



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

Carlos Miguel Dias da Rocha

Relatório Final de Estágio

A influência de aulas com conteúdos paradesportivos nas atitudes dos alunos do 3º ciclo e secundário face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física

Orientadora ISEIT/Almada: Professora Doutora Renata Matheus Willig

Orientador Cooperante: Professor Rui Fonseca

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Almada, 2026

Carlos Miguel Dias da Rocha

Relatório Final de Estágio

A influência de aulas com conteúdos paradesportivos nas atitudes dos alunos do 3º ciclo e secundário face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física

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

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Almada, 2026

Agradecimentos

A realização deste relatório de estágio marca o fim de uma etapa muito importante do meu percurso acadêmico e pessoal. Foi um caminho exigente, repleto de aprendizagens, desafios e conquistas que não teria sido possível percorrer sem o apoio, a dedicação e a presença de várias pessoas e instituições, a quem quero expressar o meu mais sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, agradeço ao Instituto Piaget, pela oportunidade de realizar este percurso de formação e por todo o conhecimento, valores e experiências que me proporcionou ao longo destes anos.

Um agradecimento muito especial à Professora Doutora Renata Matheus Willig, pela sua orientação, apoio, disponibilidade e valiosos conselhos em todos os momentos deste estágio. Agradeço profundamente o esforço e a dedicação demonstrados, incluindo as deslocações até aos Açores. A sua exigência e o seu acompanhamento foram determinantes para o meu desenvolvimento enquanto profissional de Educação Física.

Quero também expressar o meu agradecimento a todos os docentes do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pela partilha de conhecimentos e pela contribuição constante para a minha formação.

Um agradecimento muito especial ao Professor Rui Fonseca, pela forma como me acolheu e acompanhou durante todo o estágio. A sua disponibilidade, paciência e partilha de experiências foram essenciais para o meu crescimento profissional e pessoal. O seu exemplo de dedicação, profissionalismo e paixão pelo ensino foi uma inspiração diária.

Agradeço ainda a toda a comunidade escolar que me recebeu de braços abertos, pela colaboração, confiança e partilha, tornando este período de estágio mais enriquecedor e significativo.

Por fim, quero expressar o meu mais profundo agradecimento à minha família, pelo apoio incondicional, pela paciência nos momentos mais difíceis e pela motivação constante. Foram o meu alicerce ao longo de todo este percurso.

A todos, deixo um muito obrigado por terem feito parte desta jornada e por terem contribuído de forma direta ou indireta, para a concretização desta etapa e para o meu crescimento enquanto pessoa e futuro professor de Educação Física.

Índice

<i>Resumo</i>	9
<i>Abstract</i>	10
<i>Introdução</i>	11
<i>Área I: Profissional, social e ética</i>	13
Caracterização da Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade	13
Caracterização do departamento de Educação Física	15
Caracterização dos espaços	15
Caracterização da Escola 2,3 Ciprião de Figueiredo	17
Caracterização do departamento de Educação Física	18
Caracterização dos espaços	18
Horário de estágio	18
Caracterização das turmas.....	19
Caracterização da turma do 5ºDOV (2ºciclo).....	19
Caracterização da turma do 8ºB (3ºciclo)	20
Caracterização da turma do 10ºF (Secundário)	21
<i>Área II: Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem</i>	23
Planeamento	23
Plano anual	23
Plano de unidade didática	24
Plano de aula	24
Ensino	25
Estilos de ensino	26
Organização	27
Instrução e demonstração	28
Feedback	29
Clima e disciplina	30
Avaliação.....	31
<i>Área III: Participação na Escola e Relação com a Comunidade</i>	33
Desporto Escolar	33
Direção de turma.....	34
Unidade Didática de Natação	35
Jogos Desportivos Escolares – 3º ciclo	35

Outras atividades	36
<i>Área IV – Desenvolvimento Profissional ao longo da vida</i>	38
Introdução.....	39
Materiais e métodos	41
Participantes.....	41
Instrumentos.....	42
Procedimentos	43
Análise estatística.....	43
Resultados.....	43
Discussão	46
Conclusão.....	48
Bibliografia	48
<i>Reflexão final</i>	51
<i>Bibliografia</i>	53
<i>Apêndices</i>	56
Apêndice 1 – Aula Paradesportiva (atletismo e futebol para cegos)	56
Apêndice 2 – Aula Paradesportiva (boccia e voleibol sentado)	59
Apêndice 3 – Plano de unidade didática (Voleibol).....	61
Apêndice 4 – Grelha de avaliação	62

Índice de figuras

Figura 1 - Vista aérea da ESJEA.....	14
Figura 2 - Sala de dança	16
Figura 3 - Ginásio Voleibol.....	16
Figura 4 - Campos de futebol, basquetebol e andebol	17
Figura 5 Ginásio interior e pavilhão multidesportivo	18

Índice de quadros

Quadro 1 - Calendarização letiva da ESJEA 24/25	19
Quadro 2 - Horário das atividades de estágio	19
Quadro 3 - Componentes da avaliação de Educação Física (2º ciclo).....	32
Quadro 4 - Componentes da avaliação de Educação Física (3º ciclo e secundário).....	32

Índice de tabelas

Tabela 1 - Modalidades favoritas da turma do 8ºB.....	21
Tabela 2 - Gosto pelo desporto (10ºF).....	21
Tabela 3 - Dados sócio-demográficos, contatos com pessoas com deficiência e nível de competitividade	44
Tabela 4 - Contato com modalidades paradesportivas	45
Tabela 5 – Análise estatística das atitudes pré e pós aulas paradesportivas.....	45
Tabela 6 - Análise estatística das atitudes pré e pós aulas paradesportivas comparando por anos de escolaridade	45

Resumo

O presente relatório final reflete, de forma crítica e fundamentada, o percurso formativo desenvolvido em duas instituições de ensino no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O estágio incluiu o acompanhamento de três turmas, uma do 2.º Ciclo, pertencente à Escola 2,3 Ciprião de Figueiredo (5.º ano, inserida no programa de Despiste de Orientação Vocacional) e outras duas turmas (8.ºB e 10.ºF), do 3º ciclo e Ensino Secundário, pertencentes à Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade. O Relatório está organizado em quatro Áreas. A Área I contempla a caracterização das escolas, das infraestruturas de Educação Física e das turmas envolvidas, nesta área o Professor Estagiário focou-se na transmissão dos seus conhecimentos para os alunos, procurando estabelecer uma relação pedagógica positiva e no sucesso escolar dos mesmos, estando sempre disponível para aprender com o Professor Cooperante e restantes membros do departamento. Na Área II, dedicada ao Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, é detalhado o planeamento realizado ao longo do ano, desde o nível macro e meso (planeamento anual e das unidades didáticas) até ao nível micro (planos de aula). São igualmente descritas as estratégias de ensino adotadas, e os métodos e critérios de avaliação utilizados, com o objetivo de garantir aprendizagens significativas e uma prática contextualizada para os alunos. A Área III refere-se à Participação na Escola e Relação com a Comunidade, onde será descrito o envolvimento do Professor Estagiário nas diferentes vertentes da vida escolar, como o acompanhamento da direção de turma do 11.ºA, o desporto escolar com a equipa de futsal masculino, entre outras atividades que permitiram uma melhor integração na dinâmica escolar. Por fim, na Área IV é apresentado o estudo científico desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Física, que se centra na análise das atitudes dos alunos do 3.º ciclo e ensino secundário face à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, após a vivência de duas aulas com conteúdos Paradesporto.

Palavras-chave: Educação Física; Prática de Ensino Supervisionada; Planeamento; Avaliação; Desporto Escolar; Inclusão.

Abstract

The present final report aims to critically and reflectively present the formative path developed in two educational institutions within the scope of the Supervised Teaching Practice in Physical Education in Basic and Secondary Education. The internship included the supervision of three classes: one from the 2nd Cycle, at Escola Básica 2,3 Ciprião de Figueiredo (5th grade, integrated in the Vocational Guidance Screening Program), and two others (8th B and 10th F) from the 3rd Cycle and Secondary Education, at Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade. The report is organized into four areas. Area I covers the characterization of the schools, the Physical Education facilities, and the classes involved. In this area, the Student Teacher focused on transmitting knowledge to students, building a positive pedagogical relationship, and fostering their academic success, while remaining open to learning from the Cooperating Teacher and other department members. Area II, dedicated to the Development of Teaching and Learning, details the planning carried out throughout the year, from the macro and meso levels (annual and didactic unit planning) to the micro level (lesson plans). It also describes the teaching strategies adopted and the assessment methods and criteria used, aiming to ensure meaningful learning and a contextualized teaching practice. Area III refers to Participation in School and Relationship with the Community, describing the Student Teacher's involvement in various aspects of school life, such as assisting the 11th A class as a form teacher, participating in school sports with the boys' futsal team, among other activities that promoted greater integration into the school dynamic. Finally, Area IV presents the scientific study developed during the Supervised Teaching Practice in Physical Education, focusing on analyzing the attitudes of lower and upper secondary school students toward the inclusion of peers with disabilities in Physical Education classes after participating in two lessons with Parasport content.

Keywords: Physical Education; Supervised Teaching Practice; Planning; Assessment; School Sport; Inclusion.

Introdução

O presente Relatório de Estágio foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Física (PES), pertencente ao segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, lecionado no Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget de Almada. Este relatório tem como objetivo refletir, de forma crítica e fundamentada, sobre a experiência vivida durante o processo de estágio. Essa experiência revelou-se essencial para consolidar e adquirir determinadas competências fundamentais ao exercício futuro da docência em Educação Física.

O estágio decorreu ao longo do ano letivo de 2024/2025, tendo sido realizado em dois contextos escolares distintos: a Escola Básica 2,3 Ciprião de Figueiredo e a Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade, ambas localizadas no concelho de Angra do Heroísmo. Esta passagem por duas escolas permitiu experienciar contextos educativos diferentes, uma vez que a primeira abrange o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, enquanto a segunda o 3.º ciclo e ensino secundário. Esta experiência foi extremamente enriquecedora, pois permitiu o contacto com alunos de faixas etárias e níveis de desenvolvimento diferentes.

Na Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade (ESJEA) foram atribuídas ao Professor Estagiário as turmas do 8.º B e do 10.º F. No âmbito do modelo de estágio adotado, foi assumida por completo, por parte do Professor Estagiário, a responsabilidade das turmas, desempenhando o papel de professor titular, ainda que sempre com o acompanhamento próximo e apoio contínuo do Professor Cooperante cuja orientação e experiência foram fundamentais, sobretudo numa fase inicial. Esta autonomia permitiu desenvolver uma abordagem mais madura e profissional, enfrentando os desafios inerentes à docência com um sentido acrescido de responsabilidade. Já na Escola Básica 2,3 Ciprião de Figueiredo, foi dada a oportunidade de trabalhar com uma turma do 5.º ano, inserida no Programa de Despiste de Orientação Vocacional. Nesta turma, o percurso passou pelas diferentes fases da prática letiva: observação, coadjuvação e, por fim, a leção autónoma. Ao longo do estágio, foi possível contactar com várias dimensões da prática docente, das quais se destacam o planeamento e organização de unidades didáticas e aulas, a gestão de comportamentos em contexto de aula, a avaliação formativa e sumativa dos alunos e o envolvimento em atividades escolares e extracurriculares.

Deste modo, o estágio pedagógico foi uma experiência formativa muito enriquecedora, na qual foi possível utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica na realidade da prática docente. Importa ainda salientar que o estágio contribuiu para o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica sobre as próprias práticas do Professor Estagiário. Através da análise e reflexão diária das situações vividas, das interações com os alunos, colegas e Professor Cooperante, e da necessidade de adaptação aos vários contextos, foi possível evoluir não só a nível profissional, mas também a nível pessoal.

Estruturalmente, o presente relatório encontra-se dividido em quatro áreas. A Área I, onde são apresentadas as caracterizações das escolas, das turmas atribuídas e das infraestruturas disponíveis para a prática de Educação Física. A Área II foca-se no planeamento pedagógico nos diferentes níveis (anual, unidades didáticas e aulas), nas estratégias de ensino utilizadas, nos processos de avaliação e na criação de um ambiente de aprendizagem positivo e motivador. Na Área III, são descritas as atividades desenvolvidas para além da leção, como o acompanhamento da direção de turma do 11.º A, a orientação de uma equipa de futsal masculino no âmbito do desporto escolar, a participação em reuniões de departamento e de conselho de turma, bem como o envolvimento em outras

iniciativas de dinamização da vida escolar. Por fim, a Área IV contempla o projeto de investigação realizado, que teve como objetivo analisar as atitudes dos alunos do 3.º ciclo e secundário em relação à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, após a participação em duas aulas com conteúdos paradesportivos.

Área I: Profissional, social e ética

Ao longo do estágio pedagógico, a dimensão *Profissional, social e ética* esteve sempre presente, refletindo-se em todas as ações desenvolvidas, desde a forma como foi planeado e gerido o processo de ensino-aprendizagem até à forma como o Professor Estagiário se relacionou com os vários envolvidos, dentro do contexto escolar, respeitando sempre as diferenças culturais e pessoais. Durante este percurso, foi possível aplicar muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica, o que contribuiu significativamente para a consolidação de aprendizagens, desenvolvimento de competências e, acima de tudo, para um maior conhecimento do papel do professor enquanto educador, orientador e agente de mudança (Ponte, 1994).

Desde o início do estágio, um dos objetivos foi sempre manter uma postura profissional, de respeito, cordialidade e cooperação com todos os elementos da comunidade educativa. A relação com os professores do departamento de Educação Física, com o professor orientador, auxiliares e os restantes colegas com quem foi estabelecido contacto, foi sempre caracterizada pela entreatuda e partilha de conhecimentos ou informações pertinentes. Essa colaboração foi fundamental não só para o bom funcionamento do trabalho realizado diariamente, mas também para o crescimento do Professor Estagiário enquanto futuro docente. O desenvolvimento profissional dos professores faz-se também nas relações interpessoais e na construção conjunta do saber (Matos, 2005).

Em termos pedagógicos, os conteúdos a serem lecionados foram organizados por blocos e, antes do início de cada um, foi apresentada ao Professor Cooperante a respetiva planificação da unidade didática. Desta forma, era possível receber feedback e perceber se os conteúdos estavam contextualizados e adequados para o nível de cada turma. Caso não estivessem, eram feitos os devidos ajustes, sempre com o objetivo de proporcionar práticas motivadoras e dinâmicas aos alunos, indo de encontro aos objetivos da disciplina. É fundamental que o planeamento esteja em sintonia com as necessidades e características dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa (Brás e Monteiro, 1998). De salientar também, a importância das observações de aulas de outros professores de Educação Física e das observações realizadas pelo Professor Cooperante e do feedback que este forneceu após cada aula. Estes momentos foram fundamentais para uma constante evolução do Professor Estagiário no desempenho das suas funções docentes, ajustando as suas práticas e procurando sempre estratégias para melhorar.

Para além disto, a participação ativa na comunidade escolar e o envolvimento nas várias atividades letivas e não letivas permitiram compreender, que a função de um professor vai muito para além de apenas a lecionação de aulas. Assim sendo, este envolvimento passou não só pela lecionação, mas também pela presença em reuniões de departamento e conselho de turma, pela participação no desporto escolar através da liderança da equipa de futsal masculino, pela colaboração na organização de eventos escolares e pela disponibilidade para ajudar sempre que necessário.

Caracterização da Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade

A ESJEA está situada na cidade de Angra do Heroísmo, na ilha Terceira, uma das nove ilhas que constituem o arquipélago dos Açores (Figura 1). A ilha está dividida em dois concelhos: o de Angra do Heroísmo e o da Praia da Vitória. O concelho de Angra do Heroísmo é o mais populoso da ilha, com cerca de 35.500 habitantes, possui dezanove freguesias e ocupa uma área total de 239,88 km². A paisagem do concelho é maioritariamente rural, com exceção do centro urbano da cidade de Angra do

Heroísmo, onde se encontra o Centro Histórico, classificado como Património da Humanidade.



Figura 1 - Vista aérea da ESJEA

A riqueza da sua história e o património edificado levaram à classificação da zona central da cidade de Angra do Heroísmo como Património Mundial pela UNESCO, em 7 de dezembro de 1983. A Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade, em Angra do Heroísmo, resulta da fusão do então Liceu Nacional de Angra do Heroísmo e da Escola Industrial e Comercial. O primeiro reitor do Liceu foi o Padre Jerónimo Emiliano de Andrade, Comissário de Estudos e professor vitalício das quinta e sexta cadeiras do Liceu, desde 6 de agosto de 1846. O Liceu foi criado em 1844, mas abriu as suas portas apenas em 1851. Desde então, funcionou inicialmente no Convento de São Francisco, localizado na ladeira com o mesmo nome, na freguesia da Sé. Posteriormente, foi transferido para o Palácio Bettencourt, atrás da Sé Catedral, onde, durante muitos anos, funcionou a Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Angra do Heroísmo. Mais tarde, voltou ao Convento de São Francisco e, finalmente, foi transferido, definitivamente, para as instalações atuais, na Praça Almeida Garrett, na freguesia da Conceição, inauguradas a 9 de outubro de 1969. Ocupando uma área de 21.500 metros quadrados, com uma superfície coberta de 2.800 metros quadrados, o edifício foi construído entre 1966 e 1969. Inicialmente projetado para cerca de 900 alunos, o imóvel foi ampliado para acolher até 1.200 estudantes, passando a dispor de uma superfície coberta de 3.320 metros quadrados. A escola nem sempre teve a designação atual. Em 1978, com o término das duas vias de ensino – a liceal e a técnica – foi criada a Escola Secundária de Angra do Heroísmo. Dez anos depois, uma comissão de professores recebeu a incumbência de desenvolver as iniciativas necessárias à adoção do nome do primeiro reitor do Liceu como patrono da escola. No ano de 1994, a sua designação foi alterada para Escola Geral e Básica Padre Jerónimo Emiliano de Andrade, de Angra do Heroísmo. Em 1999, passou a chamar-se Escola Básica 3 e Secundária Padre Jerónimo Emiliano de Andrade, de Angra do Heroísmo.

Finalmente, em 2004, a escola – então designada e conhecida como "a Padre Jerónimo" – foi integrada na rede de escolas secundárias dos Açores com o nome de Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade, Angra do Heroísmo, conforme o Decreto Regulamentar Regional n.º 10/2004/A, publicado pela Presidência do Governo no Diário da República n.º 86, I Série-B, de 12 de abril, sob a presidência de Carlos Manuel Martins do Vale César. A escola teve como principal vocação a preparação dos alunos para a Universidade, através de um plano de estudos de formação clássica, mas acabou também por desempenhar o papel de formadora dos quadros da indústria, comércio, serviços locais e administração pública.

No que concerne aos recursos humanos, a escola é composta por 167 docentes e 67 funcionários. O número total de alunos é 922 e estes encontram-se distribuídos por turmas do 7º, 8º, 9º, 10º, 11º e 12ºano e também PROFIJ nível IV, em média, cada turma é composta por 17 alunos. Na figura 1 é possível observar toda a área que a ESEJA abrange.

Caracterização do departamento de Educação Física

O Departamento de Educação Física é composto por 12 professores e 4 professores estagiários. Relativamente aos professores estagiários, três deles constituem um núcleo de estágio, sendo todos estudantes da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O outro núcleo de estágio é constituído por um único professor estagiário, proveniente do Instituto Piaget. Os núcleos estão sob a orientação de professores cooperantes diferentes.

Caracterização dos espaços

Para a lecionação da Educação Física, a Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade dispõe de um total de sete espaços. Quanto aos espaços interiores, a escola conta com um pavilhão polidesportivo coberto, com um espaço denominado como sala de dança, com uma sala de judo e ainda com um ginásio. No que diz respeito aos espaços exteriores, a escola dispõe de campos de futebol, campos de basquetebol e campos de andebol. As aulas de Educação Física estão organizadas por blocos e, para uma gestão eficaz dos espaços, é atribuído um espaço a cada professor por bloco. A rotatividade dos espaços acontece de quatro em quatro semanas, no entanto, todos os professores estão disponíveis para trocas sempre que necessário.

Quanto ao pavilhão polidesportivo coberto, este encontra-se equipado com balizas de futsal, tabelas de basquetebol e também uma rede permitindo abordar as modalidades de voleibol e badminton. Para além disto, o pavilhão também dispõe de uma arrecadação com materiais para a lecionação de ginástica de aparelhos.

A sala de dança (figura 2) e a sala de judo são semelhantes, ambas se encontram equipadas com um tatami e colchões. Nestes espaços, normalmente são lecionadas as modalidades de dança, judo, ginástica de solo ou ginástica acrobática e também podem ser realizados alguns elementos de condição física.

Relativamente à acessibilidade, a escola dispõe de diferentes espaços organizados de forma a permitir uma circulação funcional e segura, existindo rampas de acesso entre zonas do edifício e percursos amplos que facilitam a mobilidade. Para além disso, a escola possui um elevador, o que permite o acesso aos pisos superiores, garantindo que os alunos possam deslocar-se de forma autónoma entre os vários espaços. As casas de banho possuíam barras de apoio junto às sanitas. Contudo, não foram identificadas adaptações a nível de orientação para pessoas com deficiência visual.

No contexto das aulas de Educação Física, as instalações desportivas apresentam condições variadas relativamente à participação de todos os alunos. O acesso a alguns espaços tem barreiras que limitam a circulação de alunos com mobilidade reduzida (espaço exterior e acesso até o pavilhão), contudo estes permitem a adaptação das tarefas e dos exercícios, respeitando as capacidades individuais de cada aluno. Apesar dessa parcial acessibilidade nos espaços físicos, estes ainda contribuem para a promoção da inclusão, no sentido de que permite que os alunos com determinado tipo de deficiência participem ativamente nas atividades propostas, em igualdade de oportunidades com os restantes colegas.



Figura 2 - Sala de dança

O ginásio (figura 3) é um pouco mais pequeno que o pavilhão polidesportivo e, habitualmente está reservado para a prática de voleibol, mas também está equipado com tabelas de basquetebol e uma parede de escalada.

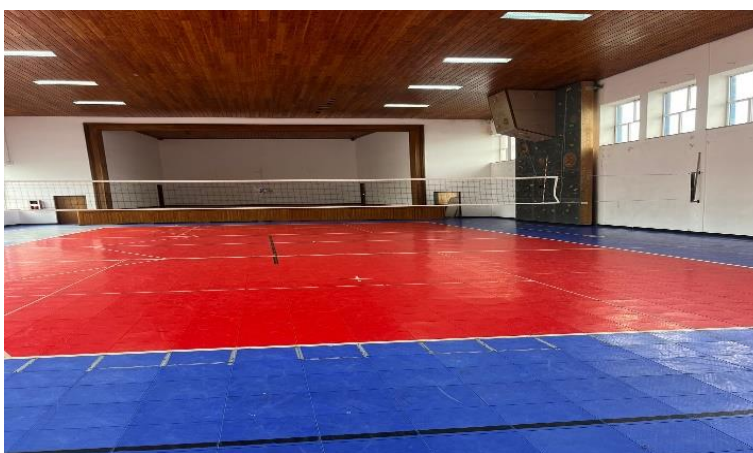


Figura 3 - Ginásio Voleibol

Os campos de basquetebol, futebol e andebol estão todos situados no exterior e, para além de neles serem abordados as respetivas modalidades coletivas, o atletismo também é lecionado nos campos de futebol, existindo uma pista de 40 metros e uma caixa de areia próximas do campo.



Figura 4 - Campos de futebol, basquetebol e andebol

Caracterização da Escola 2,3 Ciprião de Figueiredo

A Escola Básica 2,3 Ciprião de Figueiredo, situa-se na cidade de Angra do Heroísmo, na freguesia de São Bento, fazendo parte da Escola Básica Integrada de Angra do Heroísmo (EBIAH). Esta teve a sua origem no ano de 1968, com a criação da antiga Escola Preparatória Ciprião de Figueiredo, assim conhecida em homenagem a um dos heróis da resistência contra os espanhóis. Até outubro de 1983, esta instituição partilhou as suas instalações com o antigo Liceu Nacional de Angra do Heroísmo, passando de seguida a ter instalações próprias. Atualmente, a Escola 2,3 Ciprião de Figueiredo, sede da Unidade Orgânica, é responsável por acolher, para além dos alunos da sua área pedagógica, alunos residentes das freguesias da/de: Sé; Conceição; Ribeirinha; São Bento e Santa Luzia; Santa Barbara; Cinco Ribeiras; São Bartolomeu; São Mateus; e Posto Santo. O conjunto de escolas, no qual se insere a Escola 2,3 Ciprião de Figueiredo, tem como incumbência educar, socializar e qualificar os alunos, envolvendo-os nas suas aprendizagens, na sua formação pessoal e no respeito pela igualdade de oportunidades e adota como lema: “Educar para todos, Caminho para o Futuro”.

Desta escola fazem parte um total de 494 alunos, estando distribuídos 291 alunos no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e 203 no 3.º CEB. O 2.º CEB é composto por sete turmas do 5.º ano e dez do 6.º ano. No que concerne ao 3.º CEB existem quatro turmas do 7.º ano, cinco do 8.º ano e três do 9.º ano. De salientar que nesta escola existem Programas Específicos de Educação e Formação nomeadamente: uma turma do Programa Ocupacional; duas Turmas do Programa de Despiste e Orientação Vocacional e quatro turmas do Programa de Pré- Profissionalização.

Caracterização do departamento de Educação Física

O Departamento de Educação Física é constituído por 9 docentes, estando 2 deles afetos ao 1º Ciclo e os restantes 7 professores lecionam as turmas do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, bem como, as turmas abrangidas pelos Programas Específicos de Educação e Formação nomeadamente: uma turma do Programa Ocupacional, duas Turmas do Programa de Despiste e Orientação Vocacional e quatro turmas do Programa de Pré- Profissionalização.

De salientar que relativamente à turma do Programa Ocupacional, 2 docentes de Educação Física desenvolvem, semanalmente, junto destes alunos, Atividades Aquáticas, na Piscina Municipal. Enquanto outros 2 professores acompanham, quinzenalmente, alunos do 1º Ciclo e do Ensino Pré-Escolar, em atividades de Equitação Terapêutica, na “Quinta do Malhinha”, alunos esses que apresentam graves problemas ao nível da comunicação, nomeadamente os do espectro do autismo e alunos que não sofrem de graves problemas motores.

Caracterização dos espaços

Relativamente aos recursos espaciais, a Escola Básica 2,3 Ciprião de Figueiredo dispõe, para a leção das aulas de Educação Física, de um espaço exterior que inclui 1 campo de futsal, 2 campos de basquetebol, 2 campos de andebol, 2 pistas de 40 metros e 1 caixa de areia. No que diz respeito ao espaço interior, existe um pavilhão multidesportivo e um ginásio interior equipado com material para a realização de ginástica de aparelhos e de solo. O pavilhão possui, ainda, uma arrecadação com materiais diversos para a leção das aulas de Educação Física.



Figura 5 Ginásio interior e pavilhão multidesportivo

Horário de estágio

No que concerne a horários, é possível observar, no quadro 1, a calendarização letiva para o presente ano letivo, ou seja, para 2024-2025, da Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade. Enquanto que no quadro 2, é apresentado o horário de estágio que foi cumprido pelo Professo Estagiário, e neste estão contempladas as duas aulas de Educação Física para cada turma, nomeadamente o 5ºDOV, o 8ºB e o 10ºF, bem como, o acompanhamento da direção de turma do 11ºA (DT – 11ºA) juntamente com o Professor Cooperante, e ainda, o acompanhamento da equipa de desporto escolar de futsal (DE – Futsal) e os momentos de observação de aulas, em que não são especificadas as turmas que eram observadas porque nem sempre eram as mesmas.

Semestre	Início	Termo
1º	9 de setembro de 2024	21 de janeiro de 2025
2º	27 de janeiro de 2025	6 de junho de 2025 (9º, 11º e 12º ano) 13 de junho (7º, 8º e 10º ano)

Quadro 1 - Calendarização letiva da ESJEA 24/25

Horário					
Horas/Dias	2ªF	3ªF	4ªF	5ªF	6ªF
08:10 – 08:55		5ºDOV			5ºDOV
09:10 – 10:00		OBS			OBS
10:00 – 10:45					
10:45 – 11:30			DT - 11ªA		
11:30 – 12:15				8ºB	
12:25 – 13:10		8ºB		DE - Futsal	
13:10 – 13:55					
14:00 – 14:50					
15:05 – 15:50		10ºF		10ºF	
15:50 – 16:35					

Quadro 2 - Horário das atividades de estágio

Caracterização das turmas

Para a realização do estágio foram atribuídas três turmas, pertencentes ao 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, bem como, ao Ensino Secundário, respetivamente uma turma do 5º ano, 8º ano e 10º ano. Foi efetuada a caracterização das mesmas, que se revelou importante para um conhecimento mais aprofundado sobre o seu funcionamento geral e dos alunos. Para auxiliar nesta caracterização, no início do ano letivo foram realizados questionários sociométricos às turmas do 8ºB e 10ºF, onde algumas questões estavam relacionadas com a atividade física dos alunos (tabelas 1 e 2), o que de certa forma, permitiu desenvolver um planeamento e uma prática pedagógica mais contextualizada.

Caracterização da turma do 5ºDOV (2ºciclo)

A turma pertence à Escola 2,3 Ciprião de Figueiredo que está inserida na Escola Básica Integrada de Angra do Heroísmo. Esta turma está contemplada no Programa de Despiste e Orientação Vocacional (DOV), um dos programas Específicos de Escolarização e Formação. O DOV é planeado anualmente e é aplicado em estabelecimentos de ensino onde funcionem os 1.º, 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico, sendo as turmas constituídas com um mínimo de cinco e um máximo de quinze alunos.

São destinatários do Programa DOV os alunos com idade igual ou superior a 10 anos que não

alcançaram as aprendizagens essenciais definidas para o 1.º ciclo, e cujo projeto de vida se perspetiva que passe por um percurso formativo de carácter vocacional. Este programa, para além da obtenção de uma certificação escolar do 1º ciclo, tem como objetivo o desenvolvimento de um conjunto de competências de natureza pessoal e socio afetivas, contribuindo para uma adequada inserção social, familiar e a preparação da inclusão na vida após a escola. O DOV tem como objetivos:

- Oferecer ao aluno a aquisição de competências equivalentes às do 1º ciclo do ensino básico e o prosseguimento de estudos;
- Efetuar o despiste do potencial vocacional e iniciar o seu encaminhamento para uma via profissionalizante;
- Apoiar tecnicamente a família, visando criar condições adequadas de inclusão na sociedade.

O processo de avaliação engloba momentos de avaliação formativa, que estão presentes ao longo de todo o ano letivo permitindo o reajustamento das estratégias educativas e, momentos de avaliação sumativa previamente definidos de acordo com as opções da unidade orgânica.

Relativamente à turma acompanhada, é composta por nove alunos, dos quais seis são rapazes e três são raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos. De um modo geral, os alunos são assíduos e pontuais, embora existam um ou dois casos em que se verificam faltas com alguma frequência. No que diz respeito à atitude perante a disciplina de EF, os alunos estão sempre entusiasmados e predispostos para a prática desportiva, com curiosidade e sem medo de experimentar qualquer tipo de modalidade, quer seja patinagem, ginástica ou atletismo. Contudo, por vezes esta disponibilidade, reflete-se em dificuldades de concentração e os alunos acabam por se desfocar facilmente e realizarem comportamentos fora da tarefa. Esta falta de foco, obriga frequentemente à necessidade de intervenção, por parte do professor, para captar a atenção dos alunos. Apesar disso, demonstram sempre respeito pelo Professor Estagiário e pela Professora titular da turma.

Caracterização da turma do 8ºB (3ºciclo)

Esta turma pertence à Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade e é constituída por dezasseis alunos, sendo onze do género feminino e cinco do género masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. Em relação à disciplina e ao comportamento dos alunos, de uma forma geral, todos demonstram respeito e interesse pelos conteúdos abordados na disciplina de Educação Física e estabelecem relações positivas entre si e com o professor, o que contribui para um clima de aula bastante positivo. Quanto ao desempenho motor, os alunos demonstram uma execução técnica adequada das habilidades motoras específicas de cada modalidade, revelando domínio corporal, coordenação e compreensão tática, principalmente das modalidades coletivas, atividades nas quais empenham-se e entreejudem-se bastante. A preferência dos alunos, pelos desportos coletivos ficou notória, logo após o questionário realizado no início do ano, onde lhes foi perguntado qual a sua modalidade preferida (tabela 1), sendo que 82% dos alunos referiram que a sua modalidade favorita era coletiva (Basquetebol, Futebol ou Voleibol).

Modalidades favoritas	Nº alunos	Percentagens
Atletismo	1	6%
Artes marciais	2	12%
Basquetebol	3	19%
Futebol	3	19%
Voleibol	8	44%

Tabela 1 - Modalidades favoritas da turma do 8ºB

Relativamente às dificuldades, identificou-se que as principais estão relacionadas com determinados aspetos da aptidão física, como por exemplo a resistência e a velocidade. Alguns alunos apresentavam dificuldades em manter a intensidade do esforço ao longo de toda a aula, evidenciando uma reduzida capacidade cardiorrespiratória. A flexibilidade foi outro aspeto em falta em vários alunos, o que se refletia na execução de movimentos que exigiam maior amplitude articular, como os realizados em alongamentos antes ou depois do início dos exercícios.

Caracterização da turma do 10ºF (Secundário)

A turma 10ºF, pertence à Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade e frequenta o curso de línguas e humanidades, é constituída por catorze alunos, sendo onze do género feminino e três do género masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. A turma apresenta um bom comportamento, demonstrando respeito pelo professor e entre os colegas. Apesar de alguns alunos referirem não gostar de desporto (43% da turma) e que Educação Física não é a sua disciplina preferida (tabela 2), a maioria destes demonstra compromisso com a aprendizagem e com as atividades propostas, contribuindo para um ambiente de aprendizagem positivo.

Gosta de desporto	Nº alunos	Percentagens
Sim	8	57%
Não	6	43%

Tabela 2 - Gosto pelo desporto (10ºF)

Em termos de desempenho motor, trata-se de uma turma heterogénea, com alguns alunos bastante ecléticos, capazes de realizar com eficácia as várias atividades propostas enquanto outros demonstram mais dificuldades. No que concerne ao aproveitamento geral da turma nas várias disciplinas, de acordo com as informações partilhadas nas reuniões de conselho de turma, este é considerado bom. De realçar, que na turma existe uma aluna imigrante, de nacionalidade Húngara, que não domina a língua portuguesa, sendo a comunicação com a mesma feita em inglês.

Em síntese, a análise e caracterização do contexto educativo, das infraestruturas e das turmas envolvidas permitiram compreender de forma mais aprofundada a realidade escolar e o ponto de partida dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Este diagnóstico inicial revelou-se fundamental para ajustar o planeamento, definir objetivos realistas e adequar as estratégias pedagógicas às necessidades de cada turma. Assim, a Área I constituiu uma base essencial para a prática pedagógica desenvolvida ao longo do estágio, permitindo ao Professor Estagiário atuar de

forma mais consciente e contextualizada.

Área II: Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

Planeamento

O planeamento constitui uma das etapas mais importantes do processo de ensino, este deve ser entendido como um processo flexível e adaptável, que permite ao docente antecipar cenários, definir objetivos e organizar conteúdos, mas que deve estar sempre sujeito a revisões em função das necessidades reais dos alunos e do contexto escolar (Zabalza, 2001). Planear significa selecionar e organizar objetivos e conteúdos programáticos, tendo sempre em consideração os recursos disponíveis, as condições do espaço e o tempo letivo (Bento, 2003). Desta forma, o planeamento atua como um guia orientador que diminui a incerteza, previne erros e potencia a eficácia pedagógica (Januário, 2017).

Durante a PES, o Professor Estagiário elaborou o planeamento nas suas várias dimensões (plano anual, planos de unidade didática e planos de aula) sempre com a supervisão e acompanhamento do Professor Cooperante. Esta responsabilidade implicou não apenas a definição de conteúdos e objetivos, mas também a adaptação constante às características de cada turma, ao espaço disponível e aos recursos materiais, de modo a assegurar uma prática de ensino ajustada. De realçar, que o Professor Estagiário tinha maior autonomia e controlo com as turmas do 8º e 10º ano, uma vez que era o professor titular de ambas.

A conceção do plano anual de turma revelou-se particularmente desafiante, sobretudo pela dificuldade em organizar e sequenciar os conteúdos num período tão extenso. A construção de uma progressão pedagógica lógica e coerente foi um dos principais obstáculos, uma vez que exigia garantir, simultaneamente, a continuidade e a adaptação às necessidades das turmas. Esta dificuldade foi superada com o apoio do professor orientador cooperante, cuja experiência ajudou na estruturação do plano, assegurando uma maior eficácia no processo de ensino e aprendizagem. Como salientam Inácio et al. (2014), a ausência de orientações claras para a elaboração de um plano anual constitui uma das fragilidades da formação inicial dos professores, tornando este processo ainda mais exigente, mas também enriquecedor para o desenvolvimento profissional.

Plano anual

O plano anual é considerado a base do processo de planeamento, funcionando como uma orientação global para o trabalho do professor ao longo do ano letivo. O planeamento anual deve ter em conta os recursos materiais, espaciais e temporais, de forma a potencializar o tempo útil de prática e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Bento, 1987). Contudo, o planeamento anual deve ser visto como uma orientação e não como algo que não pode ser alterado, já que a realidade da escola é dinâmica e frequentemente surgem imprevistos (Pacheco, 2007).

Nas instituições onde decorreu a PES, foi adotado o modelo de ensino por blocos, no qual cada modalidade é trabalhada de forma intensiva num determinado período. Este modelo apresenta diversas vantagens, nomeadamente a possibilidade de consolidar aprendizagens de forma contínua e de facilitar a progressão dos conteúdos sem interrupções frequentes. De acordo com Mesquita e Graça (2009), o ensino por blocos permite uma maior consistência no desenvolvimento de competências, na medida em que o aluno permanece mais tempo em contacto com a mesma modalidade, potenciando aprendizagens significativas.

Cada bloco de aulas foi estruturado em três momentos fundamentais: uma avaliação diagnóstica

inicial, realizada na primeira aula, que permitia identificar o nível em que cada aluno se encontrava (introdutório, elementar ou avançado); uma fase de desenvolvimento dos conteúdos, seguindo uma progressão pedagógica lógica; e, finalmente, uma avaliação sumativa, realizada na última ou penúltima aula, que permitia aferir as aprendizagens alcançadas. A avaliação inicial desempenha um papel central no planeamento, uma vez que fornece ao professor indicadores objetivos para ajustar a intervenção pedagógica às necessidades dos alunos (Januário, 1992).

Na elaboração do plano anual foi necessário articular as orientações presentes nos documentos das Aprendizagens Essenciais e no Programa Nacional de Educação Física, com as decisões tomadas pelos departamentos de Educação Física das escolas de estágio. O roulement e a polivalência dos espaços foram também fundamentais, pois determinaram quais as matérias a serem abordadas em cada semestre, assegurando que os conteúdos pudessem ser lecionados sempre com as condições de segurança adequadas.

Plano de unidade didática

Para cada modalidade lecionada no estágio foi elaborado um plano de unidade didática. Este tem a função de organizar os objetivos a alcançar, os conteúdos a abordar em cada aula, as competências a serem desenvolvidas pelos alunos e os critérios de avaliação a aplicar. A construção destas unidades respeitou sempre uma progressão lógica e sequencial das aprendizagens, garantindo que os alunos pudessem evoluir gradualmente e atingir os objetivos propostos. O planeamento por unidades didáticas é essencial porque permite ao professor organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma intencional, clara e sistemática, evitando improvisações e aumentando a eficácia pedagógica (Bento, 2003). Mesquita e Graça (2009) sublinham que as unidades didáticas favorecem a coerência pedagógica, ao estabelecerem uma ligação direta entre os objetivos definidos e as estratégias de ensino implementadas. Quando os conteúdos são organizados de forma progressiva e contextualizada, os alunos conseguem compreender melhor a sua utilidade e transferir as aprendizagens para novas situações (Rosado e Mesquita, 2009). Além disso, a organização em unidades facilita o controlo sobre o progresso dos alunos, já que cada unidade didática termina com um momento de avaliação que permite verificar se os objetivos propostos foram alcançados.

Plano de aula

No que diz respeito ao nível micro do planeamento, foram elaborados planos de aula para as três turmas, nos quais constavam informações fundamentais para a condução de cada sessão, como por exemplo, os objetivos pedagógicos, os conteúdos a abordar, os materiais necessários, a descrição das tarefas propostas e a respetiva distribuição temporal. Estes planos estavam organizados em três momentos distintos: a parte inicial, onde era feita a chamada dos alunos e a preparação geral destes para a aula, geralmente através de exercícios de aquecimento ou atividades lúdicas; a parte fundamental, onde eram desenvolvidas as atividades principais da modalidade em prática, promovendo a aprendizagem e consolidação dos conteúdos; e a parte final, reservada ao retorno à calma, com exercícios de alongamento, reflexão e feedback sobre a aula.

O plano de aula constitui um guião que permite ao professor antecipar e organizar o processo de ensino, garantindo maior eficácia pedagógica (Sánchez Bañuelos, 1992). Da mesma forma, Rosado (2003) sublinha que o plano de aula promove a intencionalidade pedagógica, assegurando que cada

decisão tomada em contexto de ensino se orienta para os objetivos previamente definidos. Além disso, após cada aula, foi sempre realizada uma reflexão crítica sobre a mesma, onde eram registados os pontos positivos e os aspetos a melhorar, assim como as estratégias a implementar em aulas futuras. Outro aspeto relevante prende-se com a gestão do tempo e dos recursos. A estruturação clara da aula contribui para maximizar o tempo efetivo de empenhamento motor dos alunos e minimizar tempos mortos, o que conseqüentemente resulta numa melhor aprendizagem (Siedentop, 1991). Este foi um princípio sempre tido em conta na elaboração de cada plano, procurando sempre que a organização da aula permitisse aos alunos terem bastante tempo de prática.

Ensino

O ensino constitui um processo central na formação dos alunos, assumindo-se como um espaço de construção de conhecimentos, desenvolvimento de competências e transmissão de valores essenciais à sua plena integração na sociedade. No contexto da EF, este processo adquire uma dimensão ainda mais significativa, uma vez que promove não apenas o desenvolvimento motor, mas também capacidades cognitivas, sociais e afetivas, contribuindo para uma formação integral do aluno (Carreiro da Costa, 1995; Kirk, 2010).

O professor desempenha um papel de mediador entre o currículo estabelecido e as necessidades concretas dos alunos, adaptando os conteúdos e métodos às suas características e ao contexto educativo em que se insere. Este carácter adaptativo do ensino é fundamental, uma vez que cada turma é heterogénea e exige estratégias diferenciadas para que todos os alunos tenham oportunidade de sucesso (Siedentop & Tannehill, 2000).

Outro aspeto importante do ensino é o planeamento. Este não se limita à execução da aula, mas envolve todo um processo prévio de definição de objetivos, seleção de conteúdos e escolha de metodologias adequadas. Neste sentido, documentos como o plano anual, as unidades didáticas e os planos de aula são ferramentas que orientam a prática docente e asseguram coerência ao longo do processo formativo (Rosado & Mesquita, 2009).

Importa também destacar que o ensino deve ser entendido como um processo dinâmico e reflexivo. Schön (1983) afirma que o professor deve ser capaz de aprender a partir da sua própria experiência, ajustando constantemente as suas estratégias de acordo com os resultados observados e as necessidades dos alunos. Por fim, a qualidade do ensino não se mede apenas pela transmissão de conteúdos, mas pela forma como o professor cria condições de aprendizagem, motiva os alunos e constrói um ambiente positivo e inclusivo. Siedentop (1991) defende que a condução das aulas deve articular quatro dimensões fundamentais: organização, instrução, clima relacional e disciplina. Estas dimensões interligam-se para promover um contexto pedagógico que favoreça o envolvimento ativo dos alunos, a aquisição de competências e o desenvolvimento de atitudes e valores.

Ao longo do estágio, a prática docente do Professor Estagiário foi evoluindo de forma gradual e consistente. Através da experiência, foram sendo consolidando novos conhecimentos e estratégias que permitiram melhorar a condução das aulas e responder de melhor forma às necessidades dos alunos. Esse processo de crescimento profissional resultou de um equilíbrio entre a planificação, a observação crítica e a reflexão pós-aula, mas também do diálogo com o orientador cooperante e outros colegas do departamento. Assim, a prática deixou de ser apenas um exercício de aplicação de conteúdos, passando a ser algo mais intencional e adaptada ao contexto de cada turma.

Nos pontos seguintes será aprofundada a forma como foram aplicados diferentes estilos de ensino, a organização das aulas, os métodos de instrução e demonstração utilizados, o papel do feedback no processo de aprendizagem, bem como a importância do clima relacional e da disciplina para a eficácia pedagógica.

Estilos de ensino

Ensinar implica criar condições para que todos os alunos, independentemente das suas características individuais, possam aprender e desenvolver-se (Onofre, 1995). Para isso, o professor deve selecionar estratégias pedagógicas adequadas ao contexto, sendo os estilos de ensino uma ferramenta essencial para orientar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Mosston e Ashworth (2008), os estilos de ensino correspondem a diferentes formas de transmissão de conteúdos que o professor pode adotar no processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de alcançar determinados objetivos.

Estes estilos podem ser agrupados em duas categorias principais: convergentes e divergentes. Os estilos convergentes como o comando, a tarefa, o recíproco, a autoavaliação e o inclusivo caracterizam-se por uma abordagem mais estruturada, em que as respostas esperadas estão previamente definidas. Neste tipo de estratégia, destaca-se a repetição e a assimilação de conhecimentos e habilidades já estabelecidas, procurando a execução correta das tarefas. Já os estilos divergentes, que incluem a descoberta guiada, a descoberta divergente, a descoberta convergente, o programa individual, o autoensino e o iniciado pelo aluno, procuram promover a exploração de diferentes possibilidades e soluções. Estas metodologias valorizam a autonomia dos alunos, o pensamento crítico e a participação ativa no processo educativo.

Durante o estágio, os estilos de ensino mais utilizados pelo Professor Estagiário foram o estilo de comando e o estilo de tarefa, ambos pertencentes ao grupo dos estilos convergentes. O estilo de comando revelou-se particularmente útil em modalidades coletivas, como o andebol e o voleibol, onde era necessário garantir organização, disciplina e execução uniforme das tarefas. Este estilo permite ao professor controlar o ritmo da aula, assegurando que todos os alunos compreendem as instruções e realizam os exercícios em simultâneo, o que contribui para a eficácia e para a gestão do grupo (Mosston e Ashworth, 2008).

Por outro lado, o estilo de tarefa foi bastante utilizado em modalidades como a ginástica de solo, o atletismo e o badminton, nas quais os alunos puderam trabalhar de forma mais autónoma, realizando as tarefas ao seu ritmo e recebendo feedback individualizado. Este estilo favoreceu a diferenciação pedagógica, já que possibilitou adaptar as tarefas às necessidades e níveis de desempenho de cada aluno, tal como defendem Jaakkola e Watt (2011), que destacam o papel deste estilo na promoção da autonomia e na melhoria da aprendizagem motora.

Pontualmente, o Professor Estagiário recorreu também ao estilo recíproco, sobretudo em modalidades como o ginástica e judo, onde os alunos, em pares ou pequenos grupos, assumiam alternadamente os papéis de executante e observador, fornecendo feedback com base em critérios previamente definidos. Segundo Antunes e Moura (2010), este estilo potencia a cooperação entre alunos e promove a responsabilidade partilhada no processo de aprendizagem, além de permitir que aqueles que estavam lesionados ou impossibilitados de participar fisicamente continuassem envolvidos na aula.

Embora os estilos divergentes não tenham sido tão frequentes na prática pedagógica do Professor Estagiário, em algumas situações, sobretudo em jogos condicionados ou exercícios de tomada de

decisão, existiram momentos de descoberta guiada, incentivando os alunos a encontrarem soluções para problemas concretos. A utilização de estilos que promovem a autonomia e o pensamento crítico são essenciais para desenvolver nos alunos competências cognitivas e sociais, além das motoras (Kirk, 2010).

Assim, ao longo do estágio, a escolha dos estilos de ensino foi sempre ajustada ao nível de ensino, à modalidade em questão e às necessidades específicas das turmas. No 5.º ano, por se tratar de alunos mais novos, foi sobretudo utilizado o estilo comando, de forma a garantir disciplina e segurança, complementado com o estilo tarefa em exercícios simples. Já no 8.º ano, existia uma maior heterogeneidade de desempenhos, pelo que foi necessária uma abordagem diferenciada, tendo sido utilizados com frequência os estilos tarefa e recíproco, que possibilitaram uma aprendizagem mais individualizada. Por sua vez, no 10.º ano, devido à maior maturidade, autonomia e capacidade crítica dos alunos, procurou-se integrar estilos que promovessem uma participação mais ativa, como a descoberta guiada e estratégias de tomada de decisão, embora o estilo comando e tarefa continuasse bastante presente.

Organização

A organização e a gestão da aula constituem dimensões fundamentais no processo de ensino da Educação Física, uma vez que influenciam diretamente o tempo útil de prática e, conseqüentemente, a qualidade da aprendizagem dos alunos (Carreiro da Costa, 1995; Siedentop & Tannehill, 2000). Durante o estágio, foi dada particular atenção a estes aspetos, procurando estabelecer rotinas e estratégias que otimizassem o tempo de aula e garantissem um ambiente de aprendizagem mais eficaz e estruturado.

No início de cada sessão, optou-se por realizar a chamada com os alunos já organizados em “U” à frente do professor, o que permitia uma comunicação clara e o controlo visual da turma. Esta estratégia, segundo Pieron (1999), facilita a atenção dos alunos durante a instrução e contribui para um clima mais focado e disciplinado. Além disso, este momento inicial funcionava como uma rotina importante, permitindo que os alunos percebessem o início da aula e se preparassem mentalmente para a atividade física. Este simples ato de reunir a turma de forma organizada antes do início da prática promovia a transição entre o contexto informal do recreio e o contexto formal da aprendizagem.

Durante este momento, o professor aproveitava ainda para transmitir as orientações gerais da aula, como os objetivos, o conteúdo a abordar e as normas de segurança, o que contribuía para uma gestão mais eficiente do tempo e para uma melhor compreensão das tarefas propostas. Desta forma, a chamada deixava de ser apenas um procedimento administrativo, passando a constituir um instrumento pedagógico e organizacional fundamental para o bom funcionamento das aulas de Educação Física.

Nas aulas em que era necessário a utilização de mais material ou de várias estações, o Professor Estagiário chegava mais cedo para montar os equipamentos ou, em alternativa, organizava essa montagem enquanto os alunos realizavam o aquecimento, com o objetivo de não comprometer o tempo de prática. Numa fase inicial, o Professor Estagiário realizava sozinho a montagem e arrumação do material, mas progressivamente foi envolvendo os alunos neste processo, incentivando-os a compreender que estas tarefas também faziam parte da aula. Esta mudança teve um impacto positivo, pois além de aumentar a eficiência e reduzir a perda de tempo, promoveu responsabilidade,

cooperação e respeito pelo material escolar, aspetos que são destacados por Martins et al. (2017) como sendo essenciais para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Outro aspeto relevante foi a formação dos grupos de trabalho, que variava conforme a modalidade e os objetivos da aula. Para Siedentop (1991), a organização adequada dos grupos é uma estratégia fundamental para promover a equidade e aumentar o envolvimento ativo de todos os alunos. Durante as aulas de noventa minutos, foram estabelecidos também momentos de pausa para hidratação, de curta duração, que serviam como transição entre atividades e permitiam que os alunos voltassem mais focados.

No final de cada aula, esteve sempre reservado um momento para o retorno à calma e reflexão, permitindo não só consolidar aprendizagens, mas também promover o pensamento crítico sobre a prática realizada. Este momento incluía habitualmente exercícios de alongamento, com o objetivo de favorecer a recuperação, prevenir lesões e melhorar a flexibilidade dos alunos. Para além da componente física, este período era também aproveitado para refletir sobre o desempenho individual e coletivo, reforçar comportamentos positivos e discutir brevemente os aspetos que poderiam ser melhorados na aula seguinte. Segundo autores como Bento (2003), esta fase final assume um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois contribui para o desenvolvimento da consciência corporal, da autorregulação e da responsabilidade dos alunos perante o seu próprio progresso.

Desta forma, a gestão e a organização das aulas revelaram-se determinantes para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. A criação de rotinas, a otimização do tempo útil de prática e a atribuição de funções aos alunos foram estratégias que permitiram alcançar maior fluidez e eficácia pedagógica ao longo do estágio. Estas experiências permitiram, ainda, compreender que a organização da aula não é apenas uma questão logística, mas uma competência pedagógica essencial, intimamente ligada à qualidade das aprendizagens e ao desenvolvimento de um ambiente de respeito e cooperação.

Instrução e demonstração

A instrução constitui uma das fases mais importantes no processo de ensino-aprendizagem, sendo a etapa em que o professor fornece aos alunos as orientações necessárias para a realização bem-sucedida das tarefas propostas. Durante a PES, foram dadas preferência a instruções que fossem claras, breves e objetivas, transmitindo apenas os pontos principais das atividades, de modo a manter os alunos focados e a maximizar o tempo de empenhamento motor.

De acordo com Piéron (1999), instruções demasiado longas ou complexas tendem a dispersar a atenção e a reduzir o tempo efetivo de prática, o que compromete o processo de aprendizagem. Assim, após cada momento de explicação, os alunos eram incentivados a colocar dúvidas, para garantir que todos compreendessem a informação transmitida. Esta abordagem contribuiu para um clima de participação ativa e para a responsabilização dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem.

Com a experiência, o Professor Estagiário foi-se apercebendo que a qualidade da instrução estava diretamente ligada ao planeamento prévio e ao conhecimento e estudo sobre a matéria, possibilitando identificar previamente os aspetos críticos de cada tarefa e escolher a melhor forma de os transmitir. Esta preparação contribuiu para uma comunicação mais eficaz e para uma gestão de tempo mais adequada, aspetos destacados por Siedentop (1991) como essenciais para otimizar o processo de ensino.

Relativamente à demonstração, esta foi utilizada como um recurso pedagógico frequente, uma vez

que a componente visual é determinante para a compreensão e execução dos gestos técnicos (Rink, 2010). Sempre que pertinente, o próprio Professor Estagiário realizava a demonstração, mas também recorria a alunos para tal. Além de valorizar o desempenho dos alunos, esta estratégia promoveu a participação ativa no processo de ensino e um maior envolvimento da turma. Para garantir a eficácia destes momentos, havia a preocupação de posicionar estrategicamente a turma, assegurando que todos pudessem observar o gesto técnico e compreender as suas fases essenciais. Esta atenção ao detalhe revelou-se determinante para melhorar a qualidade das aprendizagens e fomentar uma cultura de observação e análise entre os alunos.

De forma global, a experiência permitiu compreender que a clareza da instrução e a pertinência da demonstração são elementos estruturantes de uma prática pedagógica eficaz. Ambas exigem preparação, intencionalidade e capacidade de adaptação, traduzindo-se em ferramentas fundamentais para a mediação do conhecimento e para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Feedback

O feedback revelou-se uma das ferramentas pedagógicas mais importantes ao longo do estágio. No início, devido a alguma insegurança e pouco conhecimento sobre os alunos, foi utilizado maioritariamente um feedback positivo e motivacional, procurando criar um ambiente seguro e de confiança. Tal como refere Deci & Ryan (2000), o reforço positivo contribui para aumentar a motivação intrínseca e a perceção de competência dos alunos, aspetos fundamentais para o seu envolvimento ativo nas aulas.

À medida que o Professor Estagiário foi conhecendo melhor as características das turmas e entrosando-se com os alunos, o feedback passou a ser mais específico e instrutivo, centrado não apenas em estimular, mas sobretudo em orientar para uma melhoria no desempenho. Nesse sentido, foi utilizado com frequência o feedback prescritivo, este tipo de feedback é essencial porque ajuda o aluno a perceber como corrigir os erros e a aproximar-se da execução desejada (Sarmento, 1998), e o feedback descritivo, que permitia ao aluno tomar consciência da sua execução.

Piéron (1999) defende que o feedback mais eficaz é aquele que oferece informações claras e diretamente aplicáveis à tarefa, facilitando a progressão das aprendizagens. Nesse sentido, o Professor Estagiário passou a valorizar intervenções curtas e objetivas, assegurando que cada retorno fosse funcional e contribuísse para o avanço técnico e comportamental dos alunos.

Outra estratégia recorrente foi o feedback coletivo, utilizado sobretudo quando vários alunos apresentavam a mesma dificuldade ou cometiam o mesmo erro. Este momento não só otimizava o tempo de aula, como também assegurava que toda a turma se compreende melhor os aspetos críticos da tarefa. Siedentop & Tannehill (2000) destacam a importância deste tipo de intervenção, uma vez que permite que todos os alunos beneficiem da mesma informação, evitando repetições desnecessárias e reforçando o foco coletivo nos objetivos da aula.

Importa ainda referir que, ao longo do estágio, existiu um cuidado para tentar equilibrar a dimensão avaliativa do feedback com a dimensão formativa. Para além de reconhecer e valorizar os progressos alcançados, o Professor Estagiário tentou sempre que os alunos percebessem claramente o que era necessário melhorar, promovendo assim a sua autonomia.

Numa análise global, esta prática permitiu compreender que o feedback, quando ajustado, oportuno

e intencional, constitui-se como um elemento essencial e eficaz do ensino. Ele não é apenas uma simples resposta ao desempenho, representa uma oportunidade de diálogo pedagógico que orienta, motiva e reforça a aprendizagem significativa.

Clima e disciplina

Um dos principais objetivos ao longo do estágio foi a construção de um clima relacional positivo, que permitisse potencializar a aprendizagem e o envolvimento dos alunos. Desde o início, foi uma prioridade estabelecer uma relação de proximidade com a turma, baseada no respeito, na empatia e no apoio, transmitindo sempre a ideia de que o Professor Estagiário estava ali para ajudar e não para prejudicar. Contudo, foi necessário ter o cuidado de deixar claro que essa relação só seria possível se houvesse respeito mútuo e cumprimento das tarefas propostas.

A literatura destaca que o clima da aula é determinado pela qualidade das interações professor–aluno, aluno–aluno e aluno–tarefa (Onofre, 1995). Ao promover uma relação de confiança e cooperação, procurou-se garantir que os alunos se sentissem motivados e integrados no processo, o que é essencial para um ambiente de aprendizagem produtivo (Siedentop, 1991). Uma das estratégias utilizadas para fortalecer a relação entre alunos foi a variação na formação de grupos, de forma a promover a interação entre todos.

Em termos disciplinares, positivamente, nunca ocorreram situações de indisciplina grave. Existiram apenas alguns episódios pontuais, como faltas de material ou incumprimentos de assiduidade, que chegaram a ser debatidos em conselho de turma. Estes casos foram sempre geridos de uma forma cuidadosa, explicando aos alunos a importância da responsabilidade e do cumprimento das regras. A disciplina, como defendem Martins et al. (2017), deve ser entendida não apenas como controlo de comportamentos, mas como a criação de um ambiente estruturado e seguro, onde as rotinas e as regras são compreendidas como parte integrante do processo educativo.

Um aspeto que se revelou particularmente relevante foi a perceção de que os alunos também desejavam o sucesso do professor enquanto Professor Estagiário, tal como este desejava o deles. Isso ficou evidente na forma como mostravam sempre empenho e cooperação, sobretudo nas aulas observadas pelo Professor Cooperante. Estas pequenas atitudes reforçaram o clima positivo e mostraram que a disciplina não resultava necessariamente da imposição, mas antes de uma relação de respeito mútuo e compromisso.

Sempre que surgiam pequenos conflitos ou divergências entre alunos, uma das estratégias utilizadas para resolver estes problemas foram o diálogo individual com os mesmos ou, em algumas situações, a chamada de atenção ao grupo que estava a perturbar o funcionamento da aula. Estes momentos revelaram-se fundamentais para desenvolver competências sociais, promover a autorregulação e consolidar a importância do diálogo como instrumento de gestão do comportamento.

Em síntese, a experiência permitiu compreender que o clima relacional e a disciplina são pilares fundamentais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Um ambiente positivo, assente na confiança e no respeito mútuo, favorece não apenas o comportamento adequado dos alunos, mas também o seu envolvimento e a motivação para aprender. Assim, esta vivência contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento profissional do Professor Estagiário, reforçando a importância de uma gestão de aula equilibrada, baseada no diálogo e na criação de um ambiente seguro, motivador e pedagógico.

Avaliação

A avaliação constitui uma dimensão central do processo de ensino e aprendizagem, assumindo-se não apenas como um momento para perceber o nível do desempenho dos alunos, mas também como um instrumento capaz de orientar a prática pedagógica. A avaliação deve ser entendida como um processo contínuo e dinâmico, que visa apoiar o desenvolvimento integral do aluno e orientar a tomada de decisão do professor (Fernandes, 2005). No contexto da Educação Física, a avaliação desempenha um papel importante, pois permite acompanhar a evolução dos alunos não só ao nível das competências motoras, mas também das dimensões cognitivas, sociais e atitudinais (Lopes, 2012). Desta forma, podemos distinguir três momentos fundamentais do processo avaliativo: a avaliação inicial, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A avaliação inicial tem como função identificar o ponto de partida de cada aluno, permitindo ao professor conhecer as capacidades, dificuldades e interesses, de modo a ajustar os objetivos e as estratégias pedagógicas às características da turma (Hay & Penney, 2013). Já a avaliação formativa ocorre de forma contínua ao longo de todo o ano e pode ser vista como uma ferramenta capaz de regular e fornecer informação tanto ao professor como ao aluno, com o objetivo de melhorar as aprendizagens (Sadler, 1989). Esta dimensão é essencial, pois permite aos alunos compreenderem não só o que aprenderam, mas também o que necessitam de melhorar (Fernandes, 2019). Por sua vez, a avaliação sumativa centra-se na aferição final das aprendizagens, sintetizando o nível de desempenho atingido após um determinado período de ensino (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). Neste sentido, a definição de critérios claros, de acordo com os documentos orientadores da disciplina e com o estabelecido em Departamento de Educação Física, torna-se uma condição indispensável para garantir coerência no processo avaliativo.

No que diz respeito ao contexto de estágio, a primeira aula de cada bloco era dedicada à avaliação inicial, cujo objetivo passava por identificar o nível de desempenho de cada aluno relativamente à modalidade em questão. Para esse efeito, os alunos eram classificados como estando num nível introdutório, elementar ou avançado. Este momento foi bastante importante para que o Professor Estagiário pudesse adequar os conteúdos, as estratégias de ensino e objetivos às necessidades e características da turma. Nas aulas seguintes, procedia-se a uma avaliação formativa, realizada de forma contínua e centrada na observação direta, no registo dos desempenhos e, sobretudo, na devolução de feedback aos alunos, tanto a nível individual como coletivo. Este feedback procurava ser construtivo e orientador, valorizando os progressos realizados, destacando aspetos a melhorar e encorajando os alunos na superação das dificuldades. Por fim, cada unidade didática era concluída com uma avaliação sumativa, geralmente realizada na última ou nas duas últimas aulas do bloco. O objetivo era aferir o nível de desempenho final dos alunos face aos objetivos definidos, atribuindo-lhes uma classificação final na modalidade. Importa ainda salientar que os critérios, descritores de desempenho e objetivos utilizados em cada unidade didática foram elaborados em conformidade com os documentos orientadores da disciplina, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais, o Programa Nacional de Educação Física e as planificações do Departamento de Educação Física das escolas de estágio, assegurando coerência e alinhamento com as orientações curriculares nacionais.

Nos quadros 3 e 4 é apresentado como estava organizada a avaliação na disciplina de Educação Física, com as respetivas ponderações para cada domínio, o que era avaliado em cada um deles e como era feita a recolha de informação para se poder avaliar os alunos. O Professor Estagiário, juntamente com o Professor Cooperante foi responsável pelas avaliações das turmas do 8º e 10º anos, uma vez que era

o professor titular das mesmas. Por outro lado, com a turma do 5º ano, esteve apenas presente a observar os momentos destinados à avaliação, não tendo influência nas classificações atribuídas aos alunos. A classificação atribuída a cada aluno no final do semestre, era feita através de uma grelha de avaliação final, desenvolvida pelo próprio departamento de Educação Física e aprovada em Conselho Pedagógico (apêndice 4).

Domínio (ponderação)	Conteúdos avaliados	Recolha de informação
Atividades Físicas Desportivas – 60%	Andebol, Patinagem, Ginástica, Voleibol, Atletismo, Basquetebol, Outras atividades.	Desempenho dos alunos nas diferentes modalidades abordadas ao longo do ano letivo.
Aptidão Física - 20%	<u>Testes FITescola</u> – velocidade, flexibilidade membros inferiores, extensões de braços, abdominais, impulsão horizontal	Os alunos eram classificados como estando abaixo, dentro ou acima da zona saudável, cada uma destas zonas correspondia, respetivamente a uma classificação de 1, 2 ou 3 no teste, de acordo com os valores estipulados pelo departamento de Educação Física.
Atitudes e valores – 20%	<ul style="list-style-type: none"> - Assiduidade; - Autonomia; - Responsabilidade; - Cooperação; - Participação. 	Comportamento dos alunos durante as aulas, incluindo o cumprimento das regras, o respeito pelos colegas e pelo professor, o empenho nas tarefas, a assiduidade e pontualidade.

Quadro 3 - Componentes da avaliação de Educação Física (2º ciclo)

Domínio (ponderação)	Conteúdos observados	Recolha de informação
Atividades Físicas Desportivas – 50%	Futebol, Badminton, Atletismo, Voleibol, Andebol, Ginástica de solo, Andebol, Basquetebol e Dança	Desempenho dos alunos nas diferentes modalidades abordadas ao longo do ano letivo.
Aptidão Física - 25%	<u>Testes FITescola</u> – milha, velocidade, flexibilidade membros inferiores, extensões de braços, abdominais, impulsão horizontal	Os alunos eram classificados como estando abaixo, dentro ou acima da zona saudável, cada uma destas zonas correspondia, respetivamente a uma classificação de 1, 2 ou 3 no teste, de acordo com os valores estipulados pelo departamento de Educação Física.
Cognitivo – 10%	Conhecimento teórico sobre as matérias abordadas.	Realização de um teste teórico por semestre, permitindo perceber o conhecimento dos alunos sobre os conteúdos abordados nas aulas.
Atitudes e valores – 15%	<ul style="list-style-type: none"> - Assiduidade; - Autonomia; - Responsabilidade; - Cooperação; - Participação. 	Comportamento dos alunos durante as aulas, incluindo o cumprimento das regras, o respeito pelos colegas e pelo professor, o empenho nas tarefas, a assiduidade e pontualidade.

Quadro 4 - Componentes da avaliação de Educação Física (3º ciclo e secundário)

Área III: Participação na Escola e Relação com a Comunidade

Desporto Escolar

Para um melhor enquadramento deste cargo pedagógico desenvolvido ao longo do estágio, primeiramente será explicado o funcionamento do Desporto Escolar na Região Autónoma dos Açores. Nos Açores, de acordo com o regime de criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo regional (aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 19/2023/A, de 31 de maio), o Desporto Escolar é definido como um conjunto de atividades físicas e desportivas de carácter formativo e recreativo, desenvolvidas de forma complementar ao currículo e servem também como uma forma saudável de ocupação dos tempos livres dos alunos. A sua participação é sempre voluntária, devendo estas atividades estar integradas no plano anual da escola e articuladas com o sistema desportivo regional.

O regulamento estabelece ainda que o Desporto Escolar deve estar presente em todos os ciclos e níveis de ensino, abrangendo diversas modalidades. A sua implementação ocorre em quatro níveis distintos:

- 1º nível: Atividades Desportivas Escolares (ADE) - desenvolvidas na própria escola;
- 2º nível: Jogos Desportivos Escolares (JDE) - envolvem uma componente competitiva entre escolas;
- 3º nível: atividades desportivas com ou sem ligação a federações desportivas;
- 4º nível: relacionado com a participação em eventos nacionais e internacionais de Desporto Escolar.

Este programa visa promover a articulação entre educação, saúde, desporto e cidadania, integrando três iniciativas principais: o Corta-Mato Escolar, os Megas Escolares e os Jogos Desportivos Escolares. Além disso, as escolas são incentivadas a dinamizar as ADE e a envolver-se noutras ações complementares que ofereçam aos alunos dos Açores diversas oportunidades de prática desportiva, abrangendo os diferentes níveis do programa.

No âmbito do Desporto Escolar, o Professor Estagiário teve a oportunidade, juntamente com outro colega estagiário, de acompanhar e dinamizar as Atividades Desportivas Escolares da equipa de futsal masculino do ensino secundário da Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade. As ADE consistem em treinos realizados no contexto escolar e correspondem ao primeiro nível de participação no modelo do Desporto Escolar nos Açores. Neste caso, os treinos decorreram semanalmente, às quintas-feiras, entre as 12h15 e as 13h15, com uma equipa constituída por 10 alunos. Por vezes, os treinos contavam com a presença de outros alunos da escola para participar e serem realizados jogos de treino, com o intuito de promover uma maior diversidade de estímulos competitivos e alargar o envolvimento da comunidade escolar.

A escolha da modalidade de futsal, deveu-se ao facto de o Professor Estagiário estar mais familiarizado com a mesma, o que lhe permitiu sentir-se mais confiante e preparado para assumir este cargo pedagógico. No entanto, para além da componente técnica, o principal objetivo passou por promover um conjunto de valores e competências que fazem parte do Desporto Escolar, como são o caso da cooperação, o respeito pelas regras e pelos colegas, o espírito de equipa, a responsabilidade, a inclusão e o gosto pela prática desportiva.

No que concerne à competição, a equipa participou na Fase Ilha dos Jogos Desportivos Escolares (segundo nível do Desporto Escolar), realizada nos dias 11 e 12 de março. A ESJEA defrontou a Escola

Secundária Vitorino Nemésio em dois jogos, que foram disputados no Pavilhão Municipal de Angra do Heroísmo e no pavilhão multidesportivo da escola adversária, vencendo ambas as partidas e garantindo, assim, o apuramento para a Fase Regional. A Fase Regional decorreu nos dias 21, 22 e 23 de março, também no Pavilhão Municipal de Angra do Heroísmo, e contou com a presença de seis comitativas provenientes de várias ilhas: São Miguel, Graciosa, Pico, São Jorge, Faial e Terceira. A equipa da ESJEA alcançou o 2.º lugar na classificação final, tendo perdido a final contra a Escola Secundária das Laranjeiras, da ilha de São Miguel.

O acompanhamento da equipa de futsal masculino no âmbito do Desporto Escolar revelou-se uma experiência extremamente enriquecedora e formativa. Para além da componente técnica e organizativa dos treinos e competições, esta participação permitiu ao Professor Estagiário compreender o verdadeiro potencial do desporto como ferramenta educativa, promotora de valores como o respeito, a cooperação, a responsabilidade e a inclusão. O Desporto Escolar não se limitou ao desenvolvimento físico dos alunos, mas assumiu-se como um espaço privilegiado para o crescimento pessoal e social, promovendo a cidadania ativa e o sentido de pertença à comunidade escolar.

Além disso, esta vivência possibilitou a criação de laços e o estabelecimento de novas amizades com alunos e docentes de outras escolas, evidenciando o poder do desporto como meio de integração e comunicação entre diferentes realidades. Através da partilha de experiências, do espírito de equipa e do convívio saudável em contexto competitivo, o Professor Estagiário pôde não só aplicar conhecimentos pedagógicos adquiridos ao longo da formação, mas também crescer enquanto pessoa e futuro profissional da educação.

Direção de turma

Na vertente da direção de turma, o Professor Estagiário acompanhou a turma do 11.ºA, sob a responsabilidade do Professor Cooperante, que exercia também a função de diretor de turma. Esta tarefa foi exercida semanalmente, com uma carga horária de uma hora às quartas-feiras, constituindo uma oportunidade relevante de compreender e ter contacto com uma vertente essencial da vida que escolar, que vai para além do contexto de lecionação de aulas de Educação Física.

Desde o início do ano letivo, o Professor Estagiário esteve envolvido nas tarefas associadas à gestão da turma, participando ativamente na reunião de apresentação aos encarregados de educação, onde teve a oportunidade de apresentar os resultados do questionário sociodemográfico, previamente aplicado aos alunos. Este momento foi fundamental, para estabelecer desde cedo uma boa relação com os encarregados de educação e perceber a importância de uma comunicação clara com os mesmos, bem como o papel do diretor de turma como elemento de ligação entre a escola, os alunos e os pais.

Ao longo do ano, existiu sempre uma proximidade entre o Professor Estagiário e o Professor Cooperante assistindo às suas funções enquanto Diretor de Turma e acompanhando-o nas reuniões de conselho de turma. De uma forma geral, a gestão da turma do 11ºA tornou-se simples, devido ao bom comportamento e bom desempenho académico dos alunos, não existindo situações de indisciplina nem de falta de assiduidade, o que facilita a função de diretor de turma.

Assim sendo, esta experiência foi extremamente enriquecedora do ponto de vista formativo, permitindo compreender o papel do diretor de turma e as responsabilidades que esta função acarreta, quer seja através da comunicação com os pais ou do acompanhamento constante dos alunos, tendo sempre como foco o sucesso escolar destes últimos.

Unidade Didática de Natação

Para além das aulas lecionadas às turmas do 5.º, 8.º e 10.º ano ao longo de todo o ano letivo, também foi atribuído ao Professor Estagiário uma atividade adicional, a qual consistiu na leção da unidade didática de Natação às turmas do 11.º ano do Professor Cooperante. Esta proposta surgiu como um desafio pedagógico com o objetivo de proporcionar ao Professor Estagiário uma experiência mais completa e diversificada, sobretudo pelo facto de não ter tido contacto prévio com a modalidade de Natação nas turmas sob a sua responsabilidade direta. A unidade didática decorreu ao longo de aproximadamente duas semanas e meia, durante as quais foram lecionadas quinze aulas, cinco a cada uma das três turmas, com a duração de noventa minutos cada aula.

Para além do seu enquadramento enquanto conteúdo curricular da disciplina de Educação Física, a natação assume um papel de elevada relevância no desenvolvimento global dos alunos. Trata-se de uma modalidade que promove o desenvolvimento das capacidades motoras, da coordenação, da resistência e da perceção corporal, enquanto contribui para o aumento da autonomia, da confiança e da segurança em meio aquático. Segundo Barbosa et al. (2014), a aprendizagem da natação não deve ser encarada apenas como uma competência desportiva, mas como uma habilidade essencial para a vida, com impacto direto na segurança, na saúde e na inclusão dos indivíduos.

Num contexto insular, como é o caso da escola onde decorreu o estágio, a importância da Natação torna-se ainda mais evidente. A proximidade ao mar e o contacto frequente dos alunos com ambientes aquáticos, seja em contextos recreativos, desportivos ou familiares, faz com que o domínio das competências básicas de Natação seja fundamental para a prevenção de acidentes e situações de risco, nomeadamente o afogamento. De acordo com Langendorfer & Bruya (1995), a literacia aquática constitui um fator determinante para a segurança pessoal, especialmente em populações que vivem em regiões costeiras ou insulares, reforçando a necessidade de uma abordagem sistemática e pedagógica da natação em idade escolar.

Esta experiência revelou-se, assim, extremamente enriquecedora e desafiante, não só pelas especificidades da modalidade e do meio aquático, mas também pela necessidade de adaptação a novas turmas, com dinâmicas, níveis de competência e ritmos de aprendizagem diferentes. Ao longo de todo o processo, o Professor Estagiário contou com a presença e acompanhamento do Professor Cooperante, que se mostrou disponível para apoiar, observar e fornecer feedback contínuo, contribuindo de forma significativa para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e para uma intervenção mais consciente e fundamentada.

Jogos Desportivos Escolares – 3º ciclo

Entre os dias 5 e 10 de maio, realizaram-se os Jogos Desportivos Escolares do 3.º ciclo, um evento integrado no Desporto Escolar da Região Autónoma dos Açores. A iniciativa contou com a participação de cinco comitativas escolares: três provenientes da ilha Terceira (Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade, Escola Secundária Vitorino Nemésio e Escola Básica e Secundária Tomás de Borba), uma de São Jorge (Escola Básica Integrada do Topo) e uma da ilha da Graciosa (Escola Básica e Secundária da Graciosa).

O evento foi organizado pela Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade, em colaboração com a Direção Regional do Desporto e com os Serviços de Desporto da Ilha Terceira, decorrendo tanto nas instalações da escola como no Estádio João Paulo II. Cada escola participou com uma comitativa

composta por 20 alunos (10 rapazes e 10 raparigas), competindo em diversas modalidades, tais como basquetebol, futebol, atletismo e atividades artísticas. As atividades decorreram diariamente, entre as 9h30 e as 21h, exigindo uma gestão cuidada da logística e do planeamento, responsabilidade assumida pelo Departamento de Educação Física da escola anfitriã.

O Professor Estagiário participou ativamente em diferentes momentos do evento, desempenhando funções específicas, como a arbitragem de jogos de futebol, o acompanhamento de provas de atletismo e o apoio em tarefas diversas. Para além disso, numa das noites ficou responsável pela supervisão da equipa masculina da escola de estágio, pernoitando no quartel dos bombeiros, onde estavam alojadas as comitivas da ilha Terceira. Este alojamento conjunto teve como objetivo fomentar laços de amizade e promover um ambiente de convivência saudável entre as várias escolas.

Os Jogos Desportivos Escolares terminaram com uma cerimónia de encerramento, que incluiu a entrega de prémios e um momento de celebração entre todos os participantes. Este evento evidenciou, uma vez mais, o potencial do Desporto Escolar como ferramenta essencial no desenvolvimento integral dos jovens, não apenas ao nível físico, mas também na promoção de valores como a cooperação, o respeito, o espírito competitivo saudável e o convívio entre diferentes realidades escolares. Tal como defende Bento (2003), o desporto escolar deve ser entendido como um espaço privilegiado de socialização, através do qual os alunos desenvolvem valores humanos e cívicos que contribuem para a sua formação global.

Outras atividades

Ao longo do estágio, para além da lecionação das aulas às turmas atribuídas, o Professor Estagiário participou ativamente em diversas atividades extracurriculares que envolveram a comunidade escolar. Uma das primeiras iniciativas foi o “Desporto 360º”, integrado na Semana Europeia do Desporto. Esta atividade foi organizada pelos professores estagiários da ESJEA e dispôs de momentos teóricos e práticos, contando com a presença de uma atleta de alto rendimento e a dinamização de várias estações desportivas. A sua importância residiu na sensibilização de toda a comunidade escolar para a prática da atividade física, reforçando a literacia desportiva dos alunos e promovendo o contacto com modalidades menos habituais. Como refere Bento (2003), a diversidade de experiências motoras é essencial para o desenvolvimento integral do aluno e para a valorização da atividade física como parte do estilo de vida.

Outra atividade de grande relevância foi o Corta-Mato Escolar, que se desenvolveu em diferentes fases (escola e ilha). Para além do carácter competitivo, este evento teve um papel determinante na promoção da atividade física nos alunos, incentivando a hábitos de prática regular e incentivando valores como a persistência e o espírito de equipa. De acordo com Siedentop (1991), as atividades competitivas em meio escolar assumem um valor formativo quando orientadas para a cooperação e o respeito mútuo, como foi possível verificar neste evento.

Ainda de destacar a atividade “A caminhar ou a pedalar, o que interessa é participar”, realizada no Monte Brasil e que envolveu toda a comunidade escolar. Tratou-se de uma iniciativa inclusiva, onde cada participante pôde escolher entre caminhada, corrida ou percurso de bicicleta, permitindo a prática de exercício físico ao ar livre e o convívio entre vários elementos da comunidade educativa. Esta experiência foi particularmente enriquecedora por reforçar a ideia de escola como espaço de promoção da saúde e de estilos de vida ativos (Marques, 2010). Para além destas, o Professor

Estagiário esteve envolvido em torneios escolares de várias modalidades coletivas, em exposições temáticas ligadas à ética no desporto e em atividades desportivas na praia.

A participação ativa na escola e a relação estabelecida com a comunidade educativa revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento profissional e pessoal do Professor Estagiário. O envolvimento em diferentes contextos, desde o apoio à direção de turma, à colaboração em atividades escolares e desportivas, até à integração em projetos da escola, permitiu compreender a importância do papel do professor, que vai para além da sala de aula. Esta vivência reforçou a consciência de que o docente é um elemento essencial na construção de uma escola inclusiva e dinâmica. Ainda, a interação diária com os diferentes membros da comunidade escolar contribuiu para o fortalecimento de competências relacionais e comunicativas, bem como para o desenvolvimento de um maior sentido de responsabilidade e inclusão no ambiente escolar.

Área IV – Desenvolvimento Profissional ao longo da vida

A INFLUÊNCIA DE AULAS COM CONTEÚDOS PARADESPORTIVOS NAS ATITUDES DOS ALUNOS DO 3.º CICLO E SECUNDÁRIO FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Carlos Miguel Dias da Rocha [1], Renata Mateus Willig [2]

1. Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget de Almada
2. Insight: Piaget Research Center for Ecological Human Development, Instituto Piaget de Almada

Resumo

Enquadramento: A inclusão escolar defende o respeito pela diversidade e a participação de todos os alunos no processo educativo. A Educação Física, pelo seu carácter prático e socializador, é considerada um espaço privilegiado para promover atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência. No entanto, a eficácia das estratégias implementadas pode variar em função do tempo de contacto, da natureza das atividades e das experiências prévias dos alunos. **Objetivo:** Analisar as atitudes de alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário relativamente à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, antes e depois da participação em aulas com o conteúdo do paradesporto. **Métodos:** A amostra foi constituída por 29 alunos do 3.º ciclo e Ensino Secundário. Para avaliar as atitudes, foi aplicado o questionário Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education – Revised (CAIPE-R), em dois momentos distintos: antes e após duas aulas de intervenção com conteúdos paradesportivos. A análise estatística incluiu estatística descritiva e o teste não paramétrico de Wilcoxon para comparar os valores do pré e pós-intervenção. **Resultados:** Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os momentos pré e pós-intervenção em nenhuma das dimensões avaliadas (globais, $p=0,228$; gerais, $p=1$; específicas, $p=0,305$). Observou-se, contudo, uma ligeira tendência de aumento nas atitudes globais e gerais, enquanto as atitudes específicas mantiveram-se estáveis. **Conclusão:** A realização de duas aulas de Paradesporto não foi suficiente para provocar alterações significativas nas atitudes dos alunos relativamente à inclusão de colegas com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Física; Paradesporto; Atitudes; Alunos.

THE INFLUENCE OF LESSONS WITH PARASPORT CONTENT ON THE ATTITUDES OF LOWER AND UPPER SECONDARY SCHOOL STUDENTS TOWARD THE INCLUSION OF PEERS WITH DISABILITIES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Abstract

Background: School inclusion advocates respect for diversity and the participation of all students in the educational process. Physical Education, due to its practical and socializing nature, is considered a

privileged context to promote positive attitudes toward the inclusion of students with disabilities. However, the effectiveness of implemented strategies may vary depending on the amount of contact time, the nature of the activities, and students' prior experiences. **Objective:** To analyze the attitudes of lower and upper secondary school students regarding the inclusion of peers with disabilities in Physical Education classes, before and after participating in adapted sport sessions. **Methods:** The sample consisted of 29 students from lower and upper secondary education. To assess attitudes, the Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education – Revised (CAIPE-R) questionnaire was administered in two moments: before and after two intervention sessions with adapted sport contents. Statistical analysis included descriptive statistics and the non-parametric Wilcoxon test to compare pre- and post-intervention values. **Results:** No statistically significant differences were found between the pre- and post-intervention moments in any of the evaluated dimensions (global, $p=0,228$; general, $p=1$; specific, $p=0,305$). However, a slight upward trend was observed in global and general attitudes, while specific attitudes remained stable. **Conclusion:** The implementation of two adapted sport sessions was not sufficient to produce significant changes in students' attitudes regarding the inclusion of peers with disabilities.

Keywords: Inclusion; Physical Education; Adapted Sport; Attitudes; Students.

Introdução

Ao longo das últimas décadas, o conceito de inclusão tem vindo a evoluir, passando de uma visão centrada na integração de alunos com necessidades educativas especiais para uma perspetiva mais abrangente, que reconhece a diversidade como um valor intrínseco da sociedade e da escola. A inclusão, no contexto educativo, refere-se ao processo de garantir que todos os alunos, independentemente das suas capacidades, origens ou necessidades específicas, tenham acesso equitativo à aprendizagem e às oportunidades para alcançarem o sucesso escolar. Segundo Ainscow e Miles (2008), a inclusão é compreendida como uma abordagem que procura responder à diversidade dos alunos, reduzindo a exclusão dentro e fora do sistema educativo. Esta perspetiva implica a valorização das diferenças, promovendo uma escola para todos, onde cada estudante é reconhecido como membro legítimo da comunidade escolar. Pacheco (2010) reforça que a inclusão exige a transformação das práticas pedagógicas e organizacionais das escolas, para que se tornem mais flexíveis, acolhedoras e centradas nas necessidades de cada aluno. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) defende a ideia de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente das suas crenças ou dificuldades, promovendo assim a educação para todos.

Contudo, a inclusão, neste contexto, não se pode limitar à mera presença física de alunos com deficiência em turmas do ensino regular, mas sim à sua participação ativa e acesso equitativo as oportunidades, através de práticas pedagógicas flexíveis, recursos adequados e um ambiente escolar que valorize a diferença. De acordo com Ainscow (2005), a inclusão é um processo contínuo de identificação e remoção de barreiras à aprendizagem e à participação, exigindo mudanças na forma como os sistemas educativos se organizam e funcionam. A sua concretização está profundamente relacionada com os valores da justiça social, da equidade e do respeito pelos direitos humanos. Desta forma, a inclusão nas escolas assume-se como um desafio diário, mas também como uma

oportunidade transformadora. Quando se implementam práticas inclusivas de forma consistente e intencional, os benefícios não se fazem sentir apenas nos alunos com deficiência, mas em toda a comunidade educativa. A convivência com a diversidade promove o desenvolvimento de competências sociais, fomenta o respeito mútuo e contribui para a construção de ambientes mais empáticos e cooperativos (Booth & Ainscow, 2011).

A Educação Física, pelas suas características pedagógicas e sociais, pode desempenhar um papel crucial no processo de inclusão de alunos com deficiência. Através de jogos, do trabalho em equipa e da superação de desafios criam-se condições para o estabelecimento de novas amizades e relações interpessoais positivas, que podem ajudar a desconstruir determinados estereótipos associados à deficiência. Como referem Block e Obrusnikova (2007), esta disciplina oferece oportunidades únicas para o desenvolvimento motor, social e emocional, sendo muitas vezes um espaço privilegiado de contacto direto entre alunos com e sem deficiência. No entanto, isto nem sempre corresponde à realidade. A perceção social da deficiência, frequentemente associada à incapacidade ou limitação, constitui uma barreira significativa à plena participação dos alunos com deficiência no contexto escolar (Pivik, McComas & Laflamme, 2002). Tendo isto em conta, o sucesso de práticas pedagógicas inclusivas está fortemente dependente da forma como professores e alunos as interpretam. A participação de alunos com deficiência nesta área curricular requer, por parte dos professores e colegas, uma predisposição positiva, sensibilidade às diferenças e competências pedagógicas adaptativas (Block & Obrusnikova, 2007)

Para ultrapassar esta visão negativa é necessário um trabalho contínuo ao nível da mudança de atitudes, tanto por parte dos docentes como dos alunos sem deficiência. A modificação de atitudes pode ser definida como o processo de mudança de crenças, sentimentos e comportamentos relativamente a um determinado grupo ou fenómeno, sendo influenciada por múltiplos fatores, como a informação recebida, as experiências vividas e os modelos sociais disponíveis (Ajzen, 2001). Assim, experiências educativas que promovam o contacto positivo entre alunos com e sem deficiência, sobretudo em atividades práticas e em equipa, como as que ocorrem nas aulas de Educação Física, podem contribuir significativamente para a construção de atitudes mais inclusivas (Tripp, French & Sherrill, 1995). Vários estudos têm demonstrado que a modificação de atitudes em relação à deficiência pode ser favorecida por experiências educativas estruturadas e intencionais. Por exemplo, a investigação de Tripp, French e Sherrill (1995) mostrou que alunos que participaram em atividades de Educação Física adaptada desenvolveram atitudes significativamente mais positivas face aos seus colegas com deficiência.

Desta forma, o Paradesporto, pode ser entendido como a prática desportiva adaptada a pessoas com deficiência, que visa não apenas a reabilitação física, mas também a promoção da inclusão social e do desenvolvimento pessoal através da atividade física (DePauw & Gavron, 2005). Pode também ser visto como uma ferramenta pedagógica importante, que para além de valorizar e potencializar as capacidades físicas e sociais de atletas com deficiência, também possibilita o contato direto com diferentes realidades, promovendo a empatia e combatendo o estereótipo. Quando integrado de forma reflexiva no currículo da Educação Física, o Paradesporto pode funcionar como um catalisador de mudança de perceções e atitudes por parte dos alunos sem deficiência (Barfield & Malone, 2013). Estudos como o de Haegele, Lee e Porretta (2015) mostram que os envolvimentos dos alunos sem deficiência em atividades inspiradas nos desportos paralímpicos contribuem para uma perceção mais realista e positiva da deficiência, aumentando os níveis de empatia e respeito. Além disso, programas

como o “Paralympic School Day”, implementado em vários países europeus, demonstraram ser eficazes na alteração das atitudes dos participantes, perante as atividades paradesportivas e sobre quem as pratica. Através da experimentação de modalidades paralímpicas como o goalball, o boccia ou o voleibol sentado, os alunos são desafiados a colocar-se no lugar do outro, compreendendo as barreiras que enfrentam e os desafios que ultrapassam.

Neste processo, o papel do professor de Educação Física é determinante. Compete-lhe proporcionar ambientes seguros e acolhedores, selecionar estratégias didáticas adequadas e garantir a participação de todos os alunos nas atividades propostas. Além disso, deve atuar como mediador de atitudes. A atitude é considerada a chave para mudar comportamentos em relação às pessoas que são diferentes, o que é essencial para a Educação Física Adaptada e para a integração (Sherrill, 1998). Cabe também ao professor, promover o diálogo, a capacidade de reflexão e proporcionar experiências positivas de cooperação. Como refere Sherrill (2004), a qualidade das interações sociais entre alunos com e sem deficiência está diretamente relacionada com a intencionalidade pedagógica do docente e com o seu compromisso com a inclusão. É importante referir que estas mudanças não acontecem de forma imediata nem automática, pois requerem tempo, persistência e compromisso por parte de todos os intervenientes. Quando bem estruturada, a Educação Física pode tornar-se num espaço de empoderamento para os alunos com deficiência, permitindo-lhes desenvolver competências motoras, fortalecer a autoestima e construir relações sociais significativas (Goodwin & Watkinson, 2000).

Apesar dos avanços na investigação sobre inclusão e da crescente valorização do Paradesporto como ferramenta pedagógica, ainda são relativamente escassos os estudos que procuram avaliar, o impacto de intervenções específicas nas atitudes dos alunos sem deficiência em contextos escolares portugueses, sobretudo no âmbito da disciplina de Educação Física. A maioria dos trabalhos foca-se nas perceções dos professores, deixando em segundo plano a análise das atitudes dos alunos (Campos & Ferreira, 2015). Embora existam iniciativas como o “Paralympic School Day” em diversos países, a sua aplicação e avaliação em território nacional ainda necessita de um maior aprofundamento científico. Assim, justifica-se a importância de investigações como a presente, que pretendem compreender de que forma o contacto direto com modalidades paradesportivas pode contribuir para a promoção da empatia e a valorização da diversidade entre os estudantes. Desta forma, o presente estudo tem como objetivo compreender os efeitos da inserção de aulas de educação física com modalidades paradesportivas nas atitudes dos alunos do 3º ciclo e secundário face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Materiais e métodos

Este estudo, aprovado pela Comissão de Ética do Instituto Piaget (P33-S53-10/2025), utilizou uma amostragem de conveniência e foi conduzido de acordo com os princípios éticos da Declaração de Helsínquia. Foram realizadas a caracterização da amostra, a definição das variáveis em estudo e a aplicação dos instrumentos de recolha de dados pertinentes ao contexto da investigação.

Participantes

A amostra deste estudo foi constituída por vinte e nove alunos, sendo oito do género masculino e vinte e um do género feminino, com uma média de idade de 14,8 anos ($\pm 1,27$). Todos os participantes estavam matriculados numa escola pública pertencente ao concelho de Angra do Heroísmo, estando distribuídos por duas turmas, uma do 8.º ano e outra do 10.º ano, ambas do ensino regular. Foram

incluídos na amostra os alunos que frequentavam regularmente as aulas de Educação Física e que aceitaram participar voluntariamente no estudo, após a apresentação do consentimento informado assinado. Como critério de exclusão foi considerada a ausência dos alunos na atividade, em algum dos momentos ou na sua totalidade.

Instrumentos

Questionário

Para a recolha de dados do presente estudo foi utilizada a versão traduzida, traduzido e adaptado para a população portuguesa por Campos, Ferreira e Block (2013), do questionário Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education – Revised (CAIPE-R) (Block, 1995). Este questionário foi concebido com o objetivo de avaliar as atitudes de crianças e jovens sem deficiência relativamente à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física. O CAIPE-R é uma ferramenta que permite analisar de forma estruturada e quantificável as percepções, opiniões e atitudes dos alunos perante situações inclusivas. De acordo com Block (1995), o CAIPE-R fornece uma medida fiável e válida das atitudes de crianças e adolescentes sem deficiência em relação à inclusão, pois permite compreender a forma como o género, a idade e o contacto prévio com pessoas com deficiência, influenciam essas atitudes. Segundo Campos, Ferreira e Block (2013), este instrumento apresenta uma estrutura clara e sensível ao contexto educacional, permitindo aos professores e investigadores avaliarem o impacto de práticas inclusivas no ambiente escolar.

O questionário é constituído por onze itens aos quais os participantes devem responder de acordo com o seu grau de concordância, utilizando uma escala de Likert de 4 pontos (1 = Não, 2 = Provavelmente não, 3 = Provavelmente sim e 4 = Sim). A questão número 2 apresenta uma formulação negativa, pelo que foi necessário inverter a sua pontuação para garantir coerência na análise estatística dos resultados. Os dados recolhidos permitem calcular uma pontuação da atitude global na aula de Educação Física, que corresponde ao somatório das respostas aos 11 itens (pontuação mínima 1 e máxima 4). Bem como a duas subescalas distintas: A atitude geral, que resulta do somatório das questões de 1 a 6 e reflete as atitudes dos alunos em relação à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, e a atitude específica, que corresponde ao somatório das questões de 7 a 11 e diz respeito à aceitação relativamente à alteração de regras para incluir todos os alunos na aula.

Para além disto, o questionário inclui também um conjunto de questões de caracterização pessoal e social, fundamentais para uma melhor compreensão da população em estudo. Estas perguntas incidem sobre dados como a idade, género, data de nascimento, ano de escolaridade e turma, bem como aspetos relacionados com a sua experiência anterior de convivência com pessoas com deficiência, quer em contexto familiar, escolar ou social e também conhecer o nível de competitividade dos participantes e o seu contato prévio com modalidades desportivas para pessoas com deficiência.

Aulas paradessportivas

As intervenções foram dirigidas pelo investigador A, às turmas do 8.º B e do 10.º F, sendo que ambas vivenciaram duas sessões práticas distintas, cada uma dedicada a um tipo de deficiência: visual e motora. A primeira aula foi focada na área da deficiência visual, sendo exploradas as modalidades de atletismo e futebol para cegos. Já a segunda aula foi direcionada para a deficiência motora, explorando a vivência das modalidades de voleibol sentado e boccia. Em cada sessão, as modalidades foram distribuídas de forma equitativa, ocupando cada uma metade do tempo da aula. As aulas decorreram

no pavilhão exterior da escola e apesar de seguirem uma estrutura politemática, a turma permaneceu junta em todas as atividades, não se realizou uma distribuição dos alunos por estações com conteúdos diferentes. No início de cada aula foi realizada uma breve contextualização teórica, onde foram apresentadas as principais características e regras das modalidades abordadas, bem como explicações sobre a forma como as atividades iriam decorrer.

Procedimentos

Inicialmente foi apresentado o projeto de investigação à Direção da escola, após a análise e consequente aprovação do mesmo, foi realizado o contacto com o Professor responsável do departamento de Educação Física, que também validou a implementação do estudo no contexto das aulas de Educação Física. Seguidamente, apresentou-se o estudo aos alunos, informando-os dos procedimentos envolvidos e convidando-os a participar de forma voluntária. Após o esclarecimento de eventuais dúvidas, os encarregados de educação foram posteriormente contactados com o intuito de solicitar a devida autorização através da assinatura do consentimento informado.

A investigação decorreu ao longo de quatro aulas de Educação Física. Na primeira aula foi aplicado o questionário CAIPE-R aos alunos, correspondendo assim ao momento de pré intervenção. O questionário foi respondido em papel e de forma individual pelos estudantes, sendo o conteúdo lido primeiramente em voz alta pelo professor investigador, de forma a garantir que todos os alunos compreendiam os enunciados e tivessem oportunidade de esclarecer dúvidas. Na semana seguinte, foram desenvolvidas duas aulas práticas de Educação Física com modalidades paradесportivas, para cada uma das turmas, correspondendo à fase de intervenção. Por fim, na quarta aula, realizada uma semana após a intervenção, foi novamente aplicado o questionário CAIPE-R aos estudantes, correspondendo ao momento de pós intervenção. Tal como na primeira aplicação, o questionário foi lido em voz alta e os alunos preencheram-no individualmente.

Análise estatística

Para o tratamento e análise dos dados, recorreu-se a o software IBM SPSS Statistics. A caracterização da amostra (idade, género, ciclo de escolaridade, contacto prévio com pessoas com deficiência e nível de competitividade) foi realizada através de uma análise descritiva, recorrendo exclusivamente a valores de frequência e percentagem. Para avaliar o impacto da intervenção, com implementação de modalidades Paradesportivas, nas atitudes dos alunos, foram comparados os resultados dos dois momentos de avaliação (pré e pós-intervenção) nas três dimensões do questionário CAIPE- R: atitudes globais, atitudes gerais da Educação Física e atitudes específicas. Para esta comparação recorreu-se ao teste não paramétrico de Wilcoxon para amostras emparelhadas, com nível de significância de 0,05.

Resultados

A Tabela 3 apresenta a caracterização da amostra, composta por 29 alunos, maioritariamente do género feminino (72,4%). É possível observar que as turmas apresentam um número próximo de elementos, 16 alunos do 8º ano e 13 do 10º, abrangendo idades entre os 13 e os 17 anos. Relativamente ao contato com pessoas com deficiência, a maioria dos alunos nunca teve contacto com familiar (75,9%) ou colega (69%) com deficiência, sendo ainda mais reduzida a percentagem de participantes que referiram já terem tido colegas com deficiência nas aulas de Educação Física (10,3%). Quanto ao nível de competitividade, a maioria dos alunos (62,1%) considera-se “mais ou menos

competitivo”, enquanto apenas 24,1% se assume como muito competitivo e 13,8% como não competitivo.

		Frequência (n =29)	Porcentagem (%)
Género	Feminino	21	72,4
	Masculino	8	27,6
Ano de Escolaridade	8º ano	16	55,2
	10º ano	13	44,8
Idade	13	6	20,7
	14	7	24,1
	15	6	20,7
	16	8	27,6
	17	2	6,9
Familiar com Deficiência	Sim	7	24,1
	Não	22	75,9
Colega com Deficiência	Sim	9	31
	Não	20	69
Colega com Deficiência na Educação Física	Sim	3	10,3
	Não	26	86,7
Nível de Competitividade	Muito	7	24,1
	Mais ou menos	18	62,1
	Não competitivo	4	13,8

Tabela 3 - Dados sociodemográficos, contatos com pessoas com deficiência e nível de competitividade

A Tabela 4 apresenta os resultados relativos ao contacto dos alunos com modalidades paradesportivas, antes e depois da intervenção. Verifica-se que, no momento pré-intervenção, apenas 6,9% dos alunos tinham experimentado alguma modalidade adaptada e 27,6% já tinham assistido. Após a intervenção, conforme expectável, observa-se um aumento no número de alunos que referem ter experimentado modalidades adaptadas, passando para 69%, bem como um crescimento no número de alunos que assistiram. Importa, no entanto, salientar que todos os alunos participaram nas aulas e tiveram oportunidade de experimentar as modalidades paradesportivas, ainda assim, nem todos indicaram posteriormente que já as tinham experimentado, o que poderá refletir diferentes interpretações da questão.

Pré-Intervenção	Pós-Intervenção
------------------------	------------------------

	(n=29)		(n=29)	
	Experimentou	Assistiu	Experimentou	Assistiu
	Nº Alunos (%)	Nº Alunos (%)	Nº Alunos (%)	Nº Alunos (%)
Sim	2 (6,9)	8 (27,6)	20 (69)	12 (41,4)
Não	27 (93,1)	21 (72,4)	9 (31)	17 (58,6)

Tabela 4 - Contato com modalidades paradesportivas

A Tabela 5 apresenta os resultados das atitudes inclusivas da amostra total. A comparação entre os momentos pré e pós-intervenção não revelou diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões avaliadas.

	Pré-Intervenção		Pós-Intervenção		p
	(n=29)		(n=29)		
	Média (DP)	Mediana	Média (DP)	Mediana	
Gerais	18,9 (3,2)	20	19,3 (3,62)	20	0,228
Específicas	17,6 (2,35)	18	17,6 (2,3)	18	1
Globais	36,5 (4,86)	38	36,8 (5,31)	38	0,305

Tabela 5 – Análise estatística das atitudes pré e pós aulas paradesportivas

A Tabela 6 apresenta os resultados das atitudes inclusivas dos alunos do 8.º e 10.º anos, comparando os momentos antes e depois da participação nas aulas de Educação Física sobre o Paradesporto. Observou-se estabilidade das atitudes inclusivas entre os dois momentos, com exceção das atitudes gerais dos alunos do 10.º ano, que revelaram uma melhoria estatisticamente significativa no segundo momento ($p = 0,017$).

		Pré-Intervenção		Pós-Intervenção		p
		Média (DP)	Mediana	Média (DP)	Mediana	
		8º ano	Gerais	17,8 (3,8)	17	
(n=16)	Específicas	16,3 (2,4)	16	16,4 (2,2)	16	0,799
	Globais	34,1 (5,3)	34	33,7 (5)	34	0,673
	10º ano	Gerais	20,3 (1,6)	21	21,7 (1,4)	22
(n=13)	Específicas	19,1 (1,1)	20	19 (1,4)	20	0,832
	Globais	39,4 (1,7)	40	40,7 (2,3)	41	0,073

Tabela 6 - Análise estatística das atitudes pré e pós aulas paradesportivas comparando por anos de escolaridade

Discussão

Os resultados do presente estudo demonstraram que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os momentos pré e pós-intervenção nas atitudes dos alunos do 3.º ciclo e ensino secundário face à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física. Concretamente, as atitudes globais apresentaram valores médios muito semelhantes nos dois momentos (pré: 36,5; pós: 36,8; $p = 0,305$), tal como as atitudes gerais (pré: 18,9; pós: 19,3; $p = 0,228$). No caso das atitudes específicas, não se verificou qualquer tipo de alteração nos valores médios (pré: 17,6; pós: 17,6; $p = 1$). Estes resultados sugerem que a participação em duas aulas paradessportivas, apesar de ter promovido contacto com modalidades adaptadas para pessoas com deficiência e a vivência limitada da deficiência, não foi suficiente para promover mudanças significativas nas atitudes dos alunos.

Uma possível explicação prende-se com o facto de os valores obtidos no momento de pré-intervenção já serem relativamente elevados (atitudes gerais: 18,9; atitudes específicas: 17,6; atitudes globais: 36,5), não havendo muita margem de progressão. Este fenómeno, conhecido como efeito teto, limita a possibilidade de observar melhorias significativas mesmo após uma intervenção (Hutzler & Barak, 2017). Assim, é possível que os alunos já manifestassem predisposição positiva face à inclusão, condicionando os resultados obtidos no questionário. Outro fator a considerar é a curta duração da intervenção, neste estudo, o tempo de contacto ficou limitado a duas aulas, cerca de cento e oitenta minutos. A literatura sugere que mudanças atitudinais requerem experiências prolongadas e diversificadas, com oportunidades repetidas de contacto direto com pessoas com deficiência e práticas inclusivas (Block & Obrusnikova, 2007; Tripp & Rizzo, 2006). Similarmente, tal como no presente, alguns outros estudos não verificaram diferenças significativas após intervenções de curta duração. Por exemplo, Godinho (2009) não encontrou alterações relevantes após duas sessões de 45 minutos, enquanto Gaintza & Castro (2020) também verificaram estabilidade dos resultados quando o contacto não envolvia diretamente alunos com deficiência. Em contrapartida, uma investigação que recorreu a um programa mais longo reportou resultados mais expressivos, Cabral (2016) aplicou um programa com quatro modalidades adaptadas (atletismo com guia, boccia, goalball e voleibol sentado) em turmas do 3.º ciclo. Após a intervenção, registaram-se melhorias significativas nas atitudes gerais e específicas, mas não nas globais, reforçando a ideia de que a duração e variedade de experiências são determinantes, mas também sugere que alguns domínios atitudinais são mais suscetíveis a mudanças do que outros.

As turmas participantes no estudo percecionaram-se como apresentando um nível de competitividade moderado, o que poderá ter influenciado a forma como os alunos experienciaram as modalidades adaptadas. Importa salientar que o desporto adaptado não se caracteriza por uma menor exigência ou ausência de competitividade, pelo contrário, trata-se de um contexto desportivo com elevados níveis de exigência técnica, física e cognitiva, no qual as regras são ajustadas para garantir equidade e não para facilitar a prática (DePauw & Gavron, 2005). No entanto, para alunos estão habituados a outro contexto desportivo, de modo que as alterações das regras podem representar uma limitação temporária do desempenho, uma vez que não permitem a expressão plena das competências motoras específicas das modalidades que dominam.

Neste sentido, alguns alunos, sobretudo os mais motivados para a performance e obtenção de resultados, podem interpretar as adaptações como um obstáculo ao rendimento máximo a que estão habituados, e não como uma redução da exigência da tarefa. Modalidades como o voleibol sentado ou o futebol para cegos exigem padrões motores específicos e elevados níveis de controlo corporal, sendo

frequente que alunos sem experiência prévia enfrentem maiores dificuldades iniciais. De acordo com Hutzler (2003) e Block (2007), a introdução de regras não familiares em contextos competitivos pode gerar frustração inicial, especialmente em alunos com forte orientação para o desempenho, influenciando a forma como vivenciam a prática inclusiva numa fase inicial.

Relativamente ao ano de escolaridade, os resultados evidenciaram diferenças entre os ciclos de ensino analisados. No 3.º ciclo (8.º ano) não se verificaram alterações significativas nas atitudes globais, gerais ou específicas, enquanto no ensino secundário (10.º ano) observou-se uma melhoria estatisticamente significativa nas atitudes gerais após a intervenção. Estes resultados podem estar associados ao nível de maturidade dos alunos, uma vez que estudantes mais velhos tendem a apresentar maior capacidade de reflexão crítica e de compreensão dos objetivos pedagógicos subjacentes às práticas inclusivas (Tripp & Rizzo, 2006). Segundo Shields & Bredemeier (2011), o desenvolvimento moral e social na adolescência tardia favorece uma interpretação mais profunda dos valores associados à inclusão, cooperação e justiça no desporto.

Por outro lado, no 3.º ciclo, os alunos encontram-se numa fase de desenvolvimento em que a valorização da performance individual e o foco na eficácia imediata da execução tendem a predominar, o que pode atenuar o impacto inicial de experiências que impliquem adaptações das regras ou alterações do formato tradicional da prática. Block & Obrusnikova (2007) referem que, em alunos mais novos, a aceitação das adaptações depende fortemente do tempo de exposição, da compreensão do propósito inclusivo e da forma como o professor contextualiza pedagogicamente a modalidade. Assim, é plausível considerar que a ausência de diferenças significativas neste grupo não reflete uma desvalorização do desporto adaptado, mas antes as dificuldades inerentes à adaptação a modalidades exigentes, competitivas e estruturalmente diferentes das práticas convencionais.

Apesar de não se terem verificado diferenças estatisticamente significativas entre os momentos de avaliação, os resultados revelam uma tendência positiva nas atitudes gerais e globais dos alunos, o que pode sugerir que a intervenção poderá ter produzido efeitos educativos relevantes, ainda que não captados de forma expressiva pela análise estatística. Esta alteração, embora sutil, assume pertinência prática, sobretudo considerando o aumento substancial do número de alunos que experimentaram modalidades praticadas por pessoas com deficiência (de 6,9% para 69%). A literatura refere que o simples contacto inicial com o Paradesporto já constitui um passo importante para fomentar empatia e melhorar perceções sobre a inclusão (López-Torrijo, 2009). Esta perspetiva reforça a importância de compreender o Paradesporto para além da sua dimensão competitiva e de alto rendimento, valorizando igualmente a sua vertente educativa e inclusiva, especialmente no contexto escolar. Este tipo de intervenção assume-se como uma ferramenta pedagógica relevante no âmbito da Educação Física inclusiva, sendo recomendada por diversos autores como estratégia de sensibilização e desenvolvimento de atitudes mais favoráveis à inclusão (Block, 2007; Winckler, 2023). Além disso, estas aulas contribuem para a desmistificação das limitações associadas à deficiência, valorizando as capacidades de quem as pratica e promovendo a equidade no acesso à prática desportiva. Assim, as aulas paradesportivas implementadas neste estudo procuraram sensibilizar os alunos para a diversidade e proporcionar-lhes uma experiência prática com modalidades adaptadas, permitindo-lhes compreender os desafios enfrentados por pessoas com deficiência e reconhecer o potencial do desporto enquanto ferramenta de inclusão. Do ponto de vista educativo, a ausência de diferenças estatísticas não deve ser interpretada como um insucesso; pelo contrário, o facto de os alunos terem tido a oportunidade de experimentar modalidades adaptadas, muitas delas pela primeira vez,

representa um contributo significativo para a sua formação pessoal e social. Como referem Block & Obrusnikova (2007), a inclusão em Educação Física é um processo gradual, que exige tempo, repetição e envolvimento contínuo de professores, alunos e comunidade escolar.

Ainda assim, importa reconhecer que determinados fatores metodológicos poderão ter condicionado a expressão estatística dos resultados observados, nomeadamente o número reduzido de participantes (n=29), que constitui uma limitação relevante, afetando a robustez da análise e a possibilidade de generalização dos resultados. Amostras pequenas aumentam a probabilidade de não rejeitar a hipótese nula mesmo quando existe um efeito real (Cohen, 1992). Estudos prévios que obtiveram diferenças significativas utilizaram amostras mais alargadas, muitas vezes superiores a 100 alunos. Por exemplo Panagiotou et al. (2008), que compararam um grupo experimental, envolvido em atividades adaptadas, com um grupo de controlo. A amostra contou com 178 participantes e o programa foi desenvolvido ao longo de várias aulas. Os resultados mostraram que o grupo experimental apresentou melhorias significativas, sobretudo nas atitudes gerais, reforçando que a dimensão e a duração das intervenções são fatores determinantes para a obtenção de efeitos mais expressivos.

Neste sentido, para além do tamanho da amostra, recomenda-se que investigações futuras procurem implementar intervenções mais prolongadas e estruturadas, distribuídas ao longo de várias semanas, abrangendo um maior número de modalidades adaptadas e oportunidades de contacto real com colegas com deficiência ou com atletas praticantes das modalidades em estudo. Tais condições poderão potenciar não só mudanças mais consistentes nas atitudes, mas também uma compreensão mais profunda do valor educativo e inclusivo do Paradesporto.

Conclusão

O estudo permitiu concluir que a participação dos alunos em duas aulas de Educação Física dedicadas ao Paradesporto, correspondendo a cerca de 180 minutos de contato, não foi suficiente para gerar mudanças estatisticamente significativas nas atitudes face à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física. Ainda assim, a experiência revelou-se pedagogicamente enriquecedora, constituindo um ponto de partida relevante para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas no contexto escolar. Para investigações futuras, recomenda-se a implementação de intervenções mais prolongadas e diversificadas, abrangendo diferentes modalidades adaptadas e oportunidades de contacto direto com pessoas com deficiência, de forma a potenciar um impacto mais expressivo e sustentado nas atitudes dos alunos.

Bibliografia

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15–34.

Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27–58.

Barfield, J. P., & Malone, L. A. (2013). Perceived exercise benefits and barriers among power wheelchair soccer players. *Rehabilitation Nursing*, 38(1), 36–42.

- Block, M. E. (1995). Development and validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education—Revised (CAIPE-R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(1), 60–77.
- Block, M. E. (2007). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Block, M. E., & Obrušnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103–124.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cabral, R. (2016). O impacto do paradesporto nas atitudes inclusivas de alunos do 3.º ciclo do ensino básico. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da U.Porto.
- Campos, M. J., & Ferreira, J. P. (2015). Atitudes de alunos sem deficiência perante a inclusão nas aulas de Educação Física: Revisão da literatura. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 83–102.
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. (2013). Adaptação e validação do questionário CAIPE-R para a população portuguesa. *Revista Motricidade*, 9(1), 87–98.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
- DePauw, K. P., & Gavron, S. J. (2005). *Disability and sport* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gaintza, M., & Castro, M. (2020). Educación física inclusiva y paradesporte: Un estudio sobre la modificación de actitudes en alumnado de secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 429, 67–79.
- Godinho, R. (2009). O impacto da Educação Física adaptada nas atitudes de alunos do ensino básico. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório ULisboa.
- Goodwin, D. L., & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144–160.
- Haeghele, J. A., Lee, J., & Porretta, D. L. (2015). Research trends in adapted physical activity quarterly from 2004 to 2013. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(3), 187–205.
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(4), 323–346.
- Hutzler, Y., & Barak, S. (2017). Self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of students with disabilities: The impact of participation in an inclusion workshop and previous experience. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), 284–303.
- Hutzler, Y., & Daniel-Shama, E. (2004). Attitudes toward inclusion of children with disabilities: The role of the school context and the teacher's beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 287–305.
- López-Torrijo, M. (2009). La educación física inclusiva y la integración de personas con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 93–107.
- Pacheco, J. A. (2010). Educação inclusiva: Desafios e perspectivas. *Revista Lusófona de Educação*, 16, 45–60.
- Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doukeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a Paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31–

43.

Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97–107.

Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan* (5th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Sherrill, C. (2004). Young people with disability in physical education/physical activity: Towards a cross-cultural perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(4), 401–419.

Shields, D. L., & Bredemeier, B. J. (2011). *Advances in sport morality research*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Tripp, A., French, R., & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(4), 323–332.

Tripp, A., & Rizzo, T. L. (2006). Disability labels affect physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23(4), 310–326.

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

Winckler, C. (2023). *Paradesporto escolar e inclusão: Uma abordagem pedagógica contemporânea*.

Reflexão final

A realização da PES constituiu uma etapa marcante no percurso formativo do Professor Estagiário, permitindo-lhe experienciar de forma plena e consciente a realidade da profissão docente. Este estágio não foi apenas um momento de aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica, mas também uma oportunidade para compreender a complexidade do ato de ensinar, refletir sobre a sua prática e desenvolver competências fundamentais para o exercício profissional. Lecionar em diferentes níveis de ensino (2.º e 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário) revelou-se particularmente enriquecedor, uma vez que exigiu a adaptação de metodologias e estratégias às características e motivações de cada turma.

Ao longo do estágio, o Professor Estagiário procurou constantemente ajustar a sua prática às necessidades dos alunos. Uma das estratégias implementadas foi a utilização de momentos de questionamento no início e no final das aulas, de forma a promover a reflexão e a responsabilização dos alunos sobre o seu desempenho. Perguntas como “O que acham que correu bem?” ou “O que poderiam melhorar na próxima aula?” incentivavam a autoavaliação e o pensamento crítico, permitindo também ao Professor Estagiário recolher feedback sobre a eficácia das tarefas propostas. Esta abordagem revelou-se especialmente útil em turmas do ensino secundário, nas quais os alunos demonstravam maior maturidade e capacidade de análise.

Outra estratégia pedagógica relevante foi a diferenciação das tarefas consoante o nível de competência motora dos alunos. Por exemplo, em aulas de voleibol ou ginástica, foram criadas variantes de exercício com diferentes graus de dificuldade ou com regras adaptadas, permitindo que todos os alunos participassem ativamente, independentemente das suas capacidades.

Em termos de gestão da aula, o Professor Estagiário desenvolveu também uma rotina de feedback imediato após situações de jogo ou tarefa, interrompendo brevemente a atividade para reforçar comportamentos positivos ou corrigir aspetos técnicos essenciais. Esta intervenção curta, mas frequente, ajudou a manter o ritmo da aula sem quebrar o envolvimento dos alunos. Ao longo do estágio, foi possível observar uma clara evolução na clareza e objetividade das instruções, aspeto fundamental para garantir que todos compreendessem o propósito das tarefas e o que se esperava do seu desempenho.

A nível profissional, o estágio permitiu o desenvolvimento de competências essenciais como a resiliência, a autonomia e a capacidade de adaptação. A gestão de turmas com perfis distintos, a necessidade de ajustar conteúdos às condições do espaço e de reagir rapidamente a imprevistos, como a indisponibilidade do pavilhão ou do material, exigiram flexibilidade e tomada de decisão imediata. Em situações deste tipo, o Professor Estagiário recorreu a atividades alternativas, como circuitos funcionais que permitiam treinar para os testes do FITEscola ou jogos lúdicos, assegurando assim a continuidade da aula.

O envolvimento em atividades extracurriculares e no Desporto Escolar reforçou a perceção de que o papel do professor ultrapassa a leção formal. A participação em torneios e eventos desportivos permitiu promover valores de cooperação, solidariedade e respeito, fortalecendo os laços com os alunos e restante comunidade escolar. Já o acompanhamento da direção de turma revelou-se uma experiência enriquecedora, permitindo compreender de forma mais profunda o papel do professor como mediador e referência no percurso escolar e pessoal dos alunos.

O desenvolvimento da investigação sobre atitudes face à inclusão e ao paradesporto foi igualmente

importante, pois proporcionou uma oportunidade de reflexão sobre o papel da Educação Física como promotora de empatia e igualdade de oportunidades. Apesar dos resultados não terem revelado diferenças estatisticamente significativas, a experiência reforçou a importância de promover estratégias mais diversificadas e duradouras que incentivem atitudes positivas face à inclusão.

Em síntese, a PES permitiu ao Professor Estagiário compreender que ensinar é muito mais do que transmitir conhecimento. É criar relações positivas, inspirar os alunos e proporcionar experiências de aprendizagem significativas. Cada desafio enfrentado, desde a gestão da turma até à adaptação das tarefas e estilos de ensino, representou uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Bibliografia

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15–34.
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 27–58.
- Antunes, P. C., & Moura, D. L. (2010). A identificação dos estilos de ensino dos professores das artes marciais chinesas (wushu) no Brasil. *Pensar a Prática*, 13(3), 1–18.
- Barbosa, T. M., Costa, M. J., & Marinho, D. A. (2014). *Ensino e aprendizagem da natação*. Lisboa: Edições FMH
- Barfield, J. P., & Malone, L. A. (2013). Perceived exercise benefits and barriers among power wheelchair soccer players. *Rehabilitation Nursing*, 38(1), 36–42.
- Bento, J. (1987). *Planeamento em Educação Física*. Porto: FCDEF-UP.
- Bento, J. (2003). *Desporto: Discurso e Substância* (2.ª ed.). Porto: Campo das Letras.
- Block, M. E. (1995). Development and validation of the Children’s Attitudes Toward Integrated Physical Education–Revised (CAIPE-R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(1), 60–77.
- Block, M. E. (2007). *A teacher’s guide to including students with disabilities in general physical education* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brás, J., & Monteiro, I. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cabral, R. (2016). *O impacto do paradesporto nas atitudes inclusivas de alunos do 3.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da U.Porto.
- Campos, M. J., & Ferreira, J. P. (2015). Atitudes de alunos sem deficiência perante a inclusão nas aulas de Educação Física: Revisão da literatura. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 83–102.
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. (2013). Adaptação e validação do questionário CAIPE-R para a população portuguesa. *Revista Motricidade*, 9(1), 87–98.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- DePauw, K. P., & Gavron, S. J. (2005). *Disability and sport* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gaintza, M., & Castro, M. (2020). Educación física inclusiva y paradesporte: Un estudio sobre la modificación de actitudes en alumnado de secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 429, 67–79.
- Godinho, R. (2009). *O impacto da Educação Física adaptada nas atitudes de alunos do ensino básico* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório ULisboa.
- Goodwin, D. L., & Watkinson, E. J. (2000). *Inclusive physical education from the perspective of students*

with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144–160.

Haegele, J. A., Lee, J., & Porretta, D. L. (2015). Research trends in adapted physical activity quarterly from 2004 to 2013. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(3), 187–205.

Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(4), 323–346.

Hutzler, Y., & Barak, S. (2017). Self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of students with disabilities: The impact of participation in an inclusion workshop and previous experience. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), 284–303.

Hutzler, Y., & Daniel-Shama, E. (2004). Attitudes toward inclusion of children with disabilities: The role of the school context and the teacher's beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 287–305.

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: Dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55–67.

Jaakkola, T., & Watt, A. (2011). Finnish physical education teachers' self-reported use and perceptions of Mosston and Ashworth's teaching styles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(3), 248–262.

Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.

Langendorfer, S. J., & Bruya, L. D. (1995). *Aquatic readiness: Developing water competence in young children*. Champaign, IL: Human Kinetics.

López-Torrijo, M. (2009). La educación física inclusiva y la integración de personas con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 93–107.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). *Ensino do Desporto* (2.ª ed.). Porto: FCDEF-UP.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (5th ed.). Spectrum Institute.

Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 75–98.

Pacheco, J. A. (2007). *Currículo: Teoria e Praxis* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2010). Educação inclusiva: Desafios e perspetivas. *Revista Lusófona de Educação*, 16, 45–60.

Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a Paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31–43.

Piéron, M. (1999). *Ensinar Educação Física*. Lisboa: Dinalivro.

Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97–107.

Ponte, J. P. (1994). O professor como investigador. *Educação e Matemática*, 31, 9–12.

Rink, J. E. (2010). *Teaching Physical Education for Learning* (6th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH Edições.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.

- Sánchez Bañuelos, F. (1992). Bases para una didáctica de la educación física y el deporte (2.ª ed.). Madrid: Gymnos.
- Sarmiento, A. (1998). Feedback e Aprendizagem Motora. Porto: FCDEF-UP.
- Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York.
- Sherrill, C. (1998). Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan (5th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Sherrill, C. (2004). Young people with disability in physical education/physical activity: Towards a cross-cultural perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(4), 401–419.
- Shields, D. L., & Bredemeier, B. J. (2011). *Advances in sport morality research*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3rd ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tripp, A., & Rizzo, T. L. (2006). Disability labels affect physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23(4), 310–326.
- Tripp, A., French, R., & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(4), 323–332.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.
- Winckler, C. (2023). Paradesporto escolar e inclusão: Uma abordagem pedagógica contemporânea. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 37(1), 1–15.
- Zabalza, M. A. (2001). *Diários de aula: um instrumento de investigação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Apêndices


Apêndice 1 – Aula Paradesportiva (atletismo e futebol para cegos)

PLANO DE AULA	
Professor: Carlos Rocha	Semestre: 2 Duração: 90' Hora: 15:05h-16:35h
Local: Pavilhão exterior	
Material: Bolas com guisos, vendas, fitas e cones.	
Conteúdos: Futebol para cegos e atletismo	
Nº alunos: 14 Data: 01/04/25	Objetivos: Vivência das modalidades de atletismo e futebol para cegos. Objetivo específico: - Vivenciar a corrida como atletas com deficiência e a função de guia; - Vivenciar o futebol para cegos (passe, recepção, finalização, jogo) enquanto atleta com deficiência visual, adaptado com um colega guia.

Parte Inicial				
T.P	T.T	Descrição da Tarefa	Critério de Êxito	Organização/Estratégias
.	.			
7'	7'	<ul style="list-style-type: none"> Instrução inicial; Explicação do atletismo para cegos. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o funcionamento da aula; Colocar questões. 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos colocam-se à frente do professor em “meia-lua”
3'	10'	Alongamentos (vendados) – Os alunos realizam os alongamentos pedidos pelo professor com a venda colocada nos olhos.	<ul style="list-style-type: none"> Coordenação; Atentos aos sinais auditivos e táteis emitidos pelo professor; Manter os olhos vendados. 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos realizam os exercícios pedidos pelo professor.
		Deslocamentos (reconhecimento do espaço): <ul style="list-style-type: none"> 1º - alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Manter os olhos vendados; Estar atento aos sinais 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos realizam todas as atividades a pares.

12'	22'	<p>juntam-se aos pares e deslocam-se pelo espaço (1 aluno vendado outro aluno como guia);</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2º - A pares, guia com instrução apenas auditiva • 3º - jogo da apanhada em duplas 	<p>do guia;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deslocar-se rapidamente e de forma coordenada. 	
-----	-----	---	--	--

Parte Fundamental

T.P	T.T	Descrição da Tarefa	Critério de Êxito	Organização/Estratégias
10'	32'	<p>Exercícios de coordenação e técnica de corrida com guia: os alunos juntam-se a pares (1 guia 1 vendado) e realizam exercícios de técnica de corrida e coordenação.</p> <p>Exercícios: joelho ao peito, calcanhar ao glúteo, skipping baixo/médio/alto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manter os olhos vendados; • Realizar os vários movimentos, respeitando as instruções do guia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos realizam os exercícios a pares, segurando a mão do guia. 
8'	40'	<p>Corrida (competição):</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1º - realizar corrida de 20 metros em linha reta juntamente com o guia; • 2º - Corrida de 50 metros (com curva), cronometrar o tempo de cada dupla 	<ul style="list-style-type: none"> • Manter a coordenação e correr em linha reta, mesmo estando vendados; • Segurar a mão do guia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos realizam os exercícios a pares, segurando a mão do guia.
5'	45'	Transição entre	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o funcionamento da 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos colocam-se à frente do professor em “meia-lua”

		conteúdos: explicação do futebol para cegos	aula.	
10'	55'	Condução de bola e passe: <ul style="list-style-type: none"> • 1º - alunos juntam-se aos pares (1 vendado 1 guia) e fazem condução de bola até à dupla à sua frente; • 2º - guia afasta-se do aluno vendado e dá indicações para este conduzir a bola • 3º - passe para o colega da frente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conduzir a bola, mantendo-a junto ao pé; • Realizar passe de forma direcionada. • Manter os olhos vendados. 	
8'	63'	Remate e condução de bola: <ul style="list-style-type: none"> • 1º - realizar remate à baliza com a bola parada; guia atrás da baliza 	<ul style="list-style-type: none"> • Remate com parte interior do pé. • Manter os olhos vendados. 	
12'	75'	Jogo de futebol para cegos (3vs3) em duplas	<ul style="list-style-type: none"> • Noção espacial; • Atenção aos estímulos auditivos emitidos pela bola e pelo professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Neste exercício apenas os jogadores de campo estão vendados e são acompanhados pelo seu guia.
Parte Final				
T.P	T.T	Descrição da Tarefa	Critério de Êxito	Organização/Estratégias
5'	80'	Alongamentos. Balanço final da aula e questionamento.	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos ouvem com atenção e retiram as suas dúvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos dispõem-se em meia lua à frente do professor.

Apêndice 2 – Aula Paradesportiva (boccia e voleibol sentado)

Professor: Carlos Rocha		Semestre: 2 Duração: 90' Hora: 15:05h-16:35h		Local: Pavilhão exterior	
Material: Bolas e rede de voleibol, jogos de boccia, marcas, arcos (x2) e fita métrica					
Conteúdos: Boccia e voleibol sentado					
Nº alunos: 14 Data: 03/04/25		Objetivos: Conhecer as modalidades de boccia e voleibol sentado, vivenciando possíveis facilidades e dificuldades na prática dessas modalidades por pessoas com deficiência física.			
Parte Inicial					
T.P.	T.T.	Descrição da Tarefa	Critério de Êxito	Organização/Estratégias	
3'	3'	Instrução inicial	Compreender o funcionamento da aula	Os alunos colocam-se à frente do professor em “meia-lua”.	
10'	13'	<ul style="list-style-type: none"> Explicação da modalidade de Boccia Aquecimento (palma das mãos em contato, costas das mãos em contato e rotação interna e externa dos pulsos). 	Ouvir atentamente; Colocar questões	Os alunos colocam-se à frente do professor em “meia lua”.	
Parte Fundamental					
T.P.	T.T.	Descrição da Tarefa	Critério de Êxito	Organização/Estratégias	
7'	20'	Lançamento de Boccia: os alunos devem lançar a bola de Boccia de modo a que esta fique o mais próximo possível do alvo (marca de determinada cor)	Direcionar o lançamento; Colocar a bola próxima do alvo.	Os alunos dispõem-se ao lado uns dos outros e realizam o lançamento.	
20'	40'	Jogo de Boccia: formar 4 equipas compostas por 3 elementos e todas jogam entre si	Lançar a bola para próximo da bola branca.	Em cada jogo 1 aluno deverá exercer a função de árbitro. Todas as equipas jogam entre si.	
7'	47'	Transição entre conteúdos: explicação da modalidade de voleibol sentado.	Compreender o funcionamento da aula	Alunos colocam-se à frente do professor	
5'	52'	Bola ao capitão: realizar sentados (para fazer o passe devem estar com as costas ou glúteo no chão); o passe para o capitão deve ser através de um gesto técnico associado ao	Deslocamento pelo espaço; Gesto técnico associado ao voleibol.	Os capitães estão sentados dentro de um arco.	

		voleibol (toque de dedos, manchete, ataque).		
4'	56'	Toque de dedos e manchete com deslocamento: em duplas, um dos alunos realiza deslocamentos sentado até próximo do seu par que tem a bola e está em pé. O aluno em pé lança a bola para o colega sentado e este realiza toque de dedos ou manchete direcionada para o mesmo.	Mãos colocadas à frente e acima da cabeça em triângulo; Contatar a bola com as pontas dos dedos; Glúteo sempre em contato com o solo.	Alunos colocam-se frente a frente e realizam o exercício a pares.
5'	61'	Toque de dedos e manchete: em duplas, toque de dedos para o colega do outro lado da rede, este faz a recepção (toque de dedos ou manchete). Em seguida, realiza-se a mesma sequência para a devolução da bola.	Deslocamentos; Gesto técnico correto.	Alunos realizam o exercício a pares.
4'	65'	Serviço e recepção: em duplas, servir para o colega, este faz a recepção, agarra a bola e desloca-se para realizar o serviço.	Segurar a bola à frente do corpo para realizar o serviço; Recepção utilizando manchete ou toque de dedos; Glúteo sempre em contato com o solo.	Alunos realizam o exercício a pares.
15'	80'	Situação de jogo 3vs3: Cada equipa deve realizar 3 toques entre si antes de devolver a bola à equipa adversária.	Realizar deslocamentos, mantendo glúteo em contato com o solo; 3 toques por equipa.	Todas as equipas jogam entre si.
Parte Final				
T.P.	T.T	Descrição da Tarefa	Critério de Êxito	Organização/Estratégias
5'	85'	Alongamentos. Balanço final da aula e questionamento.	Os alunos ouvem com atenção e retiram as suas dúvidas.	Os alunos dispõem-se em meia lua à frente do professor.

Apêndice 3 – Plano de unidade didática (Voleibol)

	Aula	1	2	3	4	5	6	7	8	
	Dia	10/12	12/12	17/12	19/12	07/01	09/01	14/01	16/01	
	Duração	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	
<u>Gestos técnicos</u>	Passe (toque de dedos)	Avaliação diagnóstica	I	E	E	E	E	C	Avaliação sumativa	
	Manchete		I	E	E	E	E	C		
	Serviço		I				E	C		
	Remate				I	E	E	C		
<u>Conhecimento</u>	Regras		X	X	X	X	X	X		X
	Entendimento do jogo		X	X	X	X	X	X		X
<u>Conceitos psicossociais</u>	Respeito		X	X	X	X	X	X		X
	Autonomia		X	X	X	X	X	X		X
	Responsabilidade		X	X	X	X	X	X		X

