteúdos, mas assume-se como um processo contínuo que orienta a prática pedagógica e influencia de forma direta o êxito das aprendizagens. É através dela que o professor estabelece objetivos claros, seleciona metodologias adequadas e cria condições favoráveis para que os alunos possam evoluir não apenas nas suas competências motoras, mas também nas dimensões pessoais e sociais. Deste modo, o planeamento torna-se não apenas uma exigência profissional, mas uma condição essencial para que o ensino de Educação Física cumpra plenamente a sua função formativa.

A relevância do planeamento no ensino tem sido amplamente sublinhada por diversos autores, que o entendem como uma etapa indispensável para que a prática pedagógica seja eficaz e intencional. Bento (2003) considera que é através da planificação que se definem e concretizam os objetivos essenciais da formação e do desenvolvimento da personalidade dos alunos. É também nesse momento que se estabelecem as linhas orientadoras do processo pedagógico, garantindo coerência entre os objetivos, os conteúdos e as estratégias de ensino. De forma semelhante, Januário (1996) defende que o planeamento representa a aplicação prática dos programas escolares, permitindo ao professor adaptá-los à realidade concreta em que atua: as características da escola, do meio envolvente e, sobretudo, dos alunos de cada turma. Segundo Bento (2003), a planificação pode ser vista como um elo que liga a intenção dos programas curriculares à sua realização prática. Esse processo não é estático, mas dinâmico, desenrolando-se em etapas sucessivas: a elaboração do plano, a sua concretização em contexto real, o controlo da sua execução e, por fim, a confirmação ou necessidade de ajustamentos. Esta visão demonstra que o planeamento não deve ser entendido apenas como um exercício formal ou burocrático, mas antes como uma prática reflexiva e contínua, que acompanha todo o ciclo de ensino-aprendizagem. Deste modo, torna-se evidente que a planificação é um elemento essencial do trabalho prévio do professor, pois assegura que o processo educativo decorra de forma organizada, harmoniosa e eficaz. Uma aula bem planeada evita perdas de tempo, confusões na utilização do espaço ou dos recursos e proporciona aos alunos um conjunto mais rico e diversificado de experiências educativas. Para além de beneficiar os estudantes, a planificação contribui também para o desempenho do próprio professor, oferecendo-lhe maior segurança e clareza na condução das suas práticas pedagógicas.

Para compreendermos melhor como e em que momentos ocorre o planeamento, é importante enquadrar as diferentes decisões que o professor toma ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Damião (1996), estas decisões distribuem-se em três fases distintas:

- Decisões pré-interativas: Referentes a planificação e realização do plano de aula.

- Decisões interativas: Que são tomadas no momento da aula interagindo com os intervenientes, turma ou aluno.
- Decisões pós-interativas: Referentes ao processo de avaliação e reorganização do processo de ensino.

O planeamento foi e continua a ser essencial para que o ensino ganhe qualidade, pois é através dele que o professor organiza, orienta e dá intencionalidade às suas ações, garantindo que cada aula responda de forma eficaz às necessidades dos alunos e aos objetivos educativos traçados. Considero que a parte mais fácil do planeamento é estruturar as ideias e definir as metas a atingir, enquanto o mais difícil é antecipar todas as variáveis que podem influenciar a aula, desde o comportamento dos alunos; condições do espaço e ajustar o plano de forma flexível e coerente.

O plano de ensino-aprendizagem foi construído e estruturado tendo como base os objetivos estabelecidos nos Critérios de Avaliação da Educação Física, concebido pelos membros do departamento de Educação Física, em conformidade com as Aprendizagens Essenciais de Educação Física (AEEF) de 2017, definidas pela Direção Geral da Educação, em vigor conforme o estipulado no artigo nº38 do Decreto-Lei (DL) 55/2018, de 6 de julho. Este documento refere-se com as competências a serem atingidas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), tendo como base os Programas Nacionais de Educação Física em concordância com o Plano Nacional de Educação Física (PNEF).

Assim, todo o plano foi delineado de forma a respeitar os referenciais curriculares em vigor e ao mesmo tempo, responder às necessidades concretas das turmas e às linhas orientadoras definidas pelo departamento de Educação Físicas, pelos professores titulares das turmas. A opção pelo planeamento por etapas garante uma organização lógica e estruturada dos conteúdos. Ao dividir as matérias em blocos de aprendizagem, é possível assegurar uma progressão mais consistente, permitindo que os alunos consolidem os conhecimentos e desenvolvam competências de forma gradual e articulada ao longo do ano (Andrade et. Al, 2020). Este processo facilita também a definição de objetivos claros para cada fase do percurso, tornando o trabalho do professor mais direcionado e o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e significativo. Este modelo permitiu que os conteúdos tivessem uma maior distribuição temporal, havendo uma maior continuidade na formação, pois essencialmente traduziram-se em aulas politemáticas (com matérias diversificadas, com estações, circuitos entre outras), onde a distribuição das matérias ao longo do ano foi realizada de acordo com as características e necessidades dos alunos. Embora não tenha tido a responsabilidade direta de tomar decisões ao nível do planeamento, uma vez que este já se encontrava definido pelo departamento, pude compreender todo o trabalho que está por detrás dessa organização e segui sempre essa linha orientadora, tomando decisões em conformidade com as indicações e orientações do professor titula.

3.1.1 Plano Anual

O plano anual surgiu como a primeira etapa estruturante do processo de planeamento, funcionando como um guia global para toda a ação pedagógica ao longo do ano letivo (Bento, 1987). A sua elaboração não se limitou apenas à definição de conteúdos, mas envolveu também a articulação entre os objetivos de aprendizagem, as competências a desenvolver e os recursos efetivamente disponíveis. Foi, portanto, um documento construído em conformidade com os Critérios de Avaliação definidos pelo grupo disciplinar de Educação Física, alinhados com o Programa Nacional de Educação Física e com as Aprendizagens Essenciais da disciplina. Para além disso, o plano anual integrou variáveis

fundamentais como o calendário escolar, o número de aulas previstas, a disponibilidade dos espaços e materiais, assim como as especificidades de cada turma. Desta forma, tornou-se possível organizar o ensino de modo coerente, equilibrado e ajustado à realidade, criando as condições necessárias para que os alunos pudessem evoluir de forma progressiva e sustentada.

Deste modo, o plano anual teve ainda em consideração os seguintes fatores:

- Roulement e polivalência dos espaços: foi necessário ter em conta os diferentes locais disponíveis para as aulas, o que permitiu definir as matérias mais adequadas a cada espaço, bem como avaliar a sua versatilidade e a disponibilidade dos recursos materiais existentes em cada um deles.
- Interrupções letivas, testes comuns e plano anual de atividades do Grupo de Educação Física: considerou-se o impacto das interrupções do calendário escolar, assim como os momentos de avaliação conjunta e as atividades previamente programadas, uma vez que estes elementos reduziram o número efetivo de aulas possíveis de realizar.
- Matérias nucleares: foram definidas as áreas de maior relevância para o trabalho ao longo do ano, tendo em conta as dificuldades demonstradas pelos alunos e os resultados obtidos na avaliação diagnóstica inicial, de forma a garantir uma intervenção mais ajustada e eficaz.

Como já referido, seguiu-se o modelo de planificação por etapas, em que a primeira fase correspondeu ao período de avaliação inicial. Nesta etapa foram analisadas as matérias dos jogos desportivos coletivos e a matéria de ginástica, permitindo identificar o ponto de partida dos alunos. Com base nesses resultados, definiram-se depois os objetivos anuais a alcançar em cada uma das etapas seguintes. O desenvolvimento do trabalho foi feito através de aulas maioritariamente politemáticas, assegurando que diferentes conteúdos fossem trabalhados em simultâneo, e com aprendizagens distribuídas ao longo do tempo, de forma equilibrada e progressiva.

Ainda no mesmo âmbito, foi elaborado um registo de calendarização (Figura 5) que serviu de apoio à organização e distribuição das matérias ao longo do ano letivo. Este instrumento revelou-se fundamental para garantir uma gestão equilibrada dos conteúdos, tendo sempre em conta o roulement dos espaços disponíveis e a definição das matérias prioritárias. Numa fase inicial, foi atribuída maior relevância aos desportos coletivos, realizando-se uma avaliação inicial nas quatro modalidades principais (Futebol, Basquetebol, Voleibol e Andebol). Posteriormente, aproveitando as condições do espaço do ginásio, procedeu-se também à avaliação inicial da Ginástica, uma vez que este local se mostrava mais adequado para a prática desta modalidade. Assim, o registo de calendarização funcionou como um guia estruturador, permitindo alinhar o planeamento e a sequência das unidades didáticas, garantindo coerência e continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

1º Semestre

1



10ºD	Outubro	6ªf, 04	2ªf, 07	6ªf, 11	2ªf, 14	6ªf, 18	2ªf, 21	6ªf, 25	2ªf, 28	6ªf, 01
	Espaço	Gin	Exterior	Gin	Ginásio	Pav.	Ginásio	Pav.	Pavilhão	Ext
	Matérias	DançT1 GinSol1	Basket 1	DançT2 GinSol2	Dança Trad 3 Gin Solo 3.4	Volei1	Dança Trad 4 Gin Solo 4.5	Volei 2	Badm 1 Volei 3; Bask 3	F
Nº	Aluno		Basket 2							
1										
2										
3										
4										

Figura 5-Registos de calendarização anual 10ºD (Exemplo).

3.1.2 O plano de aula

O plano de aula (Figura 6) tornou-se para mim um instrumento essencial no meu trabalho como professor estagiário, sobretudo porque ainda não possuo o automatismo e a experiência de um professor mais experiente. Nesta fase de formação, o plano funcionou como um guião de apoio, que me permitiu estruturar cada aula de forma clara e coerente. Antes de cada aula, enviava sempre o plano ao professor titular, garantindo que o meu trabalho estivesse em conformidade com o planeamento da unidade didática e respeitasse a progressão e sequência dos conteúdos de forma lógica e adequada.

Ao elaborar cada plano de aula, procurava começar pela definição dos objetivos gerais e, depois, dos mais específicos, já que considero fundamental que os alunos compreendam, logo no início da sessão, o propósito da aula e de cada exercício. Além disso, incluía informações práticas, como o material necessário ou as condições para a realização das atividades, pois percebi que estes detalhes faziam toda a diferença para uma organização mais rápida e eficiente. Outro ponto importante era a identificação dos pontos críticos e dos critérios de êxito, que me ajudavam a orientar o feedback dado aos alunos, sempre em conformidade com os objetivos definidos. Procurava sempre que o plano fosse simples, claro e objetivo, de forma a ser uma ferramenta prática e funcional.

  			
Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário			
Plano de aula de Dança			
Data: 28/2/2025	Turma: 10ºD	Duração: 50 minutos	Horário: 11:50h-12:40h
Docente: Professor Rui Extreia		Local: Escola Secundária de Santo André.	Número de Alunos: 28 Alunos
Discente: Rodrigo Sebastião			
Material: Coluna de som.			
Objetivos da aula:			
Desenvolvimento da matéria das danças sociais, com o estilo Chá-Chá-Chá.			
Objetivos específicos: Introdução do passo "meia volta atrás".			



Aula	Exercícios	Critério de Êxito/Pontos Críticos	Representação gráfica	Tempo Parcial (Total)
PARTE INICIAL	<u>Reflexão Inicial:</u> Descrição: Conversa inicial com alunos sobre as principais temáticas e técnicas que vão ser trabalhadas na aula.			5' (5') minutos.
PARTE FUNDAMENTAL	<u>Danças Sociais- Chá Chá Chá</u> Descrição: Revisão dos passos aprendidos até ao momento e introdução do passo: "Meia volta atrás" Passos: Passo Básico; Time Step; Volta por baixo esq/dta ; Promenades/New Yorker; Meia-volta. Condições de realização: Toda a Turma distribuída ao longo do ginásio, em espelho.	-Dançar em posições abertas e fechadas; -Respeitar os tempos e os compassos; -Seguir a estrutura rítmica 1,2,3,4&1. -Revelar expressividade corporal.		40' (45 minutos).
PARTE FINAL	<u>Reflexão Final e Alongamentos:</u> Descrição: Breve retrospectiva da aula e sessão de alongamentos.	- Diminuição dos batimentos cardíacos; - Retorno à calma.		5' (50 minutos)

Figura 6-Exemplo de um plano de aula tipo (turma 10ºD).

Chegando então ao momento da prática, o plano de aula integra aquilo a que se pode chamar de planificação a curto prazo. Bento (2003) recorda que não é possível conceber uma boa aula sem que exista articulação com o plano anual, a unidade didática e uma reflexão sobre o ensino anteriormente realizado. Esta perspetiva reforça a ideia de que o plano de aula não deve ser visto de forma isolada, mas como parte de uma sequência lógica e interligada de planeamento. Ainda segundo o mesmo autor, embora exista um modelo de aula amplamente adotado em Educação Física, dividido em três momentos — parte inicial, parte fundamental e parte final —, esta não é a única estrutura válida. Para Bento (2003), trata-se apenas de uma das possibilidades, já que a constituição de uma aula deve sempre respeitar a especificidade dos conteúdos, dos alunos e do contexto.

Ao longo do estágio, as visitas e observações da professora cooperante foram determinantes para a melhoria progressiva dos meus planos de aula. Através do seu feedback, fui ajustando, simplificando e tornando este documento cada vez mais eficaz, acrescentando também o meu cunho pessoal. Dessa forma, o plano de aula deixou de ser apenas um requisito formal e transformou-se numa ferramenta essencial para o meu crescimento enquanto professor em formação.

3.2 Ensino

Durante muitos anos, a prática pedagógica esteve centrada quase exclusivamente no professor. Cabia-lhe transmitir os conteúdos, e aos alunos restava memorizar e reproduzir, sem espaço para questionar, refletir ou construir sentido a partir do que aprendiam. No fim, esse processo resumia-se a uma avaliação que apenas avaliava a capacidade de decorar. Esta forma de ensinar, claramente desfasada da realidade atual, pouco contribuía para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e para a sua preparação como cidadãos críticos e participativos.

Hoje, a escola pede muito mais do que um professor que apenas transmite informação. É necessário que o docente seja capaz de dialogar com os alunos, compreender o que cada um traz consigo, e, a partir daí, construir aprendizagens com significado. Como refere Libâneo (1998), o professor é um mediador ativo, alguém que reconhece o conhecimento prévio, as experiências, os interesses e as formas de pensar dos alunos, ajudando-os a expandir esse capital cognitivo. Ensinar bem não significa, portanto, despejar conteúdos, mas sim estimular a curiosidade, o pensamento crítico e a autonomia. Cury (2003) reforça esta ideia ao afirmar que a exposição interrogada, que levanta dúvidas em vez de apenas dar respostas, é capaz de abrir as “janelas da inteligência”, formando pensadores em vez de meros repetidores de informação.

Enquanto professor estagiário, senti de forma ainda mais clara esta responsabilidade. Por um lado, chego à escola como jovem, trazendo metodologias mais atuais, centradas no aluno, na experimentação e na interação. Por outro lado, tenho ao meu lado professores titulares, com uma experiência acumulada e práticas mais tradicionais, que continuam a ter muito valor. Acredito que dessa conjugação pode nascer uma verdadeira simbiose pedagógica: de um lado, a segurança, o rigor e a clareza da prática consolidada; do outro, a abertura, a inovação e a proximidade geracional que eu próprio tento trazer. Juntos, conseguimos retirar o melhor dos dois mundos e proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem mais completas, críticas e significativas.

Nesta perspetiva, percebo cada vez mais que o meu papel não é apenas ensinar desporto, mas sim ajudar a formar cidadãos capazes de pensar, questionar e participar ativamente na sociedade. Ao adotar um ensino mais dialógico e interativo, procuro não só transmitir conhecimento, mas sobretudo criar condições para que cada aluno aprenda a aprender, tornando-se sujeito ativo da sua própria formação.

3.2.1 Estilos de Ensino

Segundo Mosston e Ashworth (1986), cada estilo de ensino tem uma função própria e torna-se mais adequado em função dos objetivos que se pretendem alcançar no processo de ensino-aprendizagem. Não existe, portanto, um único estilo ideal, pelo contrário, a riqueza pedagógica está na capacidade do professor de alternar e adaptar o estilo à realidade da turma, às necessidades de cada aluno e aos propósitos de cada momento. Esta flexibilidade torna o processo de ensino mais completo, estimulando os alunos de diferentes formas e permitindo que a aprendizagem se torne mais significativa.

No meu estágio, percebi claramente a importância de recorrer a diferentes estilos ao longo da aula, consoante a fase e os objetivos de cada momento. Na fase inicial, optei quase sempre pelo estilo comando, porque entendi que era fundamental garantir a máxima atenção e foco dos alunos logo desde o começo. Enquanto estagiário, ainda sem a segurança ideal, senti necessidade de afirmar a minha liderança e estabelecer uma relação de respeito desde cedo. Nesta fase não tolerava distrações ou conversas paralelas, porque sabia que isso podia comprometer a compreensão das instruções e a dinâmica da aula.

Já na parte fundamental da aula, em que eram trabalhados os conteúdos mais relevantes, utilizei com frequência o estilo de descoberta guiada, onde procurava explicar, demonstrar e depois lançar perguntas ou pequenos desafios que levassem os alunos a refletir e a chegar por si próprios às soluções. Esta metodologia criava um ambiente de maior participação e envolvimento, fazendo com que os alunos se sentissem parte ativa do processo. Em paralelo, também recorri muitas vezes ao estilo tarefa, atribuindo exercícios em que os alunos tinham mais autonomia de execução, sobretudo quando já existia um clima de confiança consolidado. No ensino secundário, por exemplo, esta abordagem resultava muito bem, porque os alunos demonstravam maturidade, responsabilidade e um comportamento exemplar, o que me permitia gerir a aula sem precisar de impor sanções ou repreensões.

No entanto, nas turmas do ensino básico a realidade foi diferente. Pela idade, eram naturalmente mais enérgicos e tinham mais dificuldade em respeitar regras e em manter a atenção. Nestas aulas tive de intervir de forma mais direta, corrigindo comportamentos e chamando constantemente o foco dos alunos para as atividades. Confesso que no início foi um desafio, porque a minha personalidade não é naturalmente autoritária, mas com o tempo, e sobretudo com o exemplo dos professores cooperantes, fui aprendendo a equilibrar firmeza com proximidade. Isso permitiu-me conquistar autoridade junto dos alunos sem perder a empatia.

Por fim, na parte final da aula, costumava recorrer novamente ao estilo comando, principalmente para organizar alongamentos ou exercícios de retorno à calma, momentos em que era essencial uma condução mais estruturada e controlada. Nestes instantes aproveitava também para fazer pequenos balanços, dar feedback em conformidade com os objetivos definidos no início e reforçar as aprendizagens alcançadas.

Com o passar do tempo, fui sentindo uma clara evolução na forma como geria estes estilos de ensino. Através de uma liderança participativa e justa, penso que consegui construir um equilíbrio saudável entre disciplina e motivação. Acima de tudo, senti que os alunos passaram a olhar para mim como uma figura de respeito, mas também como alguém disponível e próximo. Esta capacidade de ajustar os estilos de ensino a cada momento da aula e a cada realidade de turma foi, sem dúvida, um dos aspetos mais enriquecedores do meu percurso de estágio.

3.2.2 Instrução e Feedback

Segundo Piéron (1999), a instrução representa apenas entre 15 e 25% das interações que o professor estabelece com os alunos. Por isso, torna-se essencial que a informação transmitida seja clara, objetiva e realmente útil. Logo no início da aula, é importante que os alunos percebam quais são os objetivos (o “para quê”), qual é o conteúdo a trabalhar (o “o quê”) e, depois, de que forma devem realizá-lo (os critérios de êxito ao longo das atividades). Para garantir tempo suficiente de prática, as instruções devem ser diretas e breves, evitando ocupar demasiado espaço da aula com explicações longas.

Outra dimensão fundamental prende-se com a forma de comunicar. Professores considerados mais eficazes são aqueles que recorrem frequentemente a demonstrações, assegurando qualidade e clareza, sobretudo quando se introduzem novas matérias ou técnicas (Piéron, 1999). Esta prática encontra suporte na teoria da aprendizagem social de Bandura (1986), que defende que muitos comportamentos e aprendizagens resultam da observação e da imitação. Nesse sentido, uma boa demonstração deve ser simples, objetiva e facilmente compreendida, funcionando como um recurso poderoso para potenciar a aprendizagem dos alunos.

No meu caso, a fase da instrução revelou-se desde cedo um dos momentos mais desafiantes da aula. Procurei sempre começar por referir claramente os objetivos da sessão, fazer uma breve revisão dos conteúdos anteriormente trabalhados, muitas vezes recorrendo ao questionamento e acima de tudo, ser direto e objetivo. Contudo, no início tive algumas dificuldades: por vezes alongava demasiado as explicações ou utilizava uma linguagem demasiado informal e pouco técnica, o que tornava a mensagem confusa e até redundante. Através da autorreflexão e do feedback dos professores titulares, fui aperfeiçoando este aspeto, conseguindo transmitir a informação de forma cada vez mais clara, precisa e adaptada aos alunos. Percebi que este momento é determinante para o sucesso da aula, já que uma instrução bem dada cria as condições ideais para que as atividades decorram de forma eficaz.

Outro cuidado que passei a ter foi o de posicionar os alunos em locais onde houvesse menos distrações, evitando colocá-los de frente para o sol ou na direção do recreio. Pequenos pormenores como estes revelaram-se muito úteis para garantir maior atenção e foco durante as explicações. Finalmente, habituei-me a encerrar este momento com perguntas de verificação, de modo a confirmar se os alunos tinham compreendido bem as instruções ou se havia dúvidas por esclarecer. Esta prática ajudou-me não só a perceber o nível de entendimento da turma, mas também a melhorar a minha própria comunicação, tornando-a cada vez mais eficaz.

Se a instrução inicial define o rumo da aula, o feedback dado durante a execução das tarefas é o que garante a consolidação da aprendizagem. Ao longo do estágio, percebi que este momento exigia de mim grande atenção, não só ao desempenho técnico dos alunos, mas também à forma como interagiam com eles. O feedback tinha de estar sempre em sintonia com os objetivos definidos no início da aula, de modo a reforçar a coerência pedagógica e a ajudar os alunos a compreenderem se estavam no caminho certo (Pieron, 1999). Rapidamente percebi que um bom feedback não se limitava a apontar erros. Pelo contrário, era fundamental valorizar os progressos, mesmo que pequenos, e destacar aspetos positivos do desempenho de cada aluno, antes de sugerir correções. Essa estratégia ajudava a manter os alunos motivados e recetivos às indicações, criando um ambiente de confiança e de constante evolução. Com as turmas do ensino secundário, por exemplo, pude utilizar um feedback mais individualizado e detalhado, porque o comportamento era exemplar e a autonomia já bastante desenvolvida. Já no ensino básico, pelo perfil mais energético e disperso dos alunos, tive de recorrer a

um feedback mais direto e imediato, muitas vezes em grupo, para garantir que a mensagem chegava a todos de forma clara e eficaz.

Um dos maiores desafios foi aprender a ser conciso: por vezes, no início, alongava demasiado as explicações, o que acabava por retirar tempo de prática. Com a experiência e com o feedback dos professores cooperantes, percebi a importância de transmitir mensagens curtas, objetivas e alinhadas com os pontos críticos da tarefa. Sempre que possível, utilizava também o questionamento como forma de feedback, incentivando os alunos a refletirem sobre a sua própria execução e a identificarem por si o que poderiam melhorar.

Outra das dificuldades que senti ao longo do estágio foi conseguir fechar sempre o ciclo do feedback. Muitas vezes dava a correção ou a indicação, mas, pela necessidade de manter a aula dinâmica, controlar o material, observar o resto da turma e garantir que o exercício continuava a fluir, acabava por não voltar ao mesmo aluno para confirmar se tinha realmente melhorado. Era como se tivesse sempre de gerir várias variáveis ao mesmo tempo, manter a atenção da turma, assegurar que o exercício não perdia ritmo e, ao mesmo tempo, acompanhar de perto cada aluno. Percebi que fechar o ciclo exige tempo, foco e prática, e que nem sempre é fácil conjugar isso com todas as exigências do momento, mas também entendi que é algo em que preciso de continuar a evoluir para tornar o feedback ainda mais eficaz.

Acredito que este processo me fez evoluir bastante enquanto professor estagiário. Mais do que apenas corrigir erros, aprendi que o feedback deve ser um instrumento motivador, capaz de orientar, reforçar e valorizar o percurso de cada aluno, sempre em consonância com os objetivos definidos.

3.2.3 Clima e Organização

Diversos estudos mostram que o ambiente em que decorre o ensino tem um peso enorme no sucesso escolar dos alunos e até na forma como os professores se sentem motivados no seu trabalho. Brunet (1999) refere que um clima positivo e aberto é decisivo para que todos os intervenientes, professores e alunos, se sintam envolvidos e comprometidos. Segundo Teixeira (1995), várias investigações têm evidenciado que existem relações significativas entre o clima da organização e a satisfação gerada pelo trabalho. No fundo, a forma como cada pessoa percebe o ambiente à sua volta influencia diretamente a sua disposição, motivação e empenho. Transportando esta ideia para a realidade da sala de aula, percebe-se que o clima criado entre professor e alunos é determinante para a qualidade da aprendizagem. Quando existe respeito, confiança e um ambiente acolhedor, os alunos sentem-se mais à vontade para participar e arriscar, e o professor consegue também orientar melhor o processo de ensino. Por isso, o clima da aula não é apenas um “detalhe”: é a base que sustenta o trabalho pedagógico e que potencia o crescimento de tudo.

O facto de ser professor estagiário, com uma diferença de idades relativamente curta em relação aos alunos, trouxe-me tanto desafios como oportunidades. Por um lado, muitos deles viam-me como alguém mais próximo, capaz de os compreender melhor e de criar uma relação mais leve e motivadora. Sentiam em mim uma energia e um empenho natural de quem está a iniciar a carreira docente e isso, em muitos momentos, ajudava a manter a turma mais envolvida. Por outro lado, essa proximidade também levantava dificuldades: havia sempre o risco de ser visto como alguém com menos autoridade ou credibilidade, e isso podia colocar em causa o respeito e a disciplina dentro da aula. Estas tensões são inevitáveis em qualquer estágio e fazem parte do processo de aprendizagem de quem se inicia nesta profissão. Nesta perspetiva relacional entre professor e alunos, persiste a ideia de que o professor se deve assumir como um companheiro, amigo e até confidente; contudo, como lembra

Correia (1996), nunca pode esquecer que terá sempre de desempenhar o papel de avaliador justo, mantendo o equilíbrio entre a proximidade e a responsabilidade da sua função.

No que toca aos professores de Educação Física, muitos estudos têm destacado a importância da relação que se estabelece com os alunos. Castro et al. (2003), por exemplo, realizaram um estudo numa Escola Secundária e concluíram que os alunos reconheciam ter uma boa relação com os seus professores de Educação Física. Já Teodoro (1994) reforça a ideia de que estes professores têm, por norma, uma maior facilidade em motivar e criar laços positivos com os alunos, algo que se torna evidente pelo facto de muitas vezes, os estudantes já entrarem na aula motivados. Além disso, como lembra Correia (1996), os alunos não procuram apenas um professor que transmita conteúdos, mas alguém em quem possam confiar: um conselheiro, um amigo, mas também uma figura capaz de impor disciplina e de os ajudar a construir a sua própria autoconfiança.

No meu caso, senti que era fundamental causar uma boa impressão desde o início. Por isso, optei por começar de forma mais rígida e focada no plano da aula, deixando clara a minha posição de autoridade e mostrando que havia regras a cumprir. Acredito que, especialmente numa fase inicial, abrir demasiado espaço à proximidade poderia fragilizar a minha credibilidade. Aos poucos, à medida que os alunos iam correspondendo e demonstrando responsabilidade, comecei a mostrar mais abertura e a criar momentos de maior proximidade. Esse equilíbrio entre firmeza e empatia foi essencial pois permitiu-me conquistar o respeito da turma, sem perder a confiança e a ligação que me viam como alguém próximo, mas ainda assim professor. Essa distância de segurança foi o que me deu espaço para crescer como estagiário e, ao mesmo tempo, ajudou os alunos a perceberem que podiam confiar em mim, tanto para os apoiar como para os orientar.

Partindo de uma base de respeito e de uma aceitação natural do meu papel enquanto estagiário, senti que essa relação se foi tornando mais sólida à medida que ganhei autonomia na leção das aulas. Foi nesse momento que a eficácia do meu ensino começou realmente a crescer, pois percebi que a forma como organizava a turma e como geria a aula estava a ser aceite pelos alunos sem necessidade de recorrer a um estilo de liderança demasiado autoritário. Pelo contrário, consegui criar uma ponte assente no respeito e na confiança mútua, o que tornou o processo de ensino-aprendizagem mais fluído e participativo.

No ensino secundário, este processo foi facilitado pelo excelente comportamento da turma e pela sua motivação natural para a disciplina de Educação Física. Os alunos mostravam responsabilidade e empenho, o que me permitiu trabalhar de forma mais autónoma e centrada nas aprendizagens. Já no ensino básico, embora o desafio fosse maior devido à energia característica desta faixa etária e à dificuldade em cumprir regras com rigor, a própria motivação que os alunos têm pela disciplina ajudou-me bastante. O clima positivo da aula, aliado ao entusiasmo deles, tornou possível encontrar um equilíbrio entre disciplina e dinamismo, permitindo que também neste contexto se criasse uma atmosfera de respeito e organização.

3.3 Avaliação

Como refere Carvalho (Pag. 136,1994), “os alunos aprendem aquilo que o professor ensina, mas o professor deve ensinar aquilo que os alunos realmente precisam de aprender”. Esta ideia traduz na perfeição aquilo que senti ao longo de todo o processo de ensino, a necessidade constante de ajustar o que planeava às reais necessidades dos meus alunos. Percebi que ensinar não é simplesmente transmitir conteúdos, mas sim compreender quem temos à nossa frente, quais as suas dificuldades, potencialidades e motivações, para que a aprendizagem faça sentido.

Foi precisamente através da avaliação que consegui perceber essas diferenças e encontrar caminhos mais eficazes para chegar a cada aluno. Como bem defende Carvalho (1994), a avaliação deve ser vista como um meio que nos ajuda a definir prioridades e orientar o desenvolvimento dos alunos, e não apenas como um momento final de classificação. No meu caso, esta etapa foi talvez uma das mais exigentes de todo o estágio.

Recordo-me que, no início, este processo era algo confuso e até frustrante. Por vezes, sentia que não conseguia traduzir tudo o que observava em dados concretos, ou que não estava a conseguir captar certos aspetos do progresso dos alunos. No entanto, com o tempo e com a orientação dos professores cooperantes, aprendi a valorizar a avaliação como uma ferramenta de crescimento, tanto para os alunos, como para mim enquanto futuro professor. Hoje, olhando para trás, percebo que cada momento de avaliação foi também um momento de aprendizagem. Ajudou-me a ser mais atento, mais paciente e mais consciente da importância de adaptar o ensino ao ritmo de cada aluno. Como diz Carvalho (1994), reconhecer o que os alunos precisam é o primeiro passo para que o ensino cumpra o seu verdadeiro propósito. E foi exatamente isso que esta experiência me ensinou — que avaliar é, no fundo, compreender para ensinar melhor.

3.3.1 Avaliação sumativa

No Agrupamento de Escolas de Santo André, os critérios de avaliação dos alunos em Educação Física seguem as orientações gerais da escola e os critérios específicos definidos pelo Grupo Disciplinar. Para além das dimensões comuns a todas as disciplinas, como o conhecimento, a comunicação, a cidadania e a participação, em Educação Física acrescentam-se critérios próprios que procuram refletir o desempenho global dos alunos nas várias vertentes da disciplina.

Assim, os alunos são avaliados tanto nas atividades físicas coletivas e individuais, tendo em conta aspetos como os regulamentos, os fundamentos técnicos, os princípios de jogo, a cooperação e o respeito, como também na sua aptidão física, através do protocolo do FITescola. Para além disso, são igualmente considerados os conhecimentos teóricos.

Domínios / Áreas	Aspetos Avaliados	Instrumentos / Referenciais	Descritores de Desempenho
Atividades Físicas	Regulamentos, Fundamentos Técnicos, Princípios de Jogo, Cooperação e Respeito	Prática em modalidades coletivas e individuais	Muito Bom – Bom – Suficiente – Insuficiente
Aptidão Física	Capacidades físicas e desempenho físico	Protocolo Fitescola	Muito Bom – Bom – Suficiente – Insuficiente
Conhecimentos Teóricos	Promoção de estilos de vida saudáveis, aptidão física e saúde, práticas e recomendações.	Questionamento, fichas, observação prática	Muito Bom – Bom – Suficiente – Insuficiente

Quadro 5-Áreas e domínios dos parâmetros da avaliação.

Avaliação sumativa		
Atividades físicas	Aptidão Física	Conhecimentos
75%	15%	10%
Seleção das 6 melhores matérias	Garantir o perfil saudável em 5 testes FITescola	Teste e/ou trabalho teórico

Quadro 6-Avaliação sumativa.

A avaliação final é feita através de descritores de desempenho (Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente), permitindo uma análise não só detalhada, mas também integrada do desenvolvimento do aluno. Esta perspetiva valoriza o aluno como um ser completo, considerando conhecimentos, capacidades e atitudes, em linha com o perfil do aluno á saída da escolaridade obrigatória.

Descritores de Desempenho	Ensino Básico (1-5 valores)	Ensino Secundário (0-20 valores)
Insuficiente	0-2	0-10
Suficiente	3	10-13
Bom	4	14-17
Muito Bom	5	18-20

Quadro 7-Descritores de desempenho da avaliação (nota final da disciplina).

Com isto, o protocolo de avaliação do 2º, 3º ciclo e ensino secundário tem como objetivo as aprendizagens dos alunos presentes no Programa de Educação Física do Agrupamento Escolas de Santo André. Importa referir que estas aprendizagens contribuem para a formação global do aluno, componente que vai ao encontro do estabelecido pelo perfil do aluno. Além disso, quanto aos níveis das matérias que estão de acordo com as Aprendizagens Essenciais da EF (2021) o conteúdo das matérias apresentadas encontra-se especificado em três níveis:

- **Introdução**- onde se incluem as habilidades, técnicas e conhecimentos que representam a aptidão específica ou preparação de base (...);
- **Elementar**- nível onde se discriminam os conteúdos constituintes do domínio (...) da matéria nos seus elementos principais e já com carácter mais formal, relativamente à modalidade a que se referem;
- **Avançado**- estabelece os conteúdos e formas de participação nas atividades típicas da matéria, correspondentes ao nível superior que poderá ser atingido no quadro da disciplina de EF.

Em articulação com o departamento de Educação Física, houve necessidade de adaptar estes perfis à realidade das turmas. No 10.º ano do ensino secundário, decidiu-se que não faria sentido incluir o nível avançado como critério de avaliação, já que este se apresentava como uma métrica pouco realista e

difícil de atingir naquele contexto específico. Assim, o perfil Elementar passou a ser considerado o patamar máximo, servindo como referência para a nota mais alta atribuída.

Já no ensino básico, mais concretamente no 6.º e 7.º anos, optou-se por uma abordagem diferente, baseada na flexibilidade curricular. Aqui, apenas foi definido o nível Introdução, mas subdividido em três patamares: não introdutório, para os alunos que não conseguiam cumprir sequer os requisitos mínimos; introdutório (-), correspondente ao cumprimento do mínimo estabelecido; e introdutório (+), para os alunos que alcançavam todos os critérios do perfil. Esta diferenciação permitiu ajustar melhor os objetivos pedagógicos, garantindo que os alunos tivessem metas alcançáveis e realistas, respeitando o princípio de que sem consolidar uma boa base, nunca será possível evoluir para níveis mais elevados da pirâmide da aprendizagem.

Assim, para a avaliação sumativa foi utilizada uma grelha de avaliação desenvolvida em Excel (Figura 7), que permitia calcular automaticamente a classificação final de cada aluno com base nas Aprendizagens Essenciais. Esta grelha articulava os diferentes perfis de níveis atribuídos a cada matéria/prática lecionada, sendo que cada nível correspondia a um valor específico. Em alinhamento com as orientações definidas pelo departamento da escola, ficou estabelecido que o mínimo exigido para o cumprimento das aprendizagens seria de 15 valores. Assim, a soma dos níveis de desempenho em cada conteúdo resultava num valor base, ao qual se adicionavam as restantes componentes avaliativas, como provas físicas e/ou teóricas, obtendo-se assim uma classificação final mais rigorosa, coerente e alinhada com os objetivos curriculares.

Avaliação: 1º Semestre
10º D

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

Figura 7-Grelha da Avaliação Sumativa (Exemplo: Turma 10ºD).

Em jeito de reflexão final, considero que os métodos utilizados ao longo deste semestre foram ajustados e eficazes, tendo procurado integrar algumas das abordagens e ideias sugeridas pelos professores cooperantes. Este diálogo de práticas permitiu enriquecer a minha forma de observar, registar e intervir no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação, sendo por si só um momento exigente e complexo, foi sendo progressivamente operacionalizada de forma mais clara e consistente. Através de um acompanhamento contínuo, com instrumentos diversificados e bem.; estruturados, consegui tomar decisões mais fundamentadas sobre o percurso de cada aluno. Os resultados refletem esse trabalho, com melhorias visíveis nas classificações face ao semestre anterior e uma evolução globalmente positiva da turma.

3.3.2 Avaliação Inicial

A primeira etapa de avaliação corresponde à chamada avaliação inicial, que assume um papel essencial, já que serve de ponto de partida para todo o planejamento e para o desenvolvimento do trabalho com a turma e com cada aluno em particular. Ao construir o protocolo para esta avaliação, é importante ter em conta as orientações presentes nas Aprendizagens Essenciais de Educação Física e no Programa Nacional de Educação Física, bem como a perspectiva formativa da avaliação. Nesse sentido, o protocolo definido pelo Departamento de Educação Física foi elaborado em total alinhamento com estas concepções (Monteiro, 1998). Desta forma, a turma passou por um processo de avaliação estruturado e rigoroso, que permitiu estabelecer objetivos, metas e critérios de sucesso ajustados à realidade de cada grupo e de cada aluno. A avaliação, como refere Luckesi (1998), tem um papel central, pois é ela que orienta o caminho de todo o processo educativo, funcionando como um recurso indispensável para recolher informações relevantes sobre a aprendizagem dos alunos.

Nos meses de setembro e outubro, o processo de avaliação inicial foi realizado através de atividades em contexto de jogo com carácter competitivo, permitindo observar o desempenho dos alunos de forma dinâmica e prática. A avaliação foi diferenciada com os símbolos "+", "+-", e "-", correspondendo respetivamente a desempenho acima da média, na média/satisfatório e abaixo da média/insatisfatório. Cada disciplina teve o seu registo específico na folha de identificação da turma, que incluía as caras dos alunos, facilitando a associação entre nome e rosto. Este método permitiu, por um lado, avaliar o nível geral da turma de forma rápida e eficaz e, por outro, começar a memorizar os nomes dos alunos de forma mais natural e funcional.

Na minha experiência como estagiário, a avaliação inicial revelou-se um dos momentos mais importantes de todo o processo. Foi através dela que consegui perceber melhor quem eram os meus alunos, quais as suas capacidades, dificuldades e até os seus interesses dentro da disciplina. Este diagnóstico ajudou-me não só a estruturar o planejamento das unidades didáticas de forma mais consciente e adaptada, mas também a olhar para cada turma de forma diferenciada, respeitando as suas características próprias. No fundo, foi este primeiro passo que me deu a base necessária para criar objetivos claros e alcançáveis, evitando planear de forma “cega” sem ter em conta a realidade concreta com que estava a trabalhar.

3.3.3 Avaliação formativa

Como refere Carvalho (1994), a recolha contínua de informação ao longo do ano letivo é essencial para orientar e ajustar a nossa ação pedagógica e, acima de tudo, para compreender verdadeiramente o processo de aprendizagem dos alunos. Esta ideia faz todo o sentido para mim, porque acredito que avaliar não deve ser um ato isolado, centrado apenas num momento final, mas sim um processo constante e reflexivo que acompanha o aluno em todas as fases do seu percurso.

Durante o meu estágio, percebi claramente a importância desta avaliação contínua. Se a avaliação se resumisse apenas a um momento final, muitos alunos poderiam ser prejudicados, pois esse dia poderia não refletir o seu real desempenho ou progresso, bastava estarem mais nervosos, distraídos, ou até condicionados por fatores externos. Pelo contrário, ao observar e registar o seu comportamento, empenho e evolução ao longo de todas as aulas, consegui ter uma perceção muito mais justa e completa do que cada um era capaz de fazer.

A avaliação contínua permitiu-me também manter os alunos mais motivados e envolvidos. Saber que estavam a ser observados e valorizados em todas as aulas fazia com que encarassem cada sessão com

mais responsabilidade e empenho, não apenas as que sabiam ser avaliadas formalmente. Este acompanhamento constante dava-lhes um feedback mais imediato, permitindo que corrigissem erros e melhorassem progressivamente, algo que um único momento avaliativo nunca conseguiria proporcionar.

Além disso, enquanto professor estagiário, esta abordagem ajudou-me a ser muito mais atento e reflexivo sobre as minhas próprias práticas. As fichas de observação (Figura 8), que elaborei para cada modalidade, foram um instrumento fundamental neste processo. Através delas, conseguia registar de forma sistemática o desempenho, o empenho e a evolução de cada aluno ao longo das aulas. Estas fichas, construídas e ajustadas com o apoio e orientação dos professores titulares, permitiram-me recolher informação consistente e objetiva, garantindo que a avaliação fosse mais justa e representativa daquilo que realmente se passava no terreno.

Com base nestes registos e nas observações partilhadas com os professores cooperantes, consegui desenvolver uma visão mais clara e completa sobre o progresso de cada aluno e sobre a eficácia das minhas próprias estratégias de ensino. Tal como refere Carvalho (1994), a qualidade do ensino melhora quando as nossas decisões pedagógicas se baseiam em informações reais e sustentadas, e foi precisamente isso que senti. No fundo, a avaliação deixou de ser apenas um momento de classificação e passou a ser um instrumento de aprendizagem e reflexão, tanto para os alunos como para mim enquanto futuro professor.

7ºE	Voleibol	Parte Introdução			Introdução				Observações
Nº	Nome	Cooperação 1+1 e 2+2			Competição 2x2				
		P. Toque dedos-	Sustentação	Posição básica	P. Toque de dedos+	Enquadramento	Deslocamento	Serve por baixo	
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									

Figura 8-Ficha de Observação de Voleibol 7ºE (Exemplo).

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

Nesta dimensão, considero essencial destacar a relação positiva e saudável que consegui estabelecer com toda a comunidade educativa da escola. Desde o início do estágio, percebi que o sucesso desta experiência não dependeria apenas das aulas, mas também da forma como me integrava e colaborava com todos (professores, funcionários e alunos). Felizmente, senti-me sempre bem acolhido e parte integrante da equipa, o que tornou todo o percurso mais leve e enriquecedor.

A participação ativa nas diferentes iniciativas da escola foi igualmente marcante. Estar presente nas reuniões de pais, nas formações de professores, nas reuniões de diretores de turma e nas do departamento de Educação Física permitiu-me compreender melhor a dinâmica da instituição e o verdadeiro trabalho em equipa que sustenta o dia a dia escolar. Estas vivências ajudaram-me a perceber que a escola é, acima de tudo, uma comunidade viva, onde todos têm um papel importante a desempenhar.

Contribuir, mesmo que modestamente, para o bem-estar e bom funcionamento desta comunidade foi profundamente gratificante. Senti que cada momento de colaboração e diálogo acrescentou algo não só ao meu crescimento profissional, mas também à minha forma de estar como pessoa e futuro professor.

4.1 Direção de Turma

Durante o ano letivo, acompanhei de forma pontual e colaborativa a direção de turma da turma 12.º F, do curso de Economia, sob responsabilidade direta do meu professor cooperante. Esta turma caracteriza-se por um grupo de alunos empenhados, com uma dinâmica positiva e um historial de comportamento disciplinado. Ao longo do ano, o trabalho da direção de turma foi marcado por uma relação de proximidade e acompanhamento contínuo, sem ocorrências de relevo ao nível disciplinar ou da comunicação com os encarregados de educação. Tive a oportunidade de estar presente em momentos de reunião com alunos e em reuniões pontuais com os encarregados de educação (Reuniões de início/fim de semestre), o que me permitiu observar de perto as funções associadas a este cargo, nomeadamente a gestão de questões pedagógicas, orientação escolar e apoio individualizado aos alunos. Apesar de não ter assumido uma direção de turma própria, esta experiência foi bastante enriquecedora para compreender a importância deste papel no contexto escolar. O acompanhamento da direção de turma foi menos constante e integrado, uma vez que esta não era a minha turma de lecionação e nem todas as semanas houve oportunidade de intervenção ou de participação ativa nas tarefas associadas à direção de turma.

4.2 Desporto Escolar

O DE é um conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação que são desenvolvidas como complemento curricular e como forma de ocupar os tempos livres, num regime de liberdade de participação e escolha, conforme estabelecido pelo Decreto-Lei nº95/1991, 26 de fevereiro. De acordo com o artigo 51º Lei de Bases do Sistema Educativo, o DE visa promover a saúde e a condição física, o entendimento do desporto como um fator de cultura, estimulando a cooperação, autonomia, solidariedade e criatividade, sendo que estes devem ser orientados por profissionais qualificados.

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

Quadro 8-Oferta Desportiva do DE do Agrupamento.

Tive a oportunidade de colaborar com o professor Luís Silva no âmbito do Desporto Escolar, mais concretamente na modalidade de Basquetebol, nos escalões feminino e masculino. Sendo esta uma modalidade que não representa uma das minhas maiores valências enquanto praticante ou docente, esta experiência revelou-se particularmente enriquecedora, permitindo-me aprofundar conhecimentos técnicos e táticos, bem como observar de perto a dinâmica de treino num contexto mais competitivo. Ao longo deste processo, tive a possibilidade de aprender não só sobre a modalidade em si, mas também sobre aspetos essenciais da gestão de grupos em contexto extracurricular, onde a valorização do coletivo e a promoção da participação de todos os alunos estiveram sempre presentes. O professor Luís Silva evidenciou, ao longo das sessões, uma abordagem centrada no equilíbrio entre o desenvolvimento técnico e o bem-estar dos alunos, dando prioridade à diversão e ao gosto pela prática desportiva, em detrimento exclusivo da vertente competitiva. Este modelo de intervenção vai ao encontro da forma como pretendo encarar o Desporto Escolar na minha futura prática docente: como um espaço de inclusão, de desenvolvimento pessoal e social, e de promoção de estilos de vida ativos, onde todos os alunos se sintam motivados e valorizados, independentemente do seu nível de desempenho contrariamente á ideia de que devemos utilizar o desporto escolar como uma montra como foco puramente competitivo.

4.2.1 Reflexão Crítica do Projeto DE

O projeto de Desporto Escolar do Agrupamento de Escolas de Santo André é bem estruturado e apesar de pouco diversificada beneficia de uma base sólida, destacando-se as modalidades de basquetebol e voleibol, o que não é surpresa, dada a forte tradição desportiva da escola e a ligação com o clube GD ESSA, que dela provém. Estas modalidades são as que mais atraem os alunos, o que mostra que existe uma base forte e consolidada, contudo, há espaço para melhorias e adaptações que tornem o projeto ainda mais inclusivo e atrativo.

Relativamente às infraestruturas, a Escola Secundária de Santo André é claramente a mais bem equipada do agrupamento, com instalações desportivas acima da média. Concentrar todas as modalidades neste espaço parece-me uma solução lógica, pois otimizaria os recursos e ofereceria melhores condições tanto para alunos quanto para os professores. Este seria um passo importante para garantir o aproveitamento máximo das infraestruturas.

O Padel é uma aposta interessante no projeto, já que é uma modalidade em crescimento e bastante atrativa atualmente. No entanto, peca pela falta de divulgação. Apenas ter cartazes espalhados pela escola não é suficiente, pelo que seria importante investir em estratégias mais eficazes, como campanhas nas redes sociais, sessões de apresentação ou até introduzir a modalidade nas aulas de Educação Física. A minha ideia passa por suscitar curiosidade nos alunos e captar o interesse naqueles que ainda não experimentaram a modalidade.

Ainda assim, existem áreas de melhoria que justificam uma reflexão crítica. O Atletismo, por exemplo, é uma modalidade com pouca atratividade, como se reflete no número relativamente baixo de inscritos (em 20 inscritos, apenas 3 assíduos) e na dependência das condições climatéricas, sendo assim pertinente considerar a sua reformulação ou até substituição por alternativas mais dinâmicas e alinhadas com os interesses dos alunos e com o potencial da região. Dessa forma, a canoagem, vela e atividades de natureza como orientação são opções e modalidades que exploram a proximidade com a natureza e os recursos locais, como o Sapal de Coina e a Mata da Machada, trazendo uma maior diversificação à oferta desportiva da escola.

Outro ponto relevante a mencionar é o horário dos treinos. Treinar entre as 12h40 e as 14h40, durante a hora de almoço, pode ser prático, mas por outro lado pode apresentar muitas limitações. Este intervalo pode ser insuficiente para que os alunos consigam participar, especialmente em modalidades que exigem preparação ou deslocação, podendo também gerar conflitos com a necessidade de descanso ou refeições dos alunos, reduzindo a motivação para participar. Penso que um dos pontos mais pertinentes a tratar a curto prazo seria mesmo este.

Por último, mas não menos importante, é essencial garantir que o projeto seja inclusivo. A Escola Básica da Quinta da Lomba conta com uma unidade de apoio a alunos com necessidades de saúde especiais com cerca de 23 alunos, que carecem de um acompanhamento desportivo mais especializado e adaptado às suas necessidades, pelo que a integração destes alunos seria um passo fundamental para tornar o Desporto Escolar verdadeiramente acessível a todos. Modalidades adaptadas, como o boccia, seriam um acrescento valioso e poderiam criar um impacto muito positivo na comunidade escolar.

Em síntese, penso que o projeto de Desporto Escolar conta com uma base sólida, especialmente nas modalidades tradicionais como o basquetebol e o voleibol, mas que pode ser mais bem explorada, procurando trazer para os alunos uma oferta desportiva maior. No entanto, para se manter relevante e atrativo, é necessário apostar numa maior divulgação, diversificação das modalidades e ajustes nos horários. Estas mudanças reforçariam a inclusão, promoveriam maior adesão e consolidariam o projeto atual.

4.3 Plano Anual de Atividades

Ao longo de todo o ano escolar, tive a oportunidade de realizar diversas atividades, desde visitas de estudo, organização de torneios inter-turmas e torneios com a equipa de basquetebol do desporto escolar. A seguir serão destacadas algumas atividades, descrevendo-as de forma global e como elas interferiram na minha formação:

Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
Início das Atividades Letivas - 16 de setembro	Avaliação Inicial (Atividades Físicas)		Avaliação Intercalar	Corta-Mato Escolar	Mega Sprinter Escolar	Mega Sprinter Distrital	Torneio Voleibol 2x2 e 3x3 (Básico)		Torneio Inter-Turmas de Futebol
Avaliação Inicial (Atividades Físicas)	Avaliação Inicial (Aptidão Física)			Torneio Inter-Turmas Basquetebol 3x3 (Secundário)	Corta-Mato Distrital	Torneio Inter-Turmas Basquetebol 3x3 (Básico)	Torneio Queimado 2º Ciclo (Básico)		Atividades Náuticas e Convívio Finalistas (Secundário)
							Torneio Voleibol 4x4 (Secundário)		Torneio Inter-Turmas de Andebol (Secundário)
							Dia D		Fim das Atividades Letivas - 13 de junho

Quadro 9-Plano Anual de Atividades.

4.3.1 Torneios Inter-Turmas

Os torneios inter-turmas são, sem dúvida, um dos momentos mais marcantes e aguardados do ano letivo, pois representam uma oportunidade única para os alunos demonstrarem espírito desportivo, cooperação e sentido de pertença à escola. Estas atividades, para além de promoverem hábitos saudáveis e o gosto pela prática desportiva, fortalecem também os laços entre turmas e alimentam um clima de entusiasmo e fair play dentro da comunidade escolar. Enquanto professor estagiário, tive o privilégio de fazer parte da organização destes torneios, o que me permitiu compreender de perto toda a logística e planeamento que um evento deste tipo exige. No torneio de Voleibol, em particular, a responsabilidade ficou totalmente a cargo do grupo de estágio, o que nos deu a oportunidade de vivenciar de forma prática o processo de coordenação (desde a calendarização dos jogos à gestão dos espaços e equipas). Foi uma experiência extremamente enriquecedora, que não só reforçou o nosso espírito de equipa enquanto grupo de trabalho, mas também nos fez valorizar ainda mais o papel do professor na dinamização da vida escolar para além das aulas.

4.3.2 Dia D

O “Dia D” é um dos momentos mais especiais do Agrupamento de Escolas de Santo André, um dia em que as aulas dão lugar a atividades que juntam toda a comunidade escolar (alunos, professores, encarregados de educação e funcionários) num ambiente de partilha, aprendizagem e convívio. Este evento procura reforçar o espírito de união e identidade do agrupamento, através de iniciativas pedagógicas, culturais e desportivas preparadas por cada departamento. No meu caso, enquanto professor estagiário de Educação Física, tive a oportunidade de colaborar tanto na Escola Básica da Quinta da Lomba como na Escola Secundária, participando em atividades ligadas ao tema “Vivenciar a Diferença”, que procuravam sensibilizar os alunos para os diferentes tipos de deficiência. A nossa estação focou-se na deficiência motora, proporcionando aos alunos uma experiência prática e reflexiva sobre os desafios enfrentados por pessoas com limitações físicas.

4.4 Projeto Desenvolvido pelo Grupo de Estágio

Ao longo do presente estágio pedagógico, o principal objetivo do grupo de estágio foi acrescentar valor ao Agrupamento de Escolas de Santo André, através de uma intervenção educativa que respondesse a uma necessidade real e identificada no contexto escolar. Após um processo de observação e diálogo

com os professores cooperantes, foi possível reconhecer uma fragilidade no desenvolvimento da disciplina de Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente na Escola Básica da Telha Nova. Com base nessa constatação, o grupo decidiu planejar e implementar um projeto de intervenção pedagógica direcionado para esta faixa etária, procurando promover práticas regulares, estruturadas e adequadas aos objetivos das Aprendizagens Essenciais da disciplina. Esta intervenção visou não apenas colmatar lacunas detetadas, mas também valorizar a Educação Física enquanto área fundamental para o desenvolvimento motor, social e emocional das crianças. Ao longo de três meses, foram dinamizadas aulas semanais com conteúdos teórico-práticos, incluindo jogos, exercícios e desafios lúdicos, culminando em momentos de avaliação informal através de provas lúdicas.

A implementação deste projeto permitiu verificar resultados positivos e significativos nos domínios físico, motivacional e pedagógico dos alunos do 1.º ciclo envolvidos. A curto prazo, os objetivos estabelecidos foram amplamente alcançados: os dados quantitativos evidenciaram uma melhoria clara nas capacidades motoras fundamentais, como a agilidade, a velocidade e a força de impulsão, enquanto os dados qualitativos apontaram para um elevado grau de motivação, envolvimento e satisfação por parte dos alunos. Este ambiente favorável à prática contribuiu também para o desenvolvimento de competências sociais (como a cooperação e o respeito pelas regras) e cognitivas (como a compreensão das dinâmicas de jogo e tomada de decisão).

Paralelamente, os alunos demonstraram uma maior predisposição para a atividade física, manifestando interesse em continuar a praticá-la para além do contexto escolar. Esta mudança de atitude revela-se essencial para fomentar hábitos de vida ativos e saudáveis desde a infância, correspondendo a uma das metas primordiais da intervenção.

No que diz respeito às metas desejadas a longo prazo, os resultados obtidos e a receptividade positiva por parte da comunidade educativa incluindo alunos, professores e restante equipa pedagógica sustentam a viabilidade da expansão do projeto a outras turmas da escola. A sua estrutura simples, adaptável e eficaz torna-o aplicável a diferentes contextos escolares, o que abre caminho para a sua eventual implementação a nível concelhio. Além disso, ao promover o desenvolvimento motor e o gosto pela prática de atividade física, esta iniciativa contribui de forma sustentada para a melhoria do desempenho na disciplina de Educação Física e para o combate ao sedentarismo, desafios cada vez mais urgentes no panorama educativo atual.

Em suma, este projeto constitui uma resposta educativa eficaz e com impacto real, que alia práticas fundamentadas à promoção do bem-estar e do desenvolvimento global das crianças, oferecendo um modelo de intervenção replicável e adaptável neste contexto escolar. Este trabalho representou uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal, bem como uma forma de deixar uma marca positiva na comunidade educativa, contribuindo para a construção de uma escola mais completa, inclusiva e atenta às necessidades reais dos seus alunos.

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

IMPACTO DO PARADESPORTO EM AULAS POLITEMÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ATITUDES INCLUSIVAS DE ALUNOS DO DÉCIMO ANO DE ESCOLARIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Rodrigo Sebastião [1], Renata Willig [2]

[1] Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares, Almada, 2023117484@ipiaget.pt

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

Resumo

Enquadramento: A inclusão escolar constitui um princípio central das políticas educativas, desafiando a escola e os professores a responderem à diversidade dos alunos através de práticas pedagógicas reflexivas e adaptadas. Neste contexto, a Educação Física destaca-se como um espaço privilegiado para a promoção da inclusão, sendo o Paradesporto uma estratégia pedagógica que favorece a participação de todos e o desenvolvimento de atitudes positivas face à diversidade. **Objetivo:** Avaliar o impacto da implementação de aulas com conteúdos de Paradesporto nas atitudes de alunos do ensino secundário relativamente à inclusão de colegas com deficiência. **Métodos:** A amostra foi composta por um total de 26 alunos, com idades entre os 15 e os 18 anos, todos a frequentar o Ensino Secundário. Para a recolha de dados, utilizou-se o questionário Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education – revised (CAIPE-R), aplicado antes e após três aulas de Educação Física com o conteúdo do Paradesporto. Realizou-se uma análise descritiva para caracterização da amostra, bem como uma análise inferencial. Foi utilizado o teste não paramétrico de Wilcoxon, com vista a identificar eventuais diferenças significativas nas atitudes dos alunos. **Resultados:** Verificaram-se ligeiras melhorias nas atitudes globais, específicas e gerais, embora sem significância estatística ($p = 0,89$; $p = 0,160$; $p = 0,144$, respetivamente). **Conclusões:** Apesar de não se terem verificado diferenças estatisticamente significativas entre os momentos pré e pós-intervenção, os resultados sugerem que a introdução de práticas inclusivas em contexto de aula constitui uma estratégia pedagógica com potencial para promover uma maior consciencialização sobre a importância da inclusão.

Palavras-Chave: Inclusão; Desporto Adaptado; Educação Física; Atitudes Inclusivas.

THE IMPACT OF PARASPORTS IN MULTIDISCIPLINARY PHYSICAL EDUCATION CLASSES ON THE INCLUSIVE ATTITUDES OF 10TH-GRADE STUDENTS AT A PUBLIC SCHOOL

Abstract

Context: In recent decades, school inclusion has established itself as a fundamental principle of educational policies and practices, resulting in a continuous effort to ensure that all students, regardless of their individual circumstances, have access to quality education and equal opportunities. Schools, as places of human and social development, are challenged to respond to an increasingly diverse range of student profiles, which implies a profound change in the educational paradigm. In this process, the role of the teacher takes on particular relevance, requiring not only technical knowledge,

but also interpersonal skills and a reflective attitude towards diversity. One of the approaches that has been explored in this area is the introduction of parasports in Physical Education classes. **Objective:** To assess the impact of implementing classes on the attitudes of primary and secondary school students towards the inclusion of classmates with disabilities. **Methods:** The sample consisted of a total of 26 students, aged between 15 and 18, all attending secondary school in the 2024/2025 academic year. For data collection, the Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education – revised (CAIPE-R) questionnaire was used, administered before and after classes with parasport content (Boccia, Football for the blind and Sitting Volleyball). For the inferential analysis, the non-parametric Wilcoxon test was applied, allowing for the evaluation of any statistically significant differences in the students' specific, general and overall attitudes. **Results:** The results of this study show that, although there were slight improvements in global ($p=0.89$), specific ($p=0.160$) and general ($p=0.144$) attitudes, they are not statistically significant. **Conclusions:** Although there were no statistically significant differences between the pre- and post-intervention periods, the results suggest that introducing inclusive practices in the classroom is a teaching strategy with the potential to promote greater awareness of the importance of inclusion.

Keywords: Inclusion; Parasport; Physical Education; Inclusive Attitudes.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a inclusão escolar tem-se afirmado como um princípio estruturante das políticas e práticas educativas, traduzindo-se num esforço contínuo para garantir que todos os alunos, independentemente das suas condições individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade, em igualdade de oportunidades. Este compromisso encontra respaldo na legislação nacional, nomeadamente na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986), e em referências internacionais determinantes, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2010), que reconhecem o direito de todas as crianças e jovens a um ensino inclusivo, acessível e centrado nas suas necessidades.

A escola, como espaço de formação humana e social, é desafiada a responder a uma crescente diversidade de perfis de alunos, o que implica uma mudança profunda no paradigma educativo. A educação inclusiva é hoje entendida como um processo dinâmico que visa identificar e superar barreiras à aprendizagem e à participação, adaptando currículos, estratégias pedagógicas e estruturas organizacionais de forma a garantir que todos os alunos são reconhecidos e valorizados na sua individualidade (UNESCO, 2005; Ainscow et al., 2019). Para tal, é essencial reconhecer que cada aluno traz consigo um conjunto único de experiências, ritmos e estilos de aprendizagem, exigindo respostas educativas diferenciadas.

O papel do professor assume particular relevância, exigindo-se não apenas conhecimentos técnicos, mas também competências relacionais e uma atitude reflexiva perante a diversidade. No caso da Educação Física (EF), esta responsabilidade ganha contornos específicos, uma vez que esta disciplina, pela sua natureza prática e interativa, oferece oportunidades privilegiadas para a promoção de valores como a cooperação, o respeito pela diferença e a inclusão social (Block & Obrusnikova, 2007). A EF permite, com particular eficácia, trabalhar atitudes e relações interpessoais, sendo, por isso, um campo estratégico para a promoção de práticas verdadeiramente inclusivas.

Uma das abordagens que tem vindo a ser explorada neste domínio é a introdução do Paradesporto (Gomes 2017)), nas aulas de Educação Física. Esta estratégia pedagógica consiste na utilização de modalidades desportivas adaptadas, como o voleibol sentado, permitindo que todos os alunos, com e sem deficiência, participem nas aulas de Educação Física (Mendonça et, al. 2024). Para os alunos sem deficiência, o contacto com estas modalidades tem mostrado ser uma via eficaz para o desenvolvimento de empatia, aceitação e compreensão das diferentes realidades, promovendo atitudes mais inclusivas e sensíveis às necessidades dos outros (Celestino & Pereira, 2015; Lieber et al., 1998; Romer & Haring, 1994).

Assim, o objetivo do presente estudo é analisar as alterações nas atitudes dos alunos face à inclusão de colegas com deficiência, após a implementação de aulas de Paradesporto em contexto de aula de Educação Física. De modo que foram estabelecidas duas hipóteses: I) espera-se que a participação nestas aulas tenha uma influência positiva nas atitudes dos alunos face à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física; e II) considera-se que os participantes com contacto prévio com pessoas com deficiência demonstrem atitudes mais favoráveis à inclusão desses pares no contexto escolar.

MATERIAIS E MÉTODOS

Desenho de Estudo

Existem vários tipos de estudo no que diz respeito às investigações e a sua escolha depende da sua exequibilidade e recursos. (Fronteira 2013; Pocinho, 2012). O presente estudo enquadra-se num desenho de estudo quantitativo, de natureza quase-experimental. Trata-se de uma investigação quantitativa, uma vez que recorreu à aplicação de um instrumento padronizado de recolha de dados (questionário) e à análise estatística para avaliar possíveis diferenças nas atitudes dos alunos em dois momentos distintos.

Participantes

O presente estudo recorreu a uma amostra por conveniência, tendo sido selecionado uma turma (26 alunos) do Ensino Secundário, pertencentes a uma escola pública do ensino regular localizada no distrito de Setúbal. A amostra foi composta por 16 alunas do sexo feminino e 10 alunos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, todos a frequentar regularmente o ano letivo de 2024/2025. A participação no estudo foi voluntária, sendo este o critério definido para a inclusão dos participantes. Como critérios de exclusão, foram consideradas a ausência em qualquer uma das fases da do estudo e a não autorização formal por parte dos encarregados de educação.

Instrumentos

Como instrumento de recolha de dados, foi utilizado o questionário The Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education – Revised (CAIPE-R®), desenvolvido por Block (1995) e posteriormente traduzido e adaptado para o português europeu por Campos, Ferreira e Block (2014). Este questionário tem como principal objetivo avaliar as atitudes dos alunos sem deficiência relativamente à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física.

De acordo com Sandra et al. (2016), o CAIPE-R assenta numa abordagem comportamental que descreve de forma detalhada os comportamentos e reações habitualmente observados em contextos de inclusão. O instrumento é composto por onze itens, designados como Atitudes Globais na Educação

Física e encontra-se dividido em duas subescalas: a primeira, Atitudes Específicas face à Inclusão de Alunos com Deficiência na Educação Física, integra as questões 1 a 6, enquanto a segunda, Atitudes face à Alteração de Regras, compreende as questões 7 a 11.

As respostas são dadas através de uma escala de Likert de quatro pontos (1 = Não; 2 = Provavelmente não; 3 = Provavelmente sim; 4 = Sim), permitindo aos alunos expressar o seu grau de concordância relativamente a cada afirmação.

Para além dos itens de avaliação das atitudes, o questionário inclui ainda uma ficha de caracterização pessoal, com informações como idade, data de nascimento, género, turma e ano de escolaridade. Apresenta igualmente seis questões adicionais de carácter descritivo, nas quais os alunos assinalam apenas uma opção, relacionadas com: a) contacto prévio com pessoas com deficiência ou necessidades especiais; b) presença de colegas com deficiência na turma; c) participação de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física; d) nível de auto percepção de competitividade; e) experiência prévia em modalidades desportivas adaptadas; e f) assistência a eventos ou competições de desporto adaptado. Este conjunto de variáveis complementares permite contextualizar e interpretar de forma mais precisa as atitudes dos participantes, contribuindo para uma análise mais abrangente e informada dos dados recolhidos.

Intervenção

A intervenção desenvolvida no âmbito deste estudo desenvolveu-se ao longo de 3 semanas, constituída por 3 aulas de Paradesporto (Boccia, Futebol para Cegos e Voleibol sentado), com uma aula a acontecer por semana. A intervenção foi antecedida e sucedida por dois momentos de avaliação (questionário pré e pós). Na primeira aula, trabalhou-se a modalidade de Boccia, uma atividade que promove a precisão, a concentração e a cooperação entre todos os participantes (Laranjeiro, 2015). Na segunda sessão, explorou-se o futebol para cegos, onde os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar as dificuldades associadas à limitação visual, desenvolvendo empatia e espírito de entreajuda. Por fim, na terceira aula, realizou-se o voleibol sentado, uma modalidade que exige comunicação, coordenação e adaptação às novas condições de movimento (Araújo, 2020).

A intervenção foi planeada de forma sistemática, com um intervalo de uma semana entre cada sessão, possibilitando um tempo adequado para a reflexão e assimilação das experiências vividas. As aulas foram realizadas de forma politemática, com uma duração total de 100 minutos, o que permitiu um acompanhamento mais próximo e individualizado de cada aluno, facilitando a compreensão gradual das modalidades abordadas. Em cada sessão, iniciava-se com uma explicação dos fundamentos e regras, seguindo-se uma progressão lógica de aprendizagem, que evoluía desde exercícios básicos até a um momento de jogo competitivo informal. O investigador principal era responsável por dinamizar o grupo que trabalhava o conteúdo do Paradesporto, enquanto o investigador B supervisionava o restante grupo, que, em simultâneo, desenvolvia conteúdos da aula regular de Educação Física, garantindo assim uma gestão equilibrada e eficaz do tempo e das atividades. As aulas decorreram no pavilhão interior e no ginásio, espaços que ofereceram condições adequadas e controladas para a realização das atividades.

Procedimentos

Primeiramente, foi realizado o contacto com a Direção da escola para apresentar o projeto e pedir autorização para realização do mesmo. Em seguida, decorreu a articulação com os professores de

Educação Física das turmas envolvidas, definindo-se um cronograma para a realização das sessões experimentais. Em seguida, os alunos foram convidados a participar voluntariamente na investigação. Aqueles que demonstraram interesse foram devidamente identificados, sendo os respetivos encarregados de educação contactados para receberem uma explicação detalhada sobre os objetivos do estudo, os procedimentos envolvidos e as garantias éticas, nomeadamente o carácter voluntário e anónimo da participação. Foi então solicitado o preenchimento e assinatura do termo de consentimento informado, condição indispensável para a integração dos alunos no estudo. De acordo com o calendário estabelecido, a aplicação do questionário CAIPE-R decorreu em dois momentos distintos: o primeiro na aula 1 (antes da intervenção com Paradesporto) e o segundo na última aula (após a intervenção). Em ambas as ocasiões, foi fornecida aos alunos uma explicação clara sobre a forma de preenchimento do instrumento. O estudo foi aprovado pela Comissão de Ética (P33-S53-10/2023).

Análise de Dados

A análise dos dados foi realizada com recurso ao software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 28.0. Realizou-se uma análise descritiva para caracterizar a amostra e descrever o comportamento das variáveis em estudo, com cálculo de médias, desvios-padrão e frequências. O teste não paramétrico de Wilcoxon para amostras emparelhadas foi aplicado para as atitudes (específicas, gerais e globais) entre o momento pré e pós intervenção. O nível de significância foi estabelecido em $p \leq 0,05$.

RESULTADOS

Na tabela 1 identifica-se que 61,5% dos participantes são do género feminino com idade compreendida entre 15 e 18 anos, com grande parte dos participantes (73%) com 15 anos.

Tabela 1-Análise Sociodemográfica da Amostra.

		Frequência (n)	Percentagem (%)
Género	Masculino	10	38,5%
	Feminino	16	61,5%
Idade	15	19	73,1%
	16	6	23,1%
	18	1	3,8%

É possível observar a existência de menor contacto com familiares com deficiência, bem como com colegas com deficiência nas aulas de educação física (tabela 2). Ao nível da competitividade, 88,5% (23 alunos) da turma respondeu que era mais ou menos competitivo, enquanto apenas 2(7,7%) alunos responderam que eram muito competitivos.

Tabela 2- Variáveis complementares: Contacto prévio com pessoas com deficiência; Experiência anterior com Paradesporto e Nível de competitividade.

		Participantes (n=26)	
		Frequência (n)	Percentagem (%)
Familiar com Deficiência	Sim	11	42,3%
	Não	15	57,7%
Colega com Deficiência	Sim	12	46,2%
	Não	14	53,8%
Colega com Deficiência em EF	Sim	8	30,8%
	Não	18	69,2%
Experimentou Modalidade	Sim	0	0%
	Não	26	100%
Assistiu Modalidade	Sim	18	69,2%
	Não	8	30,8%
Nível de Competitividade	MC	2	7,7%
	MNC	23	88,5%
	NC	1	3,8%

Legenda: MC- muito competitivo; MNC- mais ou menos competitivo; NC- não competitivo; EF- Educação Física.

Na tabela 3 são apresentados os dados comparativos às atitudes antes e depois das aulas de Paradesporto, não sendo possível verificar diferenças significativas entre a pré atividade e pós atividade face às atitudes globais ($p=0,89$), específicas ($p=0,160$) e gerais ($p=0,144$) devido a $P > 0,05$.

Tabela 3-Comparação das atitudes pré e pós aula.

Atitudes	Pré-Aula		Pós-Aula		Z	p
	Média (DP)	Mediana	Média (DP)	Mediana		
Específicas	26,73 (1,80)	27,00	27,27 (1,86)	27,00	-1,406	0,160
Gerais	13,54 (1,55)	14,00	13,96 (1,86)	14,00	-1,460	0,144
Globais	40,27 (2,37)	40,50	41,23 (2,50)	41,00	-1,699	0,089

Legenda: DP- desvio padrão.

A análise do contacto prévio com pessoas com deficiência revelou que este fator não influenciou de forma significativa as atitudes dos alunos, não se observando diferenças entre os momentos pré e pós-aula, quer para o contacto com familiares (Tabela 5), quer com colegas (Tabela 6).

Tabela 4- Comparação das atitudes pré e pós por contacto prévio com familiar/amigo com deficiência.

Sim (n=11)						
Atitudes	Pré-Aula		Pós-Aula		Z	P
	Média (DP)	Mediana	Média (DP)	Mediana		
Específicas	26,52 (1,89)	26,00	27,38 (4,86)	27,00	-1,912	0,056
Gerais	13,29 (1,52)	13,00	13,71 (1,81)	14,00	-0,309	0,757
Globais	39,81 (2,34)	40,00	41,10 (2,52)	41,00	-1,491	0,136
Não (n=15)						
Atitudes	Pré-Aula		Pós-Aula		Z	P
	Média (DP)	Mediana	Média (DP)	Mediana		
Específicas	26,83 (1,86)	27,00	27,13 (1,87)	27,00	-0,354	0,723
Gerais	13,39 (1,55)	13,00	13,74 (1,82)	14,00	-1,812	0,070
Globais	40,22 (2,47)	40,00	40,87 (2,33)	41,00	-0,822	0,411

Legenda: DP- desvio padrão.

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como principal objetivo avaliar o impacto da implementação do Paradesporto nas aulas de Educação Física sobre as atitudes inclusivas de alunos do ensino secundário face a colegas com deficiência. Através da análise dos resultados apresentados na secção anterior observamos que as respostas dos dois momentos não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas nas atitudes específicas ($p=0,160$), nas atitudes gerais ($p=0,164$) e nas atitudes globais ($p=0,089$). Estes resultados indicam que a participação nas atividades de Paradesporto, por si só, não foi suficiente para provocar uma alteração significativa nas atitudes dos alunos face à inclusão.

A primeira hipótese é, assim, rejeitada. Os resultados obtidos no presente estudo contrariam os verificados em investigações anteriores realizadas por Godinho (2009) e Amaral (2009), nas quais se observam efeitos estatisticamente significativos após intervenções semelhantes. No estudo de Godinho (2009), foram observadas diferenças nas atitudes globais dos alunos entre os momentos pré e pós-intervenção, sugerindo uma evolução positiva na perceção dos participantes relativamente à inclusão nas aulas de Educação Física, embora, à semelhança do verificado no presente estudo, não tenham sido observadas diferenças nas atitudes específicas. De forma semelhante, Amaral (2009) reportou melhorias significativas em todas as variáveis analisadas. Estes resultados reforçam que intervenções baseadas em aulas com o conteúdo do Paradesporto, podem ter um impacto relevante na forma como os alunos percecionam e aceitam a inclusão nas aulas de Educação Física.

Contrariamente, os dados do presente estudo não confirmam essa tendência, uma vez que, apesar de se observar um ligeiro aumento das médias entre os dois momentos, as diferenças nas atitudes globais não se revelaram estatisticamente significativas ($p=0,089$). O nível já elevado das atitudes globais registado no momento inicial (40,27) poderá ter dificultado a deteção de mudanças nas respostas. Outros fatores tais como o tamanho reduzido da amostra ou o período limitado de intervenção (composta por apenas três aulas) podem explicar a não existência de significância nas respostas. Como

sugerem Block (2007) e Ferreira (2020), uma implementação mais contínua e consistente de atividades inclusivas tende a gerar mudanças mais consistentes e duradouras nas atitudes dos alunos.

A segunda hipótese é também rejeitada. Os resultados evidenciam diferenças estatisticamente significativas nas atitudes globais, tanto para o grupo que já teve contacto com familiar/amigo com deficiência ($p=1,405$), como para o grupo que não teve contacto ($p=0,822$). Esta ausência de significância poderá ser explicada pelo tamanho reduzido da amostra, pelo período limitado de intervenção, ou pelo nível já elevado de atitudes positivas, como referido anteriormente. Numa análise descritiva, observou-se, no momento pré-intervenção grupo sem contacto prévio demonstra uma média (40,22) ligeiramente superior à média (39,81) do grupo com contacto prévio, isto vai ao encontro dos resultados obtidos por Hutzler e Levi (2008) e que pode acontecer porque: talvez os alunos sem experiência prévia tenham demonstrado maior enviesamento, possivelmente devido ao desejo de responder de forma socialmente aceitável, do que aqueles que já tinham tido contacto anterior; a experiência prévia poderá ter sido de tal natureza que diminuiu, em vez de aumentar, as expectativas de sucesso na atividade. Já olhando para o momento pós-intervenção, mantendo-se a falta de significância, vemos que a média (41,10) do grupo com contacto é ligeiramente superior à média (40,87) do grupo sem contacto prévio, o que está em linha com o estudo feito por Block (1995). O autor refere que este fator é frequentemente apontado como determinante na formação e na mudança de atitudes. Ainda na mesma linha, Hutzler e Levi (2008) referem através dos seus resultados que há uma predisposição para alunos que já tiveram contacto prévio, apresentarem valores mais altos nas atitudes globais, o que vai de encontro aos resultados encontrados no nosso estudo.

Tendo em conta que os resultados do presente estudo não evidenciaram diferenças significativas nas atitudes dos alunos após a intervenção, torna-se pertinente refletir. A simples participação em aulas com o conteúdo do paradesporto, embora relevante, pode não ser suficiente para provocar mudanças profundas nas perceções dos alunos. Assim, o envolvimento das famílias e de toda a comunidade educativa assume um papel essencial neste processo, como referem Goodwin (2000) e Sherrill (2004), ao destacarem que a inclusão deve ser entendida como um esforço coletivo e contínuo. Promover a sensibilização de pais, encarregados de educação e outros profissionais poderá, portanto, potenciar o impacto das experiências vividas em contexto escolar, favorecendo uma cultura de inclusão mais consistente e duradoura, tanto dentro como fora da escola.

Para além das limitações já mencionadas, nomeadamente o tamanho reduzido da amostra, o nível já elevado das atitudes positivas e o período limitado da intervenção, destaca-se ainda o facto de a mesma ter sido implementada apenas numa turma, composta por alunos com idades semelhantes e inseridos no mesmo contexto escolar. Esta homogeneidade pode ter reduzido a diversidade de perspetivas e experiências, no entanto é válido destacar que o grupo em questão aparentemente já apresentava atitudes inclusivas mais positivas no momento inicial, já que, a média das atitudes globais (40,27) aproximou-se do limite superior (44). Além disso, o facto de a intervenção ter sido realizada numa única turma, onde os alunos já se conheciam bem e partilhavam um ambiente e dinâmicas de grupo estáveis, pode ter influenciado os resultados. A familiaridade entre os colegas e a existência de relações previamente consolidadas podem ter levado os alunos a responder de forma semelhante, reduzindo a possibilidade de observar diferenças significativas nas atitudes. Em contextos onde há menos diversidade de experiências e interações, há uma tendência para uma menor variabilidade nas perceções e comportamentos, o que pode ter limitado o impacto da intervenção (Theobald et al. 2017).

Ainda assim, os resultados obtidos não invalidam a importância das experiências inclusivas em contexto de aulas de Educação Física, pelo contrário, reforçam a necessidade de uma abordagem mais consistente e prolongada ao longo do tempo. A participação em aulas envolvendo o Paradesporto, quando integrada de forma planeada e contínua, pode contribuir para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e empáticas nos alunos, promovendo uma visão mais positiva e realista acerca da deficiência. No entanto, para que essas experiências resultem em mudanças efetivas nas atitudes, é fundamental que sejam acompanhadas por processos de reflexão orientada, discussão em grupo e estratégias pedagógicas que estimulem o pensamento crítico e a desconstrução de preconceitos. Assim, a continuidade e a diversidade das práticas inclusivas revelam-se essenciais para consolidar transformações mais duradouras e significativas nas percepções dos alunos sobre a inclusão no contexto escolar.

CONCLUSÕES

O presente estudo procurou analisar o impacto da implementação de aulas de Paradesporto nas atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física. Apesar de não se terem verificado diferenças estatisticamente significativas entre os momentos pré e pós-intervenção, os resultados sugerem que a introdução de práticas inclusivas em contexto de aula constitui uma estratégia pedagógica com potencial para promover uma maior consciencialização sobre a importância da inclusão. Os resultados obtidos reforçam a relevância de metodologias ativas e experiências práticas na sensibilização dos alunos para a inclusão. No entanto, a simples abordagem deste tema através de um número reduzido de aulas pode não ser suficiente para provocar mudanças significativas nas atitudes dos alunos. É essencial que sejam desenvolvidos programas mais abrangentes que combinem experiências práticas em contexto de aula com outras vivências complementares, como testemunhos de atletas paralímpicos, debates sobre inclusão e atividades de sensibilização, de modo a promover uma compreensão mais profunda e global da temática.

Futuras investigações poderão explorar intervenções de maior duração, com diferentes níveis de ensino e contextos escolares, de forma a compreender melhor o impacto do contacto prolongado com o Paradesporto nas diversas dimensões das atitudes inclusivas. A continuidade deste tipo de práticas poderá contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma Educação Física mais equitativa, participativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- Amaral, J. (2009). Atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física – Estudo exploratório dos alunos do 9º ano de escolaridade. Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/12004>.
- Ainscow, M. (1995). Education for all: Making it happen. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra. <https://pt.scribd.com/doc/54550980/Ainscow-1995-Educacao-para-todos>.
- Araújo, F. (2020). Secretaria Nacional do Paradesporto. <https://www.gov.br/esporte/pt-br/composicao/orgaos-especificos/esporte/paradesporto>
- Archie V W, Sherrill C (1989). Attitudes toward handicapped peers of mainstreamed and nonmainstreamed children in physical education. PubMed. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2528719/>.
- Block, M., & Válková, I. (2003). Impact of Inclusion in General Physical Education on Students without Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, vol. 20, pág 230-245.
- 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.
- 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*. <https://www.redalyc.org/pdf/1630/163024659006.pdf>
- Cury, Augusto (2003). Pais brilhantes-professores fascinantes. Em busca da Educação para a Vida. https://www.academia.edu/78981871/CURY_Augusto_Jorge_Pais_brilhantes_professores_fascinantes_Em_busca_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_para_a_Vida
- Downs, P. & Williams, T. (1994). Student Attitudes toward Integration of People with Disabilities in Activity Settings: A European Comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32 – 43.
- Ferreira, J. P. (2020). O impacto de programas educativos inclusivos no desenvolvimento de atitudes positivas face à deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Scielo. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/?format=pdf&lang=pt>
- Fishbein, H. D. (1996). *Peer prejudice and discrimination: Evolutionary, cultural, and developmental dynamics*. Westview Press. American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/record/1996-97599-000>.
- Fronteira, I. (2013). Estudos Observacionais na Era da Medicina Baseada na Evidência: Breve Revisão Sobre a Sua Relevância, Taxonomia e Desenhos. *Acta Medica Portuguesa*, 26(2), 161–170.
- Hutzler, Y., Levi, I. (2008). Including Children with Disability in Physical Education: General and Specific Attitudes of High-School Students. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 21-30.
- Kalyvas & Reid, (2003). Sport Adaptation, Participation, and Enjoyment of Students with and without Physical Disabilities. *Research Gate*. https://www.researchgate.net/publication/285772299_Sport_Adaptation_Participation_and_Enjoyment_of_Students_with_and_without_Physical_Disabilities
- Laranjeiro, Ana (2015). Os benefícios da modalidade Boccia em jovens portadores de deficiência. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/3abc26e5-c54b-4407-a823-0f4b2dbf35fb>

- 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.
- Mendes, Tiago (2024). Efeitos das Aulas de Educação Física sobre Paradesporto nas Atitudes dos Alunos do Ensino Secundário em Relação à Inclusão de Colegas com Deficiência. Relatório Final de Estágio. Instituto Piaget. RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/2384ebf3-006e-41e3-9040-d0c236a85f90>.
- Mendonça, J., Getirana, M., Bispo, M., & Nunes, A. (2024). Experiências inclusivas no voleibol sentado: um estudo de caso. *Research Gate*. https://www.researchgate.net/publication/381553646_Experiencias_inclusivas_no_voleibol_sentado_um_estudo_de_caso
- Godinho, J. A. (2009). Estudo Exploratório das Atitudes dos Alunos do 8º Ano Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física. Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/12005>.
- Gomes, Ana (2017). A Inclusão pelo Desporto Escolar Boccia. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/dbd2a0f5-be32-4cf8-b9a4-f2c6f7fde2ae>
- Pocinho, M. (2012a). Metodologia de Investigação e Comunicação do Conhecimento Científico. Lidel, edições técnicas, lda. Pag. 41-47.
- 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. <https://eric.ed.gov/?id=EJ486490>
- Sandra, D. et al. (2011). As atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de educação física. 1–64
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO.
- Theobald, E. J. et al. (2017). *Student perception of group dynamics predicts individual performance in collaborative learning environments*. *Research Gate*. https://www.researchgate.net/publication/318595492_Student_perception_of_group_dynamics_predicts_individual_performance_Comfort_and_equity_matter
- UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO.
- Voeltz, L. M. (1982). Effects of structured interactions with severely handicapped peers on children's attitudes. *American Journal of Mental Deficiency*, 86(4), 380–390. American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/record/1982-10804-001>.

6. Considerações finais

O percurso realizado ao longo do estágio pedagógico revelou-se uma experiência profundamente enriquecedora, marcada por desafios, aprendizagens e momentos de reflexão constante. No início, enquanto professor estagiário jovem e com pouca experiência prática, as minhas expectativas centravam-se na adaptação ao contexto escolar e na integração junto dos professores, alunos e restante comunidade. Fui, felizmente, bem acolhido por todos, o que proporcionou um ambiente de confiança e motivação, essencial para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Durante este período, enfrentei diferentes desafios, desde a gestão de turmas com diferentes faixas etárias e comportamentos até à necessidade de adaptar metodologias e estratégias de ensino, conciliando o que aprendi na formação académica com as exigências da prática real. A elaboração e implementação de planos de aula, a participação em atividades extracurriculares, torneios e projetos permitiram-me consolidar competências de organização, comunicação, liderança e empatia, competências que considero fundamentais para o exercício da docência em Educação Física.

Paralelamente, a realização da investigação científica sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física constituiu uma oportunidade única de aprofundar o conhecimento teórico e prático sobre a diversidade e a necessidade de uma abordagem inclusiva no ensino. Este trabalho possibilitou-me compreender de forma mais clara a relevância de estratégias pedagógicas adaptadas, da avaliação contínua e da promoção de um ambiente educativo participativo, seguro e motivador para todos os alunos.

No balanço final, reconheço que este estágio me proporcionou mais do que o desenvolvimento de competências técnicas e pedagógicas: ensinou-me a valorizar as relações humanas no contexto escolar, a importância da reflexão sistemática sobre a prática educativa e o papel central da escola enquanto espaço de aprendizagem inclusivo e estimulante. Esta experiência consolidou a minha identidade como futuro professor de Educação Física, conferindo-me confiança e ferramentas essenciais para enfrentar os desafios da profissão.

Por fim, o estágio e a investigação revelaram-se complementares: enquanto o primeiro me permitiu vivenciar na prática as dinâmicas e complexidades do quotidiano escolar, o segundo proporcionou uma compreensão crítica e fundamentada do ensino inclusivo. Ambos os percursos contribuíram de forma decisiva para a minha formação integral, fortalecendo-me enquanto profissional e preparando-me para a carreira docente com maior consciência, autonomia e responsabilidade.

7.Referências Bibliográficas

- Andrade J. et. Al (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: visão dos estudantes-estagiários. Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto. <https://jspr-scpd.ipg.pt/index.php/revista-sociedadedesporto/article/view/91>
- Amaral, J. (2009). Atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física – Estudo exploratório dos alunos do 9º ano de escolaridade. Universidade de Coimbra.<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/12004>.
- Ainscow, M. (1995). Education for all: Making it happen. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra. <https://pt.scribd.com/doc/54550980/Ainscow-1995-Educacao-para-todos>.
- Archie V W, Sherrill C (1989). Attitudes toward handicapped peers of mainstreamed and nonmainstreamed children in physical education. PubMed. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2528719/>.
- Bandura, Albert (1986). A teoria da Aprendizagem Social.
- Bento, J. (1986). Formas e processos de exercitação em educação física. Horizonte – Revista de Educação Física e Desporto, Vol. II, nº 11. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Livros Horizonte.
- Block, M., & Válková, I. (2003). Impact of Inclusion in General Physical Education on Students without Disabilities. Adapted Physical Activity Quarterly, vol. 20, pág 230-245.
- 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.
- Brunet, L. (1999). Clima organizacional e motivação no trabalho.
- 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.
- Carvalho, J. (1994). Avaliação em Educação Física: Uma abordagem pedagógica. Lisboa: Edições FMH.
- Castro, R. & Dionisio, M. (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: Dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no trabalho interpretativo. Repositório UM. <https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/b94c52c4-8a1f-4dfa-abb9-72e523a6d544/content>.
- Castro, Bárbara (2013). O Feedback Pedagógico Nas Aulas de Educação Física: Relação Com a Informação Inicial, Especificidade e Direção. Relatório de estágio profissional. FADEUP.Repositório Aberto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/69552/2/23356.pdf>.
- Damião, H. M. (1996). Pré, Inter e Pós Acção. Planificação e Avaliação em Pedagogia: Livraria Minerva Editora.
- Damião, H. M. (1996). De aluno a professor: Livraria Minerva Editora.
- Doutel, Delfim (2024). Relatório final de Estágio: Influência de uma atividade paradesportivas nas aulas de educação física de uma escola privada nas atitudes em relação a inclusão de alunos com deficiência. Instituto Piaget. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/49e1cd62-8b81-4044-8945-4bf280c52ac4>.
- Downs, P. & Williams, T. (1994). Student Attitudes toward Integration of People with Disabilities in Activity Settings: A European Comparison. Adapted Physical Activity Quarterly, 11, 32 – 43.

- Duarte, Andreia (2023). Relatório Final de Estágio. Instituto Piaget Repositório Comum.
- Fishbein, H. D. (1996). *Peer prejudice and discrimination: Evolutionary, cultural, and developmental dynamics*. Westview Press. American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/record/1996-97599-000>.
- Giugni, G. (1996). Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona. Torino: Scuola Viva/22.
- Godinho, J. A. (2009). Estudo Exploratório das Atitudes dos Alunos do 8º Ano Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física. Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/12005>.
- Hutzler, Y., Levi, I. (2008) Including Children with Disability in Physical Education: General and Specific Attitudes of High-School Students, *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 21-30.
- Januário, C. (1996). O currículo e a reforma do ensino. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jorge, Francisco (2023). Contrariado ninguém aprende: a importância de um clima positivo no processo de ensino-aprendizagem. Relatório de estágio profissional. FADEUP. Repositório Aberto. em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/153498/2/646981.pdf>.
- Kalyvas & Reid, (2003). Sport Adaptation, Participation, and Enjoyment of Students with and without Physical Disabilities. *Research Gate*. https://www.researchgate.net/publication/285772299_Sport_Adaptation_Participation_and_Enjoyment_of_Students_with_and_without_Physical_Disabilities.
- Libâneo, José (1998). Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Scielo. <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pJfXQgnS/?format=pdf&lang=pt>.
- 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.
- Luckesi, C. C. (1998). Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições. São Paulo: Cortez.
- Mendes, Tiago (2024). Efeitos das Aulas de Educação Física sobre Paradesporto nas Atitudes dos Alunos do Ensino Secundário em Relação à Inclusão de Colegas com Deficiência. Relatório Final de Estágio. Instituto Piaget.RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/2384ebf3-006e-41e3-9040-d0c236a85f90>.
- Monteiro, M. (1998). A avaliação em Educação Física: Contributos para a prática pedagógica. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Mosston, Muska & Ashworth, Sara (1986). *Teaching Physical Education*. Merrill Publishing Company.
- Oliveira, Wilandia (2021). Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino-aprendizagem. *Revista EDU*. https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arc-idvol_28_1391209402.pdf.
- Piéron, M. (1999). Formação de professores – Aquisições de técnicas de ensino e supervisão pedagógica. Lisboa: Edições FMH.
- Rodrigues, Marco (2024). Relatório final de Estágio: A influência do paradesporto nas atitudes inclusivas de alunos sem deficiência nas aulas de educação física no ensino privado. Instituto Piaget. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/6e134d88-a1df-4a0f-bf04-62678d641a68>.
- Roldão, M. C. (2007). *Profissionalidade docente: A construção da identidade profissional do professor*. Porto: Porto Editora.

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.

Teodoro, A. (1994). *A escola e a Educação Física: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

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.

Voeltz, L. M. (1982). Effects of structured interactions with severely handicapped peers on children's attitudes. *American Journal of Mental Deficiency*, 86(4), 380–390. American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/record/1982-10804-001>.

Anexos

Anexo I- Autorização para Investigação (Diretor da Escola)

**AUTORIZAÇÃO PARA INVESTIGAÇÃO
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Prezado(a) Diretor (a)

Este documento tem por objetivo esclarecer e solicitar a sua autorização para a implementação da investigação “Alterações nas atitudes inclusivas dos alunos após a implementação de atividades paradesportivas nas aulas de Educação Física”, pertencente à Prática de Ensino Supervisionada do(a) estudante de mestrado Rodrigo Sebastião, sob a orientação da Professora Doutora Renata Matheus Willig.

Objetivo do estudo: Analisar as alterações dos comportamentos e atitudes face á inclusão de alunos com deficiência após a implementação de atividades paradesportivas em contexto de aula de Educação Física.

Procedimentos: Para realização deste estudo, tem-se como procedimentos

- 1) Aplicação do questionário *The children’s attitudes towards integrated physical education-revised* (CAIPE-R), versão traduzida para português de Portugal;
- 2) Implementação de 3 aulas de educação física com o conteúdo do paradesporto (desporto adaptado), nesta(s) aula(s) serão desenvolvidas as modalidades de Voleibol sentando, Futebol para cegos e Boccia;
- 3) Reaplicação do questionário CAIPE-R.

Todas as atividades (responder ao questionário e participar da atividade paradesportiva) serão desenvolvidas na Escola Secundária de Santo André e durante as aulas de Educação Física, estando sempre presentes o(a) professor-estagiário(a), responsável pela investigação, e o(a) Professor(a) de Educação Física da turma.

Benefícios Indiretos: Fornecer informações à comunidade escolar sobre as atitudes dos alunos e verificar se uma atividade paradesportiva pode auxiliar na inclusão dos alunos com deficiência.

Benefícios Diretos: Obter informações para auxiliar na compreensão das atitudes dos alunos sem deficiência em relação a inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física

Riscos: Como as atividades serão desenvolvidas ao longo de uma aula de educação física, os procedimentos poderão gerar algum desconforto ou cansaço ao participante, similar ao que ocorre em uma aula de educação física, mas nada que venham prejudicar a integridade física e psicológica do colaborador.

Privacidade: O seu nome, nome da escola e dos alunos participantes não serão identificados, em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Após a recolha e análise dos dados, as informações poderão ser divulgadas de forma anónima e serão mantidas no Insight (Unidade de Investigação do Instituto Piaget). Além disso, no momento das publicações científicas não serão feitas associações entre os dados publicados e os participantes (identificação nominal).

Salientando que a qualquer momento os pesquisadores responderão as dúvidas que tenha relativamente ao estudo.

Ciente com os expostos anteriores, eu _____

Autorizo a realização do estudo.

Não autorizo a realização do estudo.

Barreiro, ____ de _____ de 2025.

Direção: _____

Estagiário(a) Rodrigo Sebastião: _____

Professora Doutora Renata Matheus Willig: _____

AUTORIZAÇÃO PARA INVESTIGAÇÃO PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Prezado(a) Professor (a):

Este documento tem por objetivo esclarecer e solicitar a sua autorização para a implementação da investigação "Alterações nas atitudes inclusivas dos alunos após a implementação de atividades paradesportivas nas aulas de Educação Física", pertencente à Prática de Ensino Supervisionada do(a) estudante de mestrado Rodrigo Sebastião, sob a orientação da Professora Doutora Renata Matheus Willig, ao longo de duas aulas de Educação Física da turma 10ºD.

Objetivo do estudo: Analisar as alterações dos comportamentos e atitudes face á inclusão de alunos com deficiência após a implementação de atividades paradesportivas em contexto de aula de Educação Física.

Procedimentos: Para realização deste estudo, tem-se como procedimentos

- 1) Aplicação do questionário *The children's attitudes towards integrated physical education-revised* (CAIPE-R), versão traduzida para português de Portugal;
- 2) Implementação de 2 aulas de educação física com o conteúdo do paradesporto (desporto adaptado), nesta(s) aula(s) serão desenvolvidas as modalidades de Voleibol Sentado, Futebol para cegos e Boccia
- 3) Reaplicação do questionário CAIPE-R.

Todas as atividades (responder ao questionário e participar da atividade paradesportiva) serão desenvolvidas na Escola Secundária de Santo André e durante as aulas de Educação Física, estando sempre presentes o(a) professor-estagiário(a), responsável pela investigação, e o(a) Professor(a) de Educação Física da turma.

Benefícios Indiretos: Fornecer informações à comunidade escolar sobre as atitudes dos alunos e verificar se uma atividade paradesportiva pode auxiliar na inclusão dos alunos com deficiência.

Benefícios Diretos: Obter informações para auxiliar na compreensão das atitudes dos alunos sem deficiência em relação a inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física

Riscos: Como as atividades serão desenvolvidas ao longo de uma aula de educação física, os procedimentos poderão gerar algum desconforto ou cansaço ao participante, similar ao que ocorre em uma aula de educação física, mas nada que venham prejudicar a integridade física e psicológica do colaborador.

Privacidade: O seu nome, nome da escola e dos alunos participantes não serão identificados, em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Após a recolha e análise dos dados, as informações poderão ser divulgadas de forma anónima e serão mantidas no Insight (Unidade de Investigação do Instituto Piaget). Além disso, no momento das publicações científicas não serão feitas associações entre os dados publicados e os participantes (identificação nominal).

Salientando que a qualquer momento os pesquisadores responderão as dúvidas que tenha relativamente ao estudo.

Ciente com os expostos anteriores, eu _____

Autorizo a realização do estudo

Não autorizo a participação do estudo.

Barreiro, ___ de _____ de 2025.

Professor de Educação Física: _____

Estagiário(a) Rodrigo Sebastião: _____

Professora Doutora Renata Matheus Willig: _____

Anexo III-Consentimento Encarregados de Educação



Campus Universitário de Almada | Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário

CONSENTIMENTO ESCLARECIDO PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Prezado(a) Encarregado da Educação

Este documento tem por objetivo esclarecer e solicitar o consentimento para a participação do(a) aluno(a)

no âmbito da investigação que faz parte do estágio do professor estagiário Rodrigo Sebastião, aluno da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário do ISEIT de Almada, sob a orientação da Professora Doutora Renata Matheus Willig.

É convidado a autorizar o educando sob sua responsabilidade a participar de forma totalmente voluntária neste estudo. Antes de consentir a sua autorização é importante a sua total compreensão das questões contidas neste documento. É direito, da sua parte ou do seu educando, desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Analisar as alterações dos comportamentos e atitudes face á inclusão de alunos com deficiência após a implementação de atividades paradesportivas em contexto de aula de Educação Física.

Procedimentos: Para realização deste estudo, tem-se como procedimentos

- 1) Aplicação do questionário *The children's attitudes towards integrated physical education-revised* (CAIPE-R), versão traduzida para português de Portugal;
- 2) Implementação de 3 aulas de educação física com o conteúdo do paradesporto (desporto adaptado), nesta(s) aula(s) serão desenvolvidas as modalidades de Voleibol sentado, Futebol para cegos e Boccia;
- 3) Reaplicação do questionário CAIPE-R.

Todas as atividades serão desenvolvidas na Escola Secundária de Santo André e durante as aulas de Educação Física, estando sempre presentes o professor-estagiário, responsável pela investigação, e o Professor de Educação Física da turma.

Benefícios Indiretos: Fornecer informações à comunidade escolar sobre as atitudes dos alunos e verificar se uma atividade paradesportiva pode auxiliar na inclusão dos alunos com deficiência.

Benefícios Diretos: Obter informações para auxiliar na compreensão das atitudes dos alunos sem deficiência em relação a inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física

Riscos: Como as atividades serão desenvolvidas ao longo de uma aula de educação física, os procedimentos poderão gerar algum desconforto ou cansaço ao participante, similar ao que ocorre em uma aula de educação física, mas nada que venham prejudicar a integridade física e psicológica do aluno.

Privacidade: O seu nome, nome da escola e dos alunos participantes não serão identificados, em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Após a recolha e análise dos dados, as informações poderão ser divulgadas de forma anónima e serão mantidas no Insight (Unidade de Investigação do Instituto Piaget). Além disso, no momento das publicações científicas não serão feitas associações entre os dados publicados e os participantes (identificação nominal).

Salientando que a qualquer momento os investigadores responderão as dúvidas que tenha relativamente ao estudo.

Ciente com os expostos anteriores, eu _____

() tomei conhecimento e autorizo o(a) educando(a) sob minha responsabilidade a participar no estudo, bem como o registo de imagens para fins de investigação.

() tomei conhecimento e autorizo o(a) educando(a) sob minha responsabilidade a participar no estudo, mas não autorizo o registo de imagens para fins de investigação.

() Não autorizo a participação do(a) educando(a) sob minha responsabilidade a participar no estudo.

Barreiro, ___ de _____ de 2025.

Encarregado(a) da educação: _____

Estagiário(a) Rodrigo Sebastião: _____

Professora Doutora Renata Matheus Willig: _____

Anexo IV- Questionário CAIPE-R (*Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education*)

ATITUDES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

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

Informações gerais:

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

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

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

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

Iniciais do Nome: _____ Ano e Turma _____

Idade: _____ Data de nascimento ____/____/____

Género: Masculino Feminino

.....

Assinala com uma cruz (X) a opção:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4) Eu sou:

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

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

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

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

Sim Não. Se sim, onde: _____

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

Sim Não. Se sim, onde: _____

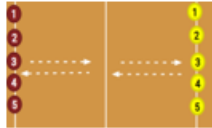

Agradecemos a tua colaboração!



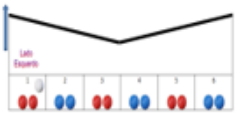

Data: ____ / ____ / ____

Anexo V- Plano de aula da atividade paradportiva (Boccia)

Plano de aula de Boccia (Investigação)

Data: 17/3/2025	Duração: 100 minutos	Horário: 14:40h-16:30h
Docente: Professor Rui Esteira,	Local: Escola Secundária de Santo André.	Número de Alunos: 28 Alunos
Discente: Rodrigo Sebastião	Espaço: Ginásio	
Material: Coluna de som, cones, 2 kits de Boccia.		
Objetivos da aula: Desenvolvimento da matéria de danças sociais, através do Chá Chá Chá. Vivenciar a modalidade de Boccia através de situações individuais e em equipa.		
Objetivos específicos: Dança- Desenvolvimento da coreografia com vista à avaliação final. Boccia- 1º Contacto com a modalidade através de situações jogadas; verificar as atitudes inclusivas dos alunos.		




Aula	Exercícios	Critério de Êxito/Pontos Críticos	Representação gráfica	Tempo Parcial (Total)
PARTE INICIAL	Reflexão Inicial: Descrição: Conversa inicial com alunos sobre as principais temáticas e técnicas que vão ser trabalhadas na aula.			<i>Início:</i> 14:50 15' (15 minutos)
	Aquecimento: Cha-Cha-Chá Descrição: Exercícios de ativação muscular e mobilização articular de forma estática, porém dinâmica.	-Aumento da frequência cardíaca; -Preparação para a atividade principal.		<i>Início:</i> 14:55 5' (20 minutos) <i>Fim:</i> 15:00
PARTE FUNDAMENTAL	Estação 1- Chá Chá Chá Descrição: Desenvolvimento da coreografia a pares, com base nos passos aprendidos ao longo das sessões. Os alunos devem respeitar os tempos e a estrutura rítmica, porém a ordem e sequência dos passos é livre. Passos: Passo Base, Time Step; Volta por baixo esq/dta; Promenades/New Yorker. Condições de realização: ½ da turma (14 alunos).	-Dançar em posições abertas e fechadas; -Respeitar os tempos e os compassos; -Seguir a estrutura rítmica 2,3,4&1. -Revelar expressividade corporal.		<i>Início:</i> 15:00 35' (55 minutos) <i>Fim:</i> 15:35

	<p align="center">Estação 2-Boccia (Introdução)</p> <p>Descrição: Introdução à modalidade com uma conversa sobre as regras e leis de jogo, classificações desportivas, equipamentos/instrumentos e habituação à bola de jogo.</p> <p>Condições de realização: 1/3 da turma (14 alunos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Promover o debate através do questionamento; -Manuseamento e verificação da densidade da bola. 		<p>Início: 15:35</p> <p align="center">5' (60 minutos)</p> <p>Fim: 15:40</p>
	<p align="center">Estação 2- Boccia (Continuação)</p> <p>Exercício 1: Acertar em alvos, Arcos e cones (<i>Preisão no lançamento</i>).</p> <p>Exercício 2: Jogo da Guerra. Objetivo de colocar a bola de basquetebol/Voleibol no campo adversário (<i>Força no lançamento</i>).</p> <p>Exercício 3: Jogo do Galo (<i>Lançamentos frontais e cruzados em várias distâncias</i>).</p> <p>Condições de realização: Dois campos de Boccia, com 7 jogadores em cada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Lançar, preferencialmente, com a palma da mão virada para baixo; -Ao lançar, "desenrolar" o braço, estendendo-o; -Articulação cabeça, tronco e membros; -Medir a força do lançamento; -Controlar a respiração. 		<p>Início: 15:40</p> <p align="center">5'</p> <p align="center">5'</p> <p align="center">5'</p> <p align="center">Total:15' (75 minutos)</p> <p>Fim:15:55</p>
	<p align="center">Estação 3- Jogo formal de Boccia (Momento final)</p> <p>Descrição: Jogo formal de Boccia 3vs3. Num 2º momento será simulado uma competição da classe BC4 onde os alunos deverão lançar a bola através da posição sentada.</p> <p>Condições de realização: 2 equipas de 3 jogadores em cada campo, com um arbitro em cada (14 alunos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Verificar as diferenças existentes entre um jogo com/sem restrições; -Promover a empatia. 		<p>Início: 15:55</p> <p align="center">15' (90 minutos)</p> <p>Fim: 16:10</p>
PARTE FINAL	<p>Reflexão Final e Alongamentos:</p> <p>Descrição: Breve retrospectiva da aula e sessão de alongamentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuição dos batimentos cardíacos; - Retorno à calma. 		<p>Início: 16:10</p> <p align="center">10' (100 minutos)</p> <p>Fim: 16:20</p>

Anexo VI- Plano de aula da atividade paradesportiva (Futebol para cegos)

Plano de aula de Voleibol e Futebol para Cegos

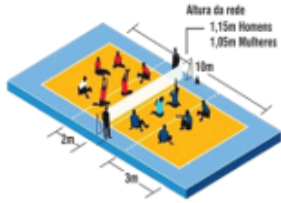
Data: 21/2/2025	Duração: 50 minutos	Horário: 11:50h-12:40h
Docente: Professor Rui Extreia,	Local: Escola Secundária de Santo André.	Número de Alunos: 28 Alunos
Discente: Rodrigo Sebastião		
Material: Bolas de voleibol, bolas sonoras, cordas guia, vendas e cones.		
Objetivo geral: Desenvolvimento dos princípios táticos do Voleibol; Vivenciar a modalidade de Futebol para Cegos através de situações jogadas e cooperativas.		
Objetivos específicos: Voleibol: Introduzir a função e importância do passador através de exercícios condicionados. Futebol para cegos- Apresentar a modalidade e vivenciar os principais gestos técnicos (Passe, recepção e remate) através de situações jogadas.		

Parte	Exercícios	Critério de Êxito/Pontos Críticos	Representação gráfica	Tempo Parcial (Total)
PARTE INICIAL	<p>Reflexão Inicial:</p> <p>Descrição: Conversa inicial com alunos sobre os principais conteúdos e objetivos para a sessão.</p>			<p>Início: 11:50</p> <p>5'</p> <p>(5 minutos)</p>
PARTE FUNDAMENTAL	<p>Estação 1- Voleibol 3+3/3v3</p> <p>Descrição: Jogo 3+3 em Cooperação com a obrigatoriedade de o 2º Toque de ataque ter de ser direcionado para o passador. (Min. 3 passes por equipa). 1º Momento- 3+3; 2º Momento- 3vs3;</p> <p><i>Condições de realização: ½ da turma em cada estação (2 grupos de 3 elementos e 2 de 4 elementos).</i></p>	<p>-Passador deve enquadrar-se de frente para a bola;</p> <p>-Compreender a importância do passador como construtor de jogo;</p>		<p>Início: 11:55</p> <p>10'</p> <p>10'</p> <p>Total: 20'</p> <p>(25 minutos)</p> <p>Fim: 12:15</p>
	<p>Estação 2- Futebol para cegos</p> <p>Exercício 1: Jogo da Apanhada (Reconhecimento do espaço e orientação através do guia)</p> <p>Exercício 2: Passe, Recepção e Drible (Principais gestos técnicos)</p> <p>Exercício 3: Jogo reduzido 2vs2/3vs3 (Aproximação ao jogo formal)</p> <p><i>Condições de realização: ½ da turma em dois meio-campo (Com dois professores).</i></p>	<p>-Noção Espacial e Sensorial;</p> <p>-Coordenação e comunicação clara entre jogador e guia;</p> <p>-Aplicação das regras básicas adaptadas (Segurança);</p> <p>-Desenvolver competências motoras e sensoriais.</p>		<p>Início: 12:15</p> <p>20'</p> <p>(45 minutos)</p> <p>Fim: 12:35</p>
PARTE FINAL	<p>Reflexão Final:</p> <p>Descrição: Breve retrospectiva da aula.</p>	<p>- Diminuição dos batimentos cardíacos;</p> <p>- Retorno à calma.</p>		<p>5'</p> <p>(50 minutos)</p> <p>Fim: 12:40</p>

Anexo VII-Plano de aula da atividade paradesportiva (Voleibol sentado)

Plano de aula de Voleibol sentado e Badminton

Turma: 10ºD	Data: 31/3/2025	Duração: 100 minutos	Horário: 14:40h-16:30h	
Docente: Professor Rui Esteira		Local: Escola Secundária de Santo André.	Número de Alunos: 27 Alunos	
Discente: Rodrigo Sebastião				
Material: Bolas de voleibol (6), raquetes de badminton (10), volantes (5) cones.		Espaço: Pavilhão (3 campos)		
Objetivo geral: Desenvolvimento da matéria de Voleibol e Badminton com foco no Nível Introdução. Vivenciar a modalidade de Voleibol sentado.				
Objetivos específicos: Voleibol- Transição defesa-ataque; compreender a importância do recetor/passador. Badminton- Reforçar a sustentação do volante através do jogo cooperativo; competir sem descurar a parte técnica. Voleibol sentado- Introduzir a modalidade através de situações que explorem os principais gestos técnicos (Passe, Deslocamento, Manchete, Serviço).				
Parte aula	Exercícios	Critério de Êxito/Pontos Críticos	Representação gráfica	Tempo Parcial(Total)
PARTE INICIAL	Reflexão Inicial: Descrição: Conversa inicial com alunos sobre os principais conteúdos e objetivos para a sessão.			Início: 14:45 5' (5 minutos)
	Aquecimento: Ativação muscular e mobilização articular Descrição: Exercícios de ativação muscular e mobilização articular em todo o campo, terminando com um momento lúdico.	-Aumento da frequência cardíaca; -Preparação para a atividade principal.		Início: 14:50 10' (20 minutos) Fim: 15:00
PARTE FUNDAMENTAL	Estação 1- Badminton Exercício introdutório: Jogo Cooperativo 1+1. Exercício principal: Jogo Competitivo 1vs1 (Formato torneio por divisões). <i>Condições de realização: 1 grupo de 9 elementos em 1/3 do espaço (4 campos).</i>	-Sustentação do volante; -Promover a consistência; -Lob e Clear;		Início: 15:00 5' 15' Total: 25' (45 minutos) Fim: 15:25
	Estação 2- Voleibol Exercício introdutório: Situação de ataque padronizada. 1- Jogador efetua o serviço; 2- Recetor coloca a bola no passador; 3- Passador coloca a bola na zona de ataque para situação de remate; 4- Passe "Toque de dedos" ofensivo com tentativa de receção em manchete por parte do jogador 1.	-Serve por baixo colocando a bola, conforme indicação prévia, na metade esquerda/direita;		Início: 15:25 10'

	<p>Exercício principal: Jogo competitivo 4vs4.</p> <p><i>Condições de realização: 1 grupo de 9 elementos em 1/3 do pavilhão.</i></p>	-Reforçar a importância do papel do passador na transição defesa-ataque;		<p>15'</p> <p>Total: 25' (70 minutos)</p> <p><i>Fim:15:50</i></p>
	<p><u>Estação 3- Voleibol sentado</u></p> <p>Exercícios introdutórios:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Jogo do Galo (Deslocamentos); -Corridas estafetas (Passe e deslocamento); - 1+1 Cooperação sentado (Passe, recepção e serviço); <p>Exercício principal: Jogo Voleibol sentado 4vs4.</p> <p><i>Condições de realização: 1 grupo de 9 elementos em 1/3 do espaço.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Vivenciar a modalidade; - Passe, Recepção e Serviço a partir da posição sentada; -Evitar o jogo anárquico e procurar a consistência. 		<p><i>Início:15:50</i></p> <p>25' (95 minutos)</p> <p><i>Fim:16:15</i></p>
PARTE FINAL	<p><u>Reflexão Final:</u></p> <p>Descrição: Breve retrospectiva da aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuição dos batimentos cardíacos; - Retorno à calma. 		<p>5' (100 minutos)</p> <p><i>Fim: 16:20</i></p>