



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

Hugo Alexandre Martins Neves

**As atitudes dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, de
uma escola TEIP em contexto rural, em relação à
inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de
Educação Física**

Orientadora: Professora Doutora Renata Matheus Willig

Orientadora cooperante: Professora Margarida Lourenço

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Almada, 2023



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

Hugo Alexandre Martins Neves

As atitudes dos alunos do 3ºciclo do Ensino Básico, de uma escola TEIP em contexto rural, em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física

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

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Almada, 2023

ÍNDICE

ABREVIATURAS	IV
ÍNDICE DE FIGURAS	V
ÍNDICE DE TABELAS	VI
ÍNDICE DE QUADROS	VII
AGRADECIMENTOS	VIII
RESUMO	IX
ABSTRACT	X
INTRODUÇÃO	1
ÁREA I – PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA	2
ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DA REGIÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOSÉ SARAMAGO	2
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOSÉ SARAMAGO	3
CARACTERÍSTICAS DAS INFRAESTRUTURAS ESCOLARES	4
RECURSOS TEMPORAIS.....	6
ÁREA II - DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	8
PLANEAMENTO	8
ENSINO.....	10
AVALIAÇÃO	13
ÁREA III - PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	20
PROJETO EDUCATIVO	20
DESPORTO ESCOLAR – GRUPO EQUIPA ATLETISMO	21
DIREÇÃO DE TURMA.....	22
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	25
ÁREA IV - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA	29
1. INTRODUÇÃO	30
2. MATERIAIS E MÉTODOS	31
3. RESULTADOS.....	33
4. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO	35
5. REFERÊNCIAS	36
REFLEXÃO FINAL	38
REFERÊNCIAS	41
APÊNDICE	VIII
APÊNDICE I - QUADRO DE AVALIAÇÃO DE DIAGNÓSTICO	VIII
APÊNDICE II – PLANO DE AULA PARADESPORTIVA	IX
APÊNDICE III – FOLHETO INFORMATIVO DE BOCCIA E VOLEIBOL SENTADO	XIII

ABREVIATURAS

AEJS – Agrupamento de Escolas José Saramago

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EF - Educação Física

EMAI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

JPD – Jogos Pré-Desportivos

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAI – Plano de Avaliação Individual

PES - Prática de Ensino Supervisionado

TEIP- Territórios Educacionais de Intervenção Prioritária

ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem aérea de Poceirão.....	3
Figura 2 - Escola José Saramago com as respetivas zonas assinaladas (retirado do Google Maps)	5
Figura 3 - Pavilhão José Silvério.....	5
Figura 4 - Calendarização letiva 2022/23	6

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Análise descritiva dos dados sociobibliográficos.....	33
Tabela 2 - Análise estatística das atitudes em Educação Física	34

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Áreas de referência e Parâmetros de avaliação.....	15
Quadro 2 - Módulos Ensino Profissional (10º ano)	16
Quadro 3 - Quadro de referência da ZSAF	17

AGRADECIMENTOS

Após esta grande jornada, cheia de adversidades, com altos e baixos, repleta de sentimentos, onde a vontade de seguir contrastou com a vontade de abandonar, importa enaltecer os principais pilares que fizeram com que o sonho fosse possível.

Ao Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada por permitir e possibilitar toda esta experiência de estágio e todos os conhecimentos adquiridos no decorrer do plano de estudos.

À Professora Doutora Renata Matheus Willig, pela sua disponibilidade, orientação e conselhos partilhados. Um obrigado muito especial pelo apoio da escolha do tema da investigação, o seu apoio foi fundamental.

A todos os Docentes do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, pela partilha de conhecimentos e experiências, em especial ao Professor Doutor Fernando Vieira e Professor Doutor Fábio Flores.

À Professora Margarida Lourenço e Professora Luísa Galvão, pela sua orientação, disponibilidade e gentileza. Um obrigado muito especial a toda a comunidade educativa, pela forma como me acolheu na instituição de estágio e por toda a colaboração mostrada, contribuindo para uma experiência enriquecedora que levarei para a minha vida.

Aos colegas de curso Daniel Roque e Nuno Resende, por todo o apoio e incentivo.

À Andreia Duarte, por todo o seu apoio e seu incentivo ao longo deste percurso. Também pela sua paciência nos momentos mais difíceis e por ser quem é.

Aos meus pais e irmão, pelo seu apoio e presença, foram fundamentais para o início e finalização de todo o processo.

Agradeço a todas as pessoas que se cruzaram no meu caminho e que, de alguma forma, cooperaram e/ou colaboraram para que me mantivesse firme e focado nesta jornada.

A todos um grande obrigado, por tudo o que acrescentaram e que, espero, continuarão a acrescentar à minha vida pessoal e profissional.

RESUMO

O presente documento apresenta uma visão abrangente da Prática de Ensino Supervisionado (PES) em Educação Física, desenvolvida na escola José Saramago, em Poceirão. Esta escola está inserida no Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, situada no meio rural. Este documento está dividido em diversas áreas, começando pela Área I, onde é apresentada a caracterização do local de estágio, das turmas atribuídas (7º ano e 10º ano profissional) ao professor-estagiário e os papéis que este desempenhou durante este processo. Em seguida, na Área II, aborda-se o processo de ensino e aprendizagem na Educação Física. Descreve-se o planeamento de ensino utilizado para a realização das aulas, destacando o processo de ensino e as estratégias pedagógicas adotadas para o sucesso curricular dos alunos. Também são discutidos os métodos e critérios de avaliação dos alunos, assim como os resultados obtidos ao longo deste processo. A Área III engloba todas as atividades e projeto que o professor-estagiário esteve envolvido durante a PES, desde o acompanhamento de uma direção de turma, o desporto escolar de um grupo-equipa de Atletismo e outras atividades que promoveram a interação com a comunidade escolar. Por último, a Área IV, é apresentada uma investigação que teve como objetivo analisar as atitudes dos alunos do 3º ciclo em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, sendo identificado que uma aula paradesportiva foi positiva para alterar as atitudes globais em relação à Educação Física.

Palavras-chave: Estágio, Educação Física, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, Pessoa com deficiência, Inclusão, Atitudes

ABSTRACT

This document comprehensively overviews the Supervised Teaching Practice (PES) in Physical Education. It is divided into several areas, starting with Area I, where the characterization of the internship site is presented, contextualizing the institution where the PES took place, the classes assigned to the student teacher, and the roles assumed by the student teacher during this process. Next, Area II addresses the teaching and learning process in Physical Education. The teaching plan for conducting classes is described, highlighting the teaching process and the pedagogical strategies employed. The methods and criteria for evaluating students and the results obtained throughout this process are also discussed. Area III encompasses all the activities and projects in which the student teacher was involved during the PES, including the supervision of the class direction, school sports, and other activities that promoted interaction with the school community. Finally, in Area IV, an investigation is presented, which aimed to analyze the attitudes of 3rd cycle students regarding the inclusion of students with disabilities in Physical Education classes. The results revealed a positive improvement in overall attitudes towards Physical Education.

Keywords: Internship, Physical Education, Educational Territories of Priority Intervention, People with disability, Inclusion, Attitudes.

INTRODUÇÃO

O presente documento, Relatório Final de Estágio, decorreu no âmbito da Unidade Curricular, Prática de Ensino Supervisionada (PES), que integra o plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget, em Almada. A PES decorreu no Agrupamento de Escolas José Saramago, em Poceirão, numa escola Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), inserida no meio rural, situada no Concelho de Palmela, Distrito de Setúbal, decorrendo no ano letivo 2022/2023.

A realização do Relatório Final e Estágio Pedagógico, permitiu planear e organizar, assim como aplicar os conhecimentos adquiridos em contexto escolar. Desta forma, este documento é constituído por diversas áreas, iniciando pela Área I, composta por uma caracterização do local de estágio, das turmas atribuídas (7º ano e 10ºano profissional) assim como, outros cargos pedagógicos e administrativos atribuídos enquanto professor-estagiário. Na Área II, trata-se do processo de ensino e aprendizagem na Educação Física. Nesta área consta, o planeamento de ensino utilizado para a realização das aulas, destacando o processo de ensino e as estratégias pedagógicas adotadas para o sucesso curricular dos alunos. Ainda, são discutidos os métodos e critérios de avaliação dos alunos, assim como os resultados obtidos ao longo do ano letivo. De seguida, na Área III apresenta-se todas as atividades e projetos que o professor-estagiário esteve envolvido durante a PES, desde o acompanhamento de uma direção de turma, o desporto escolar de um grupo-equipa de Atletismo e outras atividades que promoveram a interação com a comunidade escolar. Por último, a Área IV, é apresentada uma investigação que teve como objetivo analisar as atitudes dos alunos do 3º ciclo em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, sendo identificado que uma aula paradesportiva foi positiva para alterar as atitudes globais em relação à Educação Física

A realização do Estágio Pedagógico serviu desta forma para melhorar as competências adquiridas ao longo da formação inicial, com a finalidade de tornar os futuros professores, profissionais de Educação Física competentes, tornando assim o ensino mais eficaz e de qualidade. Deste modo, os professores-estagiários foram confrontados com a realidade escolar, ajustando os seus conhecimentos e objetivos, de acordo com contexto onde se inseriu a comunidade educativa, vivenciando as diversas adversidades ao longo do processo de estágio.

ÁREA I – PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA

A realização do estágio pedagógico permitiu a integração em contexto de trabalho do docente, associado ao ensino da Educação Física (EF) na escola, organizando-se nas seguintes áreas de desempenho: organização e gestão do ensino aprendizagem, participação na escola, relação com a comunidade e desenvolvimento profissional (Matos, 2012). Deste modo, o Professor assume um papel de orientador do processo ensino aprendizagem, processo esse que se pretende intencional, coerente e sistemático, para uma boa intervenção pedagógica. A competência pedagógica trata-se de uma capacidade específica, que procura causar e produzir efeito nos alunos (Carreiro da Costa, 1983), deste modo, devido à multiplicidade de contexto, de vivências, de interesses e de necessidades educacionais a intervenção pedagógica torna-se relativa ao contexto onde acontece. Assim, a realização desta experiência em contexto profissional, permitiu ao estudante-estagiário, a vivência de ser professor em contexto escolar, de modo a sentir as adversidades que estão subjacentes em relação a esta prática profissional. Esta vivência possibilitou ao estudante-estagiário, a aquisição de experiências de modo a tornar-se melhor profissional, enquanto futuro docente.

Durante o processo de estágio, o estudante-estagiário colocou em prática os conhecimentos académicos apreendidos ao longo da sua formação académica, profissional e pessoal, procurando sempre superar os desafios que lhe foi proposto, procurando estratégias e ferramentas pedagógicas. Através desta experiência foi possível realizar uma planificação para que a intervenção ao longo do processo de estágio, fosse a mais adequada de acordo com as suas necessidades e exigências. Desta forma, durante o planeamento das aulas, existiu um cuidado para que estas fossem, dinâmicas, com estímulos novos, procurando motivar os alunos para a importância da EF, assim como valorizar os princípios que estão subjacentes a esta disciplina. Para isso, foi importante o uso de estratégias e ideias inovadoras, de forma a promoverem um bom processo de ensino-aprendizagem, isto foi possível com o apoio e cooperação da professora orientadora.

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DA REGIÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOSÉ SARAMAGO

A PES decorreu no Agrupamento de Escolas José Saramago (AEJS), em Poceirão, esta escola é caracterizada por estar inserida no meio rural (figura 1). O nome Poceirão, surge de uma lenda que se deve a um poço que existia próximo da estação ferroviária, pertencente a um particular, que um dia vendo os locais, exclamou: “Vocês tantas vezes vêm à água que um dia ao poço irão!” (Costa, 1949) citado por (Mendes, 2011, p.12). A origem da povoação de Poceirão está intimamente relacionada com a localização, num ponto em que se cruzam vias importantes, tais como, vias de comunicação entre a margem esquerda do Tejo e o Alentejo (a Linha de caminho-de-ferro do Sul e a Estrada Nacional nº5), que estabeleciam a ligação terrestre entre Lisboa e o Sul do território. A freguesia de Poceirão é a mais jovem do concelho de Palmela, criada em 23 de maio de 1988 (vontade demonstrada desde 1947), compreende as localidades de Aigualva de Cima, Aldeia Nova de Aroeira, Asseiceira, Faias, Forninho, Lagoa do Calvo, Passarinhas e Poceirão. Terra de numerosas explorações familiares, resultando do emparcelamento de antigas propriedades que revelam um caráter rural, marcado pelos produtos agrícolas, pelas indústrias agropecuárias e o cultivo da vinha, à qual está associada a uma produção vinícola em diversos lagares e adegas locais. Esta União de Freguesias está inserida num meio rural, sendo as atividades dominantes pertencentes ao setor primário, destacando-se, a agricultura e a vitivinicultura. Existem ainda inúmeras carências ao nível das infraestruturas de saneamento básico, rede de transportes e programas de ocupação de tempos livres, entre outras.

Figura 1 - Imagem aérea de Poceirão



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOSÉ SARAMAGO

O Agrupamento de Escolas José Saramago (AEJS) nasceu em 1999 como Agrupamento Horizontal de Escolas Marateca/Poceirão com 9 escolas de 1º ciclo e 4 salas de pré-escolar que funcionavam no turno da manhã em duas escolas e no turno da tarde noutras duas, não estando as quatro salas em funcionamento ao mesmo tempo. Cerca de 500 crianças das freguesias frequentavam o 2º e 3º ciclos em outras localidades do concelho, ou mesmo dos concelhos limítrofes. Em 2003, surgiu a comissão “Pró Escola” que reivindicava a construção de uma escola com 2º e 3º ciclos do ensino básico na freguesia. De 2004 a 2007, existiu, no Poceirão, um polo da Escola José Maria dos Santos (Pinhal Novo), o qual funcionou em contentores dando resposta a vários alunos do 2º ciclo.

No ano letivo 2007/2008, a luta da “Pró Escola” deu frutos, com a abertura da Escola Básica 2, 3 do Poceirão, inaugurada a 21 de janeiro de 2008, pelo então Secretário de Estado, Valter Lemos, passando a Agrupamento Vertical com a denominação de Agrupamento de Escolas Marateca/Poceirão. Em 2009, a Câmara Municipal de Palmela fez alterações aos nomes das escolas do concelho, tendo este Agrupamento recebido a designação de Agrupamento de Escolas José Saramago em homenagem ao escritor, Prémio Nobel da Literatura.

Ainda em setembro de 2009, houve a integração do 1º ciclo no centro escolar, dando origem a uma reorganização da rede de escolas, fechando cinco edifícios, dois dos quais deram lugar aos Jardins de Infância de Lagameças e de Lagoa do Calvo. Este Agrupamento sempre teve como base a luta por melhores condições para as crianças e jovens destas freguesias e, nesse sentido, em 2017/18 abriu pela primeira vez a oferta de Cursos Profissionais.

Mais recentemente, o AEJS envolveu-se no Programa Erasmus + 2021/2027, que financiará projetos de mobilidade para fins de aprendizagem e de cooperação transfronteiras abrangendo alunos, pessoal docente e não docente, promovendo a inclusão e as transições ecológicas e digitais, como previsto no Espaço Europeu da Educação. O AEJS é um espaço de formação, onde professores e alunos vivem diariamente uma dialética de ensino-aprendizagem.

Este agrupamento é caracterizado por estar inserido no meio rural, evidenciando um certo isolamento sociocultural apesar de haver atualmente uma mobilidade mais facilitada. No entanto, é evidente que a participação da população e o envolvimento das crianças e jovens em diversas expressões culturais, desportiva e sociais ainda enfrentam limitações, tais como a dificuldade dos alunos no acesso à informação, aos transportes e as tecnologias, limitações estas que tornam o processo de ensino ainda mais desafiante para a classe docente. Deste modo, esta escola desempenha um papel fundamental como meio de acesso à cultura e ao desporto, sendo muitas vezes a única oportunidade para muitos alunos. Assim, torna-se importante referir que esta escola faz parte do Projeto de Escola do Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), desde setembro de 2009. De acordo com o despacho normativo n.º 55/2008, o qual estabelece atualmente o enquadramento legal, refere que o principal objetivo dos Programas TEIP é:

“a apropriação, por parte das comunidades educativas mais atingidas pelos referidos problemas escolares, de instrumentos e recursos que lhes possibilitem congregarem esforços tendentes à criação nas escolas e nos territórios envolventes de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos” (p. 43128).

Assim, o principal objetivo deste agrupamento é promover a integração social e combater as desigualdades sociais como contribuir para o sucesso educativo. O contexto socioeducativo do AEJS destaca-se pela estreita relação entre alunos, professores e encarregados de educação, promovendo uma colaboração mútua para a resolução de situações sociais e assegurar o sucesso escolar. A comunidade educativa do agrupamento é constituída por 93 docentes, 133 alunos do 2º ciclo, 198 alunos do 3º ciclo e 45 alunos de ensino secundário (profissional) dos Cursos de Técnico de Vitivinicultura, Técnico de Apoio Educativo e Técnico de Restaurante e Bar, no que diz respeito aos auxiliares de ação educativa são compostos por 33 elementos.

Este agrupamento de escolas é caracterizado pela sua estabilidade e pelo perfil do corpo docente e não docente, que possibilita desta forma, um ambiente de cooperação e resiliência dos membros da comunidade educativa face às dificuldades existentes neste território. Verificou-se também a existência de parceria institucionais como forma de colmatar estas adversidades. Desta forma, tonar-se importante elucidar que esta escola apresenta um grande desafio, caracterizado pela desmotivação de uma parte dos alunos face às atividades escolares e o pouco envolvimento das suas famílias.

CARACTERÍSTICAS DAS INFRAESTRUTURAS ESCOLARES

edifício da Escola José Saramago, em Poceirão, é constituído por dois blocos interligados por um corredor, sendo que um bloco possui apenas um piso e o outro, dois (figura 2). No primeiro bloco (zona A), encontra-se o bar, a reprografia, a papelaria, o refeitório, o auditório e a sala de alunos. No segundo bloco (zona B), encontram-se as salas de aulas, a biblioteca, os laboratórios de ciências, os gabinetes de trabalho e os serviços administrativos. No espaço exterior, na parte da frente do edifício encontra-se um anfiteatro ao ar livre e uma zona ajardinada. Na parte de trás do edifício, existem os balneários, um gabinete de Educação Física, uma arrecadação de material desportivo, cinco monoblocos climatizados, um campo de jogos sem cobertura, outro com cobertura e um espaço de socialização. A escola dispõe de quatro espaços para a realização de aulas de EF. Sendo eles, o pavilhão José Silveiro (exterior da escola), CR7 - telheiro desportivo (zona 2), Polidesportivo (exterior), Campo de Voleibol e duas pistas de velocidade e caixa de areia. Polidesportivo (zona 1), trata-se de um espaço exterior que é composto por um campo de futsal, com outros campos reduzidos inseridos, andebol, basquetebol, voleibol e softbol. Estes espaços dispõem de duas balizas e quatro tabelas de basquetebol. Já o CR7, é

um espaço coberto por um telheiro, onde dispõem de quatro tabelas de basquetebol e uma rede de voleibol. O outro local para prática de EF destacado é o campo de voleibol. Este é um espaço exterior, espaço destinado a prática de voleibol, com duas pistas de velocidade (50m) e uma caixa de areia com uma pista de velocidade (40 m).

Figura 2 - Escola José Saramago com as respetivas zonas assinaladas (retirado do Google Maps)



Figura 3 - Pavilhão José Silvério



O Pavilhão José Silvério (figura 3), é um espaço recente para a prática de EF, localizado no exterior da escola, onde os professores e alunos deslocam-se até ele a pé. Este destina-se à prática de todas as matérias, dispõe de 2 balizas, 6 postes de voleibol e 3 redes; 6 postes de badminton e 3 redes; 6 tabelas de basquetebol, material gímnico para a realização de ginástica de solo.

RECURSOS TEMPORAIS

A PES decorreu, de acordo com a calendarização prevista de funcionamento das atividades educativas e letivas dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, referente a 2022/23, de acordo com o Despacho n.º 8356/2022, de 8 de julho de 2022 (figura 4).

Figura 4 - Calendarização letiva 2022/23

Interrupções	Início	Termo
Ano letivo de 2022-2023		
1. ^a	19 de dezembro de 2022.	2 de janeiro de 2023.
2. ^a	20 de fevereiro de 2023.	22 de fevereiro de 2023.
3. ^a	3 de abril de 2023.	14 de abril de 2023.

No que refere aos compromissos subjacentes à PES, o estudante-estagiário foi integrado no Grupo de Educação Física do AEJS. Foram destinadas duas turmas para a realização da PES em EF, de ciclos diferenciados, uma turma do 3º Ciclo do Ensino Básico (7º ano) e uma do Ensino Secundário Profissional (10º). O professor-estagiário acompanhou e lecionou uma turma de 7º ano, onde as aulas decorriam às terças-feiras, num bloco de 50 minutos (10h05 às 10h55), e sextas-feiras, dois blocos de 50 minutos (10h05 às 11h45). A turma era composta por vinte alunos, catorze alunos do sexo masculino e seis alunas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos, esta turma é multicultural, com alunos oriundos de diferentes países. No que refere à turma de Secundário Profissional, de 10º ano, esta era composta por duas turmas de Curso Técnico Profissional. Os horários de funcionamento das aulas de EF decorriam às terças-feiras, compostas por um bloco de 50 minutos (11h55 às 12h45) e sextas-feiras, por um bloco de 50 minutos (11h55 às 12h45). A Turma do 10º ano era constituída por um total de 15 elementos do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com uma média de idades de 17 anos de idade, à semelhança da turma do 3º ciclo, esta também era composta por alunos de diversas nacionalidades.

Ao longo do processo de estágio foi realizado um acompanhamento semanal de Direção de Turma, de uma turma 9º ano, sendo constituída por um total de 21 alunos, 5 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, sendo 3 alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Semanalmente eram realizadas reuniões com o Direto de Turma (DT), para além destas, o professor-estagiário esteve presente em reuniões de Concelho de Turma, de avaliações e com Encarregados de Educação.

Existiu ainda o acompanhamento do Grupo Equipa de Atletismo, nos diversos eventos, internos e externos, onde torna-se importante destacar a prova de Corta-Mato, dividida em duas fases, a fase interna com a realização de apuramento de alunos para o distrital, e a fase externa que se realizou em Almada. Os Megs, foram as provas que se seguiram, estas foram compostas por três fases (turma, escola e distrital), sendo a última fase realizada no Complexo Municipal de Atletismo Carla Sacramento, em Seixal. Por último, o grupo equipa participou no Beach Athletics, realizada na Praia do Ouro, em Sesimbra, sendo este evento composto por jogos de iniciação ao Atletismo.

Outras das atividades que o professor-estagiário esteve envolvido, foram os interturmas do AEJS, que foram compostas por duas fases, a primeira destinou-se apenas aos alunos do 9º ano e a segunda fase às turmas de 5º, 6º, 7º e 8º anos. As turmas/alunos apurados na fase escola, passavam à última etapa, sendo esta denominada de Jogos Desportivos Escolares do Concelho, que conta com a colaboração

entre a Câmara Municipal de Palmela e as escolas básicas e secundárias do concelho de Palmela. Ao longo do processo de estágio foi possível ainda, participar e dinamizar algumas atividades, tais como jogos entre alunos, participação na caminhada dos alunos finalistas e outras.

ÁREA II - DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

O professor enquanto indivíduo, é racional, reflexivo, que toma decisões e emite juízos (Vieira, 2009). Deste modo, o paradigma do pensamento do professor procura reformular o conceito de ensino, assim como mudar a forma como é vista a função do docente, reforçando o quanto é complexo ensinar, enaltecendo o papel da crença pedagógica e psicológica em contexto de ensino, de forma a reforçar que com a idade as tomadas de decisões do professor são influenciadas pela sua forma de pensar (Clark & Yinger, 1979).

PLANEAMENTO

O Planeamento Anual é um processo complexo e exige do professor uma visão global, onde este, materializa o programa de ensino de acordo com a escola e as turmas destinadas. Antecipadamente, esse mesmo planeamento é sujeito a uma reflexão, avaliação e análise por parte do professor com a finalidade de definir os objetivos para o ano letivo (Bento, 2003). O planeamento anual foi elaborado segundo a pluralidade de informações constantes no Protocolo de Avaliação de EF, da AEJS, de acordo com o PNEF, reuniões, decisões coletivas do grupo disciplinar e segundo a professora cooperante, tendo em conta as unidades didáticas a lecionar, a rotação dos espaços, *rollman*, o número de aulas por período, o material disponível e suas condições às características das turmas e os objetivos para as mesmas. Após a análise e reflexão sobre todas as variáveis, foi tomada uma decisão conjunta, entre o professor estagiário e a professora cooperante, relativamente aos objetivos a alcançar, a distribuição e a organização das matérias/aulas e os momentos de avaliação. Ao longo do processo da PES, o professor-estagiário passou por todas as fases de transição da PES, observação de aulas, coadjuvação e autonomia para lecionar. Durante a fase de coadjuvação, foi tido em consideração o local onde iria decorrer a aula e que matéria a ser lecionada pela professora cooperante, deste modo, o professor estagiário, ficou responsável pelo aquecimento das turmas (7ºano e 10ºano). Posteriormente, na fase de autonomia total, considerou-se o local de aula de acordo com o *rollman* do AEJS, o material disponível, o nível dos alunos e o tempo útil da aula (de 50 minutos ou de 100 minutos). No que diz respeito aos espaços, cada um dos espaços do AEJS tem características diferentes, onde nem sempre é possível desenvolver determinadas matérias, para isso teve de adequar as matérias aos espaços e de acordo com os materiais disponíveis, de forma que as aulas decorressem da melhor forma possível, tendo sempre em conta a segurança dos alunos e o nível de aprendizagem que estes se encontram. Posto isto, torna-se importante para o professor ter conhecimento do espaço onde irá lecionar, que matérias poderá abordar e em que condições, privilegiando sempre a segurança dos alunos e as adversidades do espaço (Zabalza, 2001), pois, é sabido que nem todos os estabelecimentos de ensino em Portugal tem infraestruturas adequadas para a prática de EF. Os locais onde se desenvolvem ações que visam o desenvolvimento pleno do aluno e formação de cidadãos conscientes e responsáveis, são denominados de espaços educativos. Para Bento (1987), planear consiste na seleção e organização dos objetivos e dos conteúdos programáticos, tendo em consideração as condições locais (pessoas, espaços e materiais) e temporais (número de horas).

Plano de aula

Segundo Bento (1987), a aula é o momento de pensamento e a ação do docente. A aprendizagem dos alunos depende essencialmente, da organização e estrutura do planeamento da aula. O modelo de

planeamento utilizado para estruturar e organizar um plano de aula de EF, pelo professor-estagiário foi o tripartido, sendo este o mais comum. Este modelo consiste, numa aula composta por três momentos: fase inicial, fase fundamental e fase final. A parte inicial da aula consistia em captar a atenção dos alunos, explicar os objetivos da aula e preparar os mesmos de forma funcional para a aula através de um aquecimento, podendo este ser um aquecimento articular, através de exercícios de corrida ou até mesmo um jogo pré-desportivo. Esta parte da aula deverá ocupar entre 10 e 25% do tempo de aula. A parte fundamental é a mais extensa durante a aula, esta é composta por 50 a 70% do período de aula. É onde são transmitidas as novas matérias, consolidação ou aperfeiçoamento das mesmas, de acordo com os objetivos principais definidos para a aula. A parte final da aula, é caracterizada por um retorno à calma, onde se realiza exercícios de alongamentos e uma conversa final de aula, de forma a permitir uma reflexão conjunta (professor-alunos), sobre o desempenho, comportamentos e principais dificuldades, que decorreram ao longo da aula.

No que diz respeito aos tempos de aula, a turma de 7º ano, tinha 150 minutos semanais, distribuídos por um bloco de 50 minutos (terças-feiras) e um bloco de 100 minutos (sextas-feiras). Os alunos nas aulas de 100 minutos apresentavam maiores níveis de saturação e fadiga, influenciando o volume de conteúdos e densidade da aula. Face ao exposto, e de acordo com Soares (2002), 52% dos professores contrariamente consideram as aulas de 50 minutos, mais favoráveis ao tempo útil de aula.

No que refere ao comportamento e atitudes da turma de 7º ano, a turma era composta por adolescentes, traduzindo-se em comportamentos característicos da idade. Durante a adolescência ocorrem transformações biológicas, mas também mudanças causadas pela sociedade moderna, com o acesso das tecnologias e comunicações (Campos, 2002), ou seja, para além dos fatores biológicos a adolescência é intimamente influenciada pelo ambiente familiar, social e cultural onde o indivíduo se desenvolve. Desta forma, o professor assume uma importância no desenvolvimento multilateral das crianças e jovens em contexto escolar. De acordo com Carreiro da Costa (2000):

“conceber o professor de Educação Física como um profissional reflexivo, portador de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, com autonomia e responsabilidade e atuando de uma forma crítica segundo um esquema explícito de valores éticos e morais, é algo que necessita de ser afirmado e consolidado diariamente” (p. 61).

Em concordância com a literatura, esta turma revelava alguns comportamentos e atitudes, característicos da sua faixa etária, o que por sua vez levava a comportamentos desviantes. Comportamentos esses que muitas vezes estavam associados a conversas paralelas ou inoportunas, sendo este o comportamento mais comum em aulas de caráter mais livre em EF (Piéron, 1999). Deste modo, o professor tem de procurar estratégias como forma de evitar este tipo de episódios em contexto de aula, no tempo de instrução, onde esta deve ser clara, curta e objetiva. De acordo com Piéron (1992), outra das estratégias passa por maximizar o tempo de atividade, isto porque a maioria dos comportamentos desviantes ocorrem quando os alunos não estão em empenhamento motor, ou seja, quando estão à espera para realizar determinada tarefa ou a aguardar para jogar, na organização ou na instrução.

Na turma de 10º ano, as aulas eram distribuídas em dois blocos de 50 minutos (terças e sextas-feiras), verificando-se melhor rendimento por parte dos alunos. Para Carreiro da Costa et al. (2011) as aulas devem de ter, uma duração de 45 a 50 minutos, distribuídas ao longo da semana, em dias não consecutivos, possibilitando aos alunos três aulas semanais, melhorando deste modo a atividade física como forma de melhorar a saúde e a qualidade de vida.

A turma de 10º ano, apresentava um comportamento e empenho diferenciado em relação à turma do 7º ano, verificou-se a partir dos momentos práticos e através da observação direta, que os alunos do sexo masculino preferem realizar mais situação de jogo, em vez disso, as alunas do sexo feminino demonstram mais interesse e empenho motor pelas atividades propostas pelo professor-estagiário, contudo, quando são colocadas em grupos heterogêneos, verifica-se que existe desmotivação. Pode-se constatar, também que ao contrário das raparigas, os rapazes mostram mais interesse por desportos coletivos e por atividades mais competitivas, corroborando com a ideia de Goral (2010) de que a participação dos alunos é distinta de acordo com o género. Este autor refere que as raparigas se envolviam mais a longo prazo, já os rapazes participavam menos, embora sejam mais competitivos. As raparigas preferem atividades de cariz artístico, enquanto os rapazes preferem atividades mais competitivas, de forma a aumentar a sua perceção dos seus níveis de sucesso e que melhorasse a sua autoestima.

Desta forma, o processo de planeamento é fundamental para as decisões pré-interativas e pós-interpretativas, este está intimamente relacionado com pensamento do professor e a sua experiência profissional (Clark e Peterson, 1986). Para Gomes (2004), o planeamento pode ser visto como a forma de prever, organizar e orientar o processo de ensino-aprendizagem, sendo um instrumento didático-metodológico facilitador na tomada de decisões do professor e no cumprimento dos objetivos propostos. Assim, ao realizar o planeamento, foi tido em conta a ocupação de espaços para a realização das aulas, os materiais disponíveis e o nível dos alunos para as matérias que seriam abordadas nas aulas, garantindo uma otimização do processo de ensino. Posto isto, o planeamento é potencialmente a parte mais profissional da atividade docente, na medida em que proporciona aos professores a oportunidade de relacionar os seus conhecimentos teóricos com os casos reais (Mc Cutcheon, 1980).

ENSINO

O professor é intérprete dos fins e objetivos da educação, onde este tem de adaptar o currículo oficial aos condicionalismos de ordem institucional e de ordem interpessoal, decorrentes das características concretas dos alunos que lhe são confiados, jogando com as margens de liberdade que lhe são concebidas pelo estabelecimento de ensino e pelos outros docentes (Estrela, 1994). Deste modo, um modelo de ensino pode-se considerar um guia que o professor segue de antemão, implementando-o, de forma a proporcionar aos alunos possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento numa determinada matéria ou modalidade desportiva (Ricardo, 2005).

Na preparação do processo de ensino, o professor, deve de realizar um planeamento, onde consta diversos documentos (tais como o planeamento anual, de período, de unidade e de aula), os textos de apoio, as fichas de exercícios e os instrumentos de avaliação (Quina, 2009). Para a conceção deste processo é necessário tomar decisões sobre diversos aspetos, particularmente sobre quais os objetivos de aprendizagem, a seleção de exercícios, os métodos utilizados, assim como os estilos e modelos de ensino, bem como a organização, a estrutura e o funcionamento da aula. Deste modo, preparar o ensino requer, entre muitas outras coisas, conhecer, dominar, saber operar com todas aquelas categorias didáticas.

Os objetivos de aprendizagem são o produto final das aprendizagens, ou seja, espera-se que os alunos obtenham sucesso, através do processo de ensino-aprendizagem no final de um determinado momento (período, ano, unidade de ensino, aula) no que refere à aquisição de conhecimentos, aperfeiçoamento e obtenção de novas habilidades desportivas, atitudes, motivações e valores. Desta

forma, o ensino tem como finalidade, apresentar o que o aluno deverá adquirir ao longo do processo e no final de um período ou ano letivo (Carreiro da Costa, 1995).

Face ao exposto, os professores sejam capazes de saber gerir o tempo da sessão, aumentar o tempo de prática motora, proporcionar aos alunos instrução de qualidade, utilizando demonstrações frequentes, como forma de chegar a todos os alunos. É importante prestar apoio ao aluno na prática motora com feedback focado nos aspetos críticos do desempenho e com a finalidade de obter dos alunos maior empenhamento motor e cognitivo durante as aulas e ao longo da sua aprendizagem (Piéron, 1999). Desta forma, torna-se importante a procura de estratégias de aprendizagem e a orientação dos alunos para a obtenção do seu sucesso escolar.

Estratégias e métodos utilizados para o sucesso dos alunos

Ao longo dos diversos momentos de lecionação, o professor-estagiário procurou estratégias para que a sua intervenção fosse o mais eficiente e eficaz possível. Deste modo, no início de cada aula realizou-se uma breve apresentação dos objetivos da aula, assim como relembrou-se as regras básicas para garantir uma maior segurança no decorrer das aulas. Segundo os Modelos de Descoberta e Produção de Conhecimento de Mosston (1966), o estilo de intervenção pedagógica do professor-estagiário está direcionado, uma vez que este está direcionado para a tarefa.

No que diz respeito à demonstração, existiu um cuidado para que os alunos tivessem uma imagem motora correta do movimento ou gesto técnico que tinham de realizar, ou recorreu a um aluno como agente de ensino para demonstrar. Durante as demonstrações existiu a preocupação do posicionamento correto da turma, para que todos os estudantes conseguissem observar atentamente. Além disso, simultaneamente à demonstração, foram identificadas componentes críticas essenciais ou pontos chave, de forma a auxiliar o aluno no momento da execução da tarefa. Deste modo, quer os episódios de intervenção, quer os de observação foram constantes, circulando sempre em redor do grupo, de forma que tivesse uma visão ampla da turma.

Em relação as intervenções e feedback segundo Sarmiento (1998), dividem-se em quatro dimensões: a avaliativa, se juízo ou apreciação do resultado da execução, sem referência à sua forma; a prescritiva, quando a informação acerca de como o praticante deverá realizar a tarefa ou de como a deveria ter realizado; a descritiva, questão sobre a informação acerca de como o praticante realizou a tarefa; a interrogativo, qua há uma interrogação ao praticante acerca da execução da tarefa. No decorrer das aulas, foi utilizado com frequência o questionamento, direcionado para a turma ou para o aluno, assim como o feedback prescritivo e descritivo, em algumas situações, recorreu-se ao feedback interrogativo, após a explicação ou realização de determinada tarefa, como forma de verificação de conhecimentos e solicitação da capacidade de reflexão do aluno. O feedback pedagógico é a reação verbal ou não verbal do professor à prestação motora dos alunos com o objetivo de o interrogar sobre o que fez e como fez e/ou de avaliar, descrever ou corrigir a sua prestação (Sarmiento, 1998). O principal intuito de utilizar o feedback foi o de proporcionar aos alunos informações relativas à execução e ao resultado dos gestos técnicos ou situações em contexto de jogo. Segundo Piéron (1999) a grande maioria dos feedbacks dos professores de Educação Física, são de cerca de 80% de cariz individual, contudo, segundo Carreiro da Costa (1996), este tipo de feedback pode reduzir a possibilidade de todos os alunos beneficiarem de uma percentagem adequada de feedback.

No que diz respeito aos comportamentos das turmas e por estas estarem inseridas, quer no meio rural, quer no projeto TEIP, procurou-se uma abordagem de proximidade com os alunos, de forma a ajudá-los, não só a nível de comportamento, mas também no que diz respeito ao seu aproveitamento.

Verificou-se que de forma geral os alunos vivem em situações precárias e desfavorecidas, em alguns casos os estudantes realizavam as aulas em jejum ou vivenciavam situações de violência doméstica/psicológica, acabando em alguns casos por serem vítimas de uma família destruída. Estas situações refletiam-se numa falta de autoestima evidente tanto na turma de 3º ciclo como na do Secundário, interpretado quando os alunos simplesmente diziam que não eram capazes de realizar determinada tarefa ou numa situação de jogo em que se encontravam a perder e a resposta automática era desistir do jogo.

Identificou-se de forma transversal, na turma de 7º e 10º ano, que os maiores casos de comportamentos desviantes, estavam associados a conversas paralelas, situações de alunos sem fazer a aula, sem justificação e falta de capacidade de organização e autonomia das turmas, o que condicionava a dinâmica dos exercícios e a própria aula. Deste forma, podemos constatar que face a existência destes problemas, o professor-estagiário começou por no início das aulas conversar com os alunos, elucidando que este tipo de comportamento iria influenciar o seu desempenho e aproveitamento nas aulas. Este tipo de diálogos, muitas vezes também surgia no final das aulas, servindo de reflexão. No que diz respeito as situações de não fazer as aulas, a estratégia passou por os alunos que não realizavam as aulas, tinham como tarefas a realização de um relatório de aula, na qual acabou por surtir efeito. Relativamente à capacidade de organização e de autonomia, inicialmente existiu uma ação mais direta, orientando-os para o desenvolvimento da tarefa e organização dos alunos, posteriormente foi delegado funções como forma de os tornar mais autónomos, através dos exercícios propostos.

No que refere ao controlo da disciplina, as turmas não levantaram problemas de maior, contudo, quando alguns alunos procuravam conflitos ou perturbar o clima da aula, existia a cooperação das turmas de forma a existir um ambiente positivo. Em relação aos alunos que demonstravam comportamentos inadequados, o estudante-estagiário procurava delegar funções no decorrer da aula, como por exemplo: apoio na montagem de estações ou na escolha das equipas, fazê-las de modo que estas evitam ocorrências de comportamentos inapropriados ou agravamento dos mesmos. Desta forma, para alcançar o nível de disciplina o professor deve de ser capaz de adotar estratégias pró-ativas, em vez de chamar à atenção constante dos alunos por comportamentos inadequados. (Siedentop, 1991).

Relativamente ao aproveitamento da turma de 7ºano, esta pode-se considerar mediana, pois muitos alunos apresentaram algumas dificuldades nas diferentes matérias e apenas um grupo reduzido de alunos apresentou um bom aproveitamento. Em reflexão com o grupo de professores de educação física e leituras, sugere-se que esta precária falta de domínio das diferentes matérias de EF esteja relacionada com diferentes fatores. Um fator destacado foi a pandemia e consequentemente o isolamento social. A alteração dos estilos de vida das sociedades, muito relacionada com o uso frequente de tecnologia, induzindo fortemente para o sedentarismo, o qual a longo prazo terá repercussões negativas no que diz respeito à saúde das populações (Pombeiro, 2012). Os adolescentes têm adotado padrões de sedentarismo cada vez mais semelhantes aos dos adultos, assim como compartilham a mesma visão relativamente à atividade física (Sallis e Owen, 1999). Ainda outro fator pode ser A zona onde se insere o agrupamento escolar, o qual resulta em uma cultura desportiva precária. O somar de fatores podem gerar uma falta de interesse pela literacia física a qual foi interpretada pela resistência do secundário em realizar as aulas de educação física, sem uma justificação evidente para não realizar a aula.

Desta forma, para que os alunos obtivessem sucesso nas aulas de EF, e de acordo com o Protocolo de Avaliação do AEJS, é necessário que o aluno obtenha resultados positivo nos 3 domínios essenciais: atividade física, aptidão física e conhecimentos. atividades físicas, aptidão físicas e conhecimentos), também denominado de Aprendizagens Essenciais, foram implementadas estratégias com o objetivo de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências relacionadas com capacidades, conhecimentos e atitudes, assim indo ao encontro das estratégias referência no Perfil de saída do aluno.

AVALIAÇÃO

Entende-se que o processo de avaliação não se trata apenas de atribuir classificações aos alunos, mas também tem como finalidade, auxiliar no processo de planeamento, segundo a informação recolhida. Este deverá de ser um processo contínuo que visa promover um melhor processo de ensino-aprendizagem. Segundo Araújo (2017):

“De grosso modo, podemos afirmar que sempre que necessitamos de tomar uma decisão, recolhemos um conjunto de informações que consideramos pertinentes, analisamos essas informações à luz de determinados critérios e, em função dessa análise, tomamos uma determinada decisão que, mais tarde, confirmaremos se foi efetivamente uma boa ou má decisão. Mas, todo este processo tem, antes de tudo, um propósito que nos leva a avaliar.” (p. 120)

Pode-se compreender então que a avaliação serve como uma ferramenta importante para auxiliar no sucesso da aprendizagem dos alunos. Desta forma, terá de haver uma avaliação antes do planeamento anual das aulas, e daí vem a necessidade de existir uma Avaliação Inicial, pois o seu objetivo “é recolher informações, relativamente a todos os alunos, sem exceção, e em relação a todas as matérias/áreas curriculares, para dar resposta às seguintes questões: O que aprendeu até agora? O que poderá aprender até final do ano/ciclo? Como chegará lá?”(Araújo, 2017, p.135).

As matérias da EF têm a capacidade promover, a superação e o desenvolvimento pessoal, através da demonstração de competências, individuais e em grupo (por exemplo as ações em situação de jogo, a exploração de movimento a pares e/ou grupo na Dança, os esquemas em grupo da Ginástica, os percursos em equipa da Orientação, etc.) Esta disciplina tem a capacidade de promover junto dos alunos, atitudes de empenho, de perseverança, de esforço e de autodisciplina, que serão fundamentais no processo de desenvolvimento de modo a desafiar os discentes, de forma sistemática, sendo um desafio constante, que possibilitará a autonomia e responsabilidade dos alunos na realização e regulação da sua própria atividade.

Estas diretrizes irão de encontro ao perfil do aluno do século XXI. De acordo com Gomes et al. (2017) este perfil tem como base a relação dos conhecimento, capacidade e atitudes do aluno. Esta ideia é enaltecida, quando se passa à apresentação das competências-chave que devem constituir o perfil, que deverão ser:

“[...] mobilizadoras de conhecimentos, de capacidades e de atitudes - adequadas aos exigentes desafios destes tempos, que requerem cidadãos educados e socialmente integrados: jovens adultos capazes de pensar crítica e criativamente, adaptados a uma sociedade das multiliteracias, habilitados para a ação quer autónoma quer em

colaboração com os outros, num mundo global e que se quer sustentável [...]”
(Rosa, 2017, p. 12)

Ao longo do ano letivo, conjuntamente com a professora cooperante, avaliamos de forma continua todo o desenvolvimento dos alunos, como forma de verificar quais as maiores dificuldades e analisar quais as melhores estratégias para que os alunos obtivessem sucesso na disciplina de EF. Em conformidade com o Avaliação do Grupo Disciplinar de Educação Física, que se foca nas aprendizagens essenciais de acordo com o Programa de Educação Física do AEJS. Os objetivos descritos neste documento, indicam as aprendizagens essenciais que contribuem para a formação global do aluno, de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Este documento é o referencial para as decisões a adotar pelos docentes ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.

Processo de avaliação no Ensino Básico (2º e 3º ciclos)

O processo de avaliação no Ensino Básico (2º e 3º ciclos), são realizados em três diferentes momentos, nomeadamente:

- Avaliação Inicial de Diagnóstico de acordo com o Plano de Avaliação Inicial (PAI) - (no início do ano);
- Avaliação Formativa - (todas as aulas);
- Avaliação Sumativa - (momentos específicos de cada um dos períodos).

O modelo de lecionação utilizado pelo Grupo Disciplinar do AEJS para o 2º e 3º Ciclos é o modelo por etapas, este modelo tem como referência o Plano Nacional de EF (PNEF, 2001). Os conteúdos têm uma maior distribuição temporal, exigindo defesa de espaços polivalentes e da prioridade do plano de turma. Neste caso, as aprendizagens no domínio motor (técnicas e táticas) são tendencialmente distribuídas. Este tipo de modelo ajusta-se a aprendizagens que necessitam de alguma distribuição temporal, a consolidar e a reter de forma relativamente permanente. A avaliação inicial realiza-se sobre todas as matérias desportivas (definidas pelo Grupo) e Condição Física (protocolos de avaliação inicial) o que facilita a individualização de um plano de turma.

De acordo com o Protocolo de Avaliação do AEJS, a sequência de etapas e unidades de ensino é definida internamente, tendo como referência o plano de turma. Estas etapas são estruturas intermédias entre o plano anual e as unidades de ensino ou didáticas. As etapas e unidades de ensino têm duração variável em função do nível dos alunos e atendendo à hierarquização dos objetivos. Há maior continuidade na formação, havendo, aulas poli temáticas, exigindo estações e circuitos com grande diversidade de atividades.

A distribuição das matérias ao longo do ano é sempre realizada de acordo com as características e necessidades dos alunos e não pela obrigação de abordagem de tal matéria durante um conjunto pré-determinado de aulas. As aprendizagens motoras são tendencialmente distribuídas e a orientação para um leque de objetivos considerados essenciais.

As Unidades didáticas (etapas) com a duração variável em função do nível das turmas, tem uma avaliação mais abrangente e equitativa logo desde o 1º período, existe uma maior variação das atividades ao longo do ano. Em termos gerais, o modelo por etapas possui uma organização mais

complexa, é considerado um modelo mais equilibrado, que permite realizar aprendizagens mais abrangentes, com um nível de consolidação superior e que pode afastar situações de saturação em determinada matéria (Gonçalves, 2013).

No quadro 1 é apresentada uma síntese com as áreas de referência do Protocolo de Avaliação do AEJS, onde consta os parâmetros e situações/recolhas de avaliação, para a orientação e regulação do processo ensino-aprendizagem e atribuição de classificação dos alunos na disciplina de EF.

Quadro 1 - Áreas de referência e Parâmetros de avaliação

Áreas de referência/Ponderação	Parâmetros de avaliação	Situações de avaliação/recolha de informações
<p>Atividades Físicas Nível I (JPD; Andebol; Basquetebol; Futebol; Voleibol; Atletismo; Raquetas; outras) Ponderação: 60%</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades - Desempenho motor de acordo com o previsto – correção e oportunidade técnica • Conhecimentos (regulamento, técnica, tática) • Atitudes – Participação e atitude em aula (assiduidade, empenho, participação, cooperação, respeito, relacionamento, cumprimento, autonomia) 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências Motoras – exercícios critério, situações de jogo formal ou reduzido, coreografias, etc. • Conhecimentos – aplicação dos conhecimentos nas situações práticas
<p>Aptidão Física Protocolo fitescola (Vai vem; Abdominais; Flexões Braços; Impulsão Horizontal; Flexibilidade) – Ponderação: 20%</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nível das Capacidades Físicas - Resultados bateria fitescola (ZSAF) • Conhecimentos (regulamento, procedimentos) • Atitudes – Participação e atitude em aula (assiduidade, empenho, participação, cooperação, respeito, relacionamento, cumprimento, autonomia) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos – fichas de trabalho/avaliação, trabalhos em grupo, testes escritos, questionamento, etc.).
<p>Conhecimentos (Capacidades Físicas; Organismo em esforço; Sistemas produção do movimento; Aptidão Física e Saúde) Ponderação: 20%</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos – os relacionados com os temas abordados • Atitudes – Participação e atitude em aula (assiduidade, empenho, participação, cooperação, respeito, relacionamento, cumprimento, autonomia) 	<ul style="list-style-type: none"> • Desempenho – bateria de testes do fitescola; situações/exercícios em aula.

Processo de avaliação no Ensino Secundário (Profissional)

O processo de avaliação no Ensino Secundário (Profissional) é semelhante aos ciclos anteriores, sendo compostos por três momentos:

- Avaliação Inicial de Diagnóstico de acordo com o PAI - (no início do ano);
- Avaliação Formativa - (todas as aulas);
- Avaliação Sumativa - (momento específico de cada um dos módulos).

Para o Ensino Secundário, Técnico/Profissional, o modelo de lecionação utilizado é por blocos, mais concretamente módulos. Modelo por blocos é um conjunto de aulas sobre a mesma matéria (Quina, 2009). Trata-se de um modelo tradicional em EF e este não segue as referências dos programas nacionais. A avaliação inicial tende a fazer-se no interior de cada bloco de matéria, pois a planificação inicial é tendencialmente mais geral, uma vez que não existe uma visão global que permita uma diferenciação inicial. Após esse bloco a matéria não é mais abordada no restante ano letivo, considerando-se apenas a Avaliação Final no 3º período letivo, o que leva a uma aprendizagem motora tendencialmente concentrada. As unidades didáticas possuem uma duração pré-definida e estruturalmente iguais para todas as matérias. Por consequência, este modelo de lecionação causa, uma maior descontinuidade na formação, o que pode promover o risco de cansaço dos alunos numa matéria que é lecionada. Contudo, este método não foi utilizado no decorrer do ano letivo, devido às características da escola (infraestruturas disponíveis) e pelas características da turma de ensino profissional. O modelo utilizado foi por etapas, abordando as diferentes matérias que constam nos diferentes módulos, de forma a evitar uma desmotivação por parte dos alunos e existir a possibilidade de adequar as matérias às características dos espaços disponíveis de acordo com o *rollman* do AEJS. De seguida é apresentados os módulos e respetivas matérias correspondentes ao ensino profissional, para as turmas de 10º ano, em EF (quadro 2).

Quadro 2 - Módulos Ensino Profissional (10º ano)

Número e Designação do Módulo		Intervalos de Avaliação			
		6-9	10-13	14-17	18-20
1	Jogos Desportivos Coletivos I – Voleibol	NI	I	PE	E
2	Ginástica I	NI	PI	I	PE
3	Atletismo/Raquetas/Patinagem I - Atletismo	NI	I	PE	E
4	Dança I	NI	I	PE	E
5	Atividades Físicas/Contextos e Saúde I	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito
	Aptidão Física	Fitescola			

No que diz respeito às avaliações da aptidão física, foram realizados os testes do fitescola, que é composto por valores de referência pré-definidos a nível nacional, considerando a idade e o género (DGE, 2021). Este conjunto de testes, tem como finalidade avaliar a condição física de crianças e adolescentes, sendo dividido em: aptidão aeróbica, composição corporal e aptidão neuromuscular. Os testes de fitescola (DGE, 2021) foram realizados no final de cada período letivo, sendo possível acompanhar a evolução dos alunos, do 7º e 10º ano, ao longo do ano letivo. Os testes realizados no AEJS são os seguintes:

- IMC (Índice de Massa Corporal) é uma medida de corpulência, define-se como a razão entre o peso (em kg) e a estatura ao quadrado (em kg/m²) e tende a associar-se com indicadores de composição corporal. O IMC é o teste recomendado para avaliação da composição corporal e tem como objetivo determinar se o peso está adequado à estatura.
- Teste de Vaivém, consiste numa corrida ida e volta em um percurso de 20 metros, cuja cadência de partidas é definida por um sinal sonoro (bip), o aluno tem de realizar o maior

número de percursos possível não falhando a cadência. Trata-se de um teste indireto, submáximo por patamares progressivos que permite a predição do VO₂max.

- Extensões de Braços (Força Superior) consiste na execução do maior número de flexões de braços (movimento de flexão dos braços e extensão de braços), a uma cadência predefinida. Este teste tem como objetivo avaliar a força de resistência dos membros superiores.
- Abdominais (Força Média), compreende a execução do maior número de abdominais a uma cadência predefinida. Este teste tem como objetivo avaliar a força de resistência dos músculos da região abdominal.
- Impulsão Horizontal, este permite avaliar a máxima distância num salto em comprimento a pés juntos. O teste tem como objetivo avaliar a força explosiva dos membros inferiores. As distâncias são medidas desde o ponto de partida até ao calcanhar.
- Flexibilidade de ombros, tem como objetivo avaliar a flexibilidade dos membros superiores. Os alunos têm de realizar o contacto dos dedos das duas mãos atrás das costas.

A avaliação dos testes de fitescola, permitem determinar qual o grau de classificação da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF), de acordo com o quadro 3, onde conta os valores de referência da ZSAF (DGE, 2021), existente no Protocolo de Avaliação do AEJS.

Quadro 3 - Quadro de referência da ZSAF

Nível	Menção Qualitativa	Descritores de Desempenho
5	Muito Bom	Realiza toda a Bateria de Testes e encontra-se na Zona Saudável pelo menos em 4 dos 5 testes realizados.
4	Bom	Contribui sempre para a concretização de tarefas comuns, respeitando a opinião dos outros e cooperando com o professor e os colegas.
3	Suficiente	
2	Insuficiente	Ainda não se encontra na zona Saudável, em pelo menos 4 testes.
1	Insuficiente	Ainda não contribui para a concretização de tarefas comuns e/ou não respeita a opinião dos outros e/ou não coopera com o professor e os colegas.

Deste modo, foi inicialmente realizada uma avaliação de diagnóstico que permitiu ao professor-estagiário verificar quais as principais dificuldades da turma, como forma de entender quais os pontos menos fortes da turma e de forma individual, para que posteriormente pudesse apoiar os alunos no seu progresso de sucesso na disciplina de EF. Posto isto, foi efetuado uma avaliação diagnóstica, com o preenchimento de uma grelha de observação, referente a cada matéria (Apêndice I).

Já a avaliação sumativa ou final, esta acontece no final de cada período, ou realizada no final de cada módulo, cujo objetivo é avaliar amplamente a aquisição de conhecimentos, no que diz respeito as competências, capacidades e atitudes dos alunos no decorrer das aulas. Logo, a avaliação sumativa procura aferir o progresso dos alunos no final de uma unidade de aprendizagem, de forma a cruzar dados já recolhidos previamente pela avaliação inicial e formativa, com o intuito de aperfeiçoar o processo de ensino e evolução dos alunos (Ribeiro, 1999).

Em relação à avaliação final, a turma do 7º ano apresenta algumas características que comprometeram o seu aproveitamento. No entanto, o planeamento foi ajustado de acordo com as suas necessidades e especificidades, com base nos resultados obtidos na avaliação diagnóstica. O método de avaliação

consistiu em várias etapas, cujo peso final determinava o nível em que cada aluno se encontrava no final de cada período. Apesar de ser uma turma com dificuldades no domínio das matérias, os alunos mostraram-se cooperantes. Verificou-se que na turma de 7º ano, grande parte dos alunos não se encontra na zona saudável de aptidão física nos testes de fitescola, com uma menção qualitativa de insuficiente a suficiente, isto traduziu-se numa situação preocupante, uma vez que são adolescentes. Contudo, no 2º período este cenário melhorou significativamente, de forma geral houve um progresso nos resultados alcançados pelos alunos, porém, os resultados obtidos rondavam a menção qualitativa de suficiente e bom. No último período, constatou-se que os resultados registados foram significativamente mais baixos que o 2º período e muito semelhantes ao 1º período, constando-se que poucos alunos se encontravam na ZSAF.

Em relação à análise crítica e à aplicação correta, verificam-se maiores dificuldades por parte dos alunos em diversas matérias, assim como nos testes de aptidão física. Esse foi um fator a ter em conta em todas as aulas, procurando melhorar a aptidão física através de uma parte dedicada ao condicionamento físico no aquecimento.

Contudo, esta turma demonstrou uma cooperação e desempenho razoáveis, participando nas aulas, embora alguns tenham apresentado alguma resistência para o fazer. Na realização das atividades propostas pelo professor estagiário, a maioria cumpriu de acordo com as suas capacidades. Em termos de comportamento, a turma melhorou significativamente ao longo dos períodos, embora tenham ocorrido alguns comportamentos inadequados. De um modo geral, existe dificuldade no que diz respeito à pontualidade e, em alguns casos, à assiduidade dos alunos.

Relativamente às matérias propriamente ditas, nas modalidades de futebol, atletismo e basquetebol, os alunos revelam mais facilidade de aprendizagem, conhecimento e progresso, enquanto nas matérias de andebol e voleibol estavam as principais lacunas desta turma. No entanto, houve uma preocupação em colmatar essas carências, acompanhando-os, procurando estratégias e métodos ao longo das diferentes aulas. No geral, o aproveitamento desta turma foi satisfatório, havendo progresso ao longo dos diferentes períodos, revelando progressivamente um melhor comportamento e empenho durante as aulas.

Quanto aos resultados obtidos na avaliação final dos diferentes períodos, no primeiro período foi considerado satisfatório, no período seguinte alguns alunos tiveram um aproveitamento negativo e no terceiro período obtiveram um aproveitamento satisfatório. No que diz respeito às competências essenciais previstas nos critérios específicos de avaliação, a maioria dos alunos obteve resultados finais de nível Médio (3) e apenas dois alunos obtiveram o nível Bom (4). É importante salientar que um aluno obteve um nível insatisfatório na disciplina de EF devido ao comportamento e falta de empenho desde o primeiro período, levando conseqüentemente à reprovação na disciplina.

Em relação à turma do 10º ano, no ensino profissional, era composta por duas turmas, uma de Técnico de Jardinagem e Espaços Verdes (10ºA) e outra de Técnico de Restaurante/Bar (10ºB), contudo, as aulas de EF foram realizadas em conjunto. Apesar do ano de escolaridade, as duas turmas apresentavam características diferentes. O 10ºA era composto por 8 alunos (5 do sexo masculino e 3 do sexo feminino) esta turma destacou-se pela cooperação, espírito de ajuda e autonomia, refletindo em num bom aproveitamento final. No entanto, demonstravam dificuldades com assiduidade e pontualidade. No início, quando o professor-estagiário iniciou a coadjuvação e posteriormente a autonomia para lecionar, os alunos demonstraram resistência em se envolver nas tarefas propostas, estes pretendiam apenas realizar as modalidades desportivas de acordo com suas preferências. No entanto, ao longo do tempo essa atitude mudou, os alunos passaram a envolver-se

em todas as tarefas e até mesmo a cooperar entre si e com o professor. Quanto à turma do 10ºB, composta por um total de 14 alunos (3 do sexo masculino e 11 do sexo feminino), no início, demonstraram cooperação, mas apresentaram falta de resiliência para realizar as aulas e atividades propostas. Isto deveu-se, em grande parte, à entrada de um aluno que causou uma certa instabilidade na turma.

Em relação à aptidão física, de modo geral, os alunos apresentaram resultados precários, com exceção de alguns alunos que se destacaram pela positiva, existindo uma competição saudável entre eles durante a realização dos testes do fitescola, o que levou a bons resultados por parte dos mesmos. No entanto, comparando os resultados obtidos desde o primeiro período até o terceiro, existiu um melhoramento significativo, pois, no decorrer das aulas, existiu um cuidado na criação de um momento dedicado ao condicionamento físico ao longo do ano letivo.

A matéria que os alunos apresentaram maior dificuldade foi o voleibol, com exceção de alguns alunos do 10ºA, que grande parte pertencia ao grupo-equipa do DE (Desporto Escolar). Pode-se constatar que o atletismo e os desportos de raquete são as modalidades em que os alunos apresentam melhor desempenho.

De modo geral, as duas turmas terminaram o ano letivo, com um aproveitamento mediano. A turma do 10ºA apresentou resultados significativamente superiores nas avaliações dos módulos, devido ao seu empenho, comportamento e aproveitamento, a turma obteve resultados entre 11 e 15 (em uma escala de 0 a 20), sem reprovações. Já na turma do 10ºB, as avaliações finais variaram de 10 a 14, com a reprovação de três alunas em alguns dos módulos da disciplina, as quais necessitaram de realizar recuperações. É importante mencionar que existiram, nesta turma, dois alunos na turma referenciados à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) por faltarem às aulas.

Torna-se importante referir que o professor-estagiário não teve uma influência direta na avaliação dos alunos, sendo esta de inteira responsabilidade da professora-cooperante. A avaliação sumativa dos alunos, foi inicializada apenas no segundo período, quando o professor-estagiário iniciou a lecionação total das aulas. As avaliações de fitescola, ficaram sobre a responsabilidade da professora-cooperante, não tendo acesso aos resultados obtidos dos alunos nos testes realizados ao longo ano letivo, contudo, existiu o acompanhamento e apoio aos alunos durante o decorrer dos mesmos.

ÁREA III - PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

PROJETO EDUCATIVO

O Projeto Educativo do AEJS é um documento que consagra toda a orientação educativa do agrupamento de escolas, explicitando os princípios, os valores, as metas e as estratégias no quadro da respetiva autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, como definido no Decreto-Lei n.º 137/2012, constituindo desta forma, como um dos instrumentos essenciais para o processo de mudança e de crescimento que se pretende para o Agrupamento. Deste modo, o AEJS deve articular-se, integrar-se e harmonizar-se numa realidade comum e num desígnio coletivo e descentralizado, são pilares fundamentais para o processo educativo. Essa finalidade deverá assentar numa gestão competente, com processos de liderança eficazes, de monitorização, de regulação, de avaliação, de reflexão e de renovação. Ou seja, este é um documento estruturante que pretende contrariar inércias e resistências ao trabalho colaborativo, promovendo a identidade na diversidade.

Relativamente à missão, o AEJS procura promover uma Educação Inclusiva, com uma formação de qualidade, de forma a garantir a aquisição dos conhecimentos pré-estabelecidos nas Aprendizagens Essenciais, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, dotando-os de competências que lhes permitam uma boa integração na sociedade. Deste modo, o AEJS, visa promover o sucesso educativo, prevenir o abandono escolar, promover a igualdade de oportunidades, a participação e a iniciativa da Comunidade Educativa de forma segura e eficiente.

No que diz respeito à visão deste agrupamento, este procura ser o elo de ligação com os Educadores e com a Sociedade, procurando uma estratégia de criação de redes com vista à promoção de espaços e de oportunidades de formação e de intercâmbio internacional com outras escolas. O Agrupamento pretende ser uma referência no progresso das aprendizagens dos alunos, na procura de sucesso, na valorização pessoal e na integração social, através de um método que se quer baseado em modelos de gestão eficientes e eficazes, de inovação, de qualidade e de excelência.

O Agrupamento foca a sua ação na aquisição de valores essenciais ao desenvolvimento humano, de forma habilitar os seus alunos a uma participação ativa enquanto cidadãos criteriosos, responsáveis e independentes. Através dos seguintes valores:

- Cidadania Responsável – os alunos devem ser capazes de praticar atitudes proativas e conscientes;
- Inclusão – os alunos devem ser capazes de respeitar a individualidade e a diversidade;
- Conhecimentos consistentes e rigorosos – os alunos devem ser capazes de adaptar e aplicar as aprendizagens e as competências adquiridas em diferentes contextos;
- Consciência ambiental – os alunos devem compreender o meio ambiente e agir de acordo com a sua necessidade de preservação;
- Liberdade – os alunos devem compreender o significado de liberdade e usá-la de uma forma consciente, expressando e defendendo as suas ideias;
- Inovação – aos alunos devem ser dadas a conhecer diversas formas de explorar temas/ideias para promoção do seu sucesso educativo.

Desta forma, verifica-se que os docentes e não-docentes desta escola, estão unidos num trabalho cooperativo, para alcançar os objetivos que estão subjacentes ao projeto educativo do AEJS. Pôde-se constatar que existe uma simbiose no que diz respeito aos valores que guiam este agrupamento, como

forma de capacitar cidadãos conscientes e responsáveis, tornando-os autónomos para uma sociedade que os irá acolher.

DESPORTO ESCOLAR – GRUPO EQUIPA ATLETISMO

A escola assume um papel único como instituição social capaz de adotar uma vivência regularmente ativa de atividade física e desportiva. A EF e o Desporto Escolar (DE), são uma forma ótima e eficaz para difundir e promover variadas atividades e modalidades desportivas (Rebelo, 1999). Para Bento (1994) é crucial garantir a unidade entre as aulas de EF e o DE, através de uma sintonia, complemento, continuidade e sistematização das intenções, objetivos e conteúdos. De modo que o DE é uma atividade de caráter facultativa, onde este permite uma boa aposta como forma de aumentar a credibilidade e valor das atividades físicas, mas também uma complementaridade ou de reforço das matérias curriculares (Mota, 1997). Ainda, o DE tem a potencialidade de uma importante transformação da própria escola, de forma que esta seja mais ativa, mais viva, solidária e democrática (Mota, 2003).

O DE do AEJS é uma unidade organizacional, sendo esta responsável pela elaboração e dinamização do Projeto do Desporto Escolar, neste deverá de constar os objetivos e as atividades que integram o Plano Anual de Atividades, assim como o número de horas necessárias para a sua concretização. Sendo este aprovado pela direção escolar e posteriormente apresentado em conselho pedagógico para que seja devidamente validado.

Assim, no plano Anual de Atividades de cada um dos Grupos Equipa deveria de ser composto por sessões de treino semanais, realizadas nas instalações desportivas da Escola Básica e Secundária José Saramago e/ou no Pavilhão Municipal José Silvério, em Poceirão, no entanto, os Grupos Equipa foram constituídos por um quadro competitivo específico. Este fato, diferente do referido no Plano Anual de Atividades, inquietou o estudante estagiário em um primeiro momento, contudo ao passar do tempo e maior envolvimento com o local de estágio foi identificado que devido ao meio onde esta escola insere-se, não existe compatibilidade de horários do DE, com os meios de transporte existentes, caracterizada por uma rede de transportes públicos escassa. Esta situação influencia a participação dos alunos dos treinos destinados ao grupo equipa de atletismo, onde estes decorriam semanalmente, segunda e quarta das 12h45 às 13h35 e sexta-feira das 11h55 às 13h35, onde verificou-se que os alunos não compareciam aos treinos. Os critérios de seleção para as provas do DE eram mencionados pelos docentes de EF, onde eram indicados em reunião de departamento, quais os alunos mais aptos a participar nas provas de cada grupo equipa.

O estudante-estagiário acompanhou o Grupo Equipa de Atletismo, tendo participado das três saídas do grupo, sendo estas de cariz obrigatória. As saídas decorrendo predominantemente no 2º e 3º período, onde realizamos acompanhamos e apoiamos os alunos deste grupo-equipa. No que refere às provas, estas realizaram-se da seguinte forma cronológica, Corta-Mato Distrital, 14/02/23, no Parque da Paz em Almada; o Mega-Sprinter 2023, a 20/03/23, no Complexo Municipal de Atletismo Carla Sacramento, no Seixal, por último, participamos na prova *Beach Athletics*, na praia do Ouro, em Sesimbra, no dia 31/05/23.

Relativamente ao quadro competitivo das atividades do Programa do DE, as competições de atletismo, são essencialmente três momentos: Corta-Mato, Megas e Provas de Pista. A prova de Corta-Mato é realizada numa primeira fase, a nível escolar, onde envolve todos os alunos, posteriormente realiza-se a fase distrital, destinada a as escolas inseridas no desporto escolar, onde participam os seis primeiros classificados na fase escola em cada escalão etário/sexo. Na fase nacional, participam apenas os alunos

dos escolões iniciados e juvenis, onde estão presentes apenas os seis primeiros classificados individualmente e a primeira equipa de cada escalão etário/sexo. O Mega é um projeto conjunto da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular com a Federação Portuguesa de Atletismo, sendo esta prova composta por Mega Sprinter (40 metros planos), Mega Salto (salto em comprimento), Mega lançamento (lançamento do peso) e o Mega km (corrida de 1000 metros), nesta última, os alunos que participam não podem realizar as provas anteriores. Relativamente, ao *Beach Athletics* esta é uma prova realizada pelo DE da Península de Setúbal, onde os alunos participantes realizam jogos de iniciação ao atletismo realizada no período da manhã, numa das praias do distrito de Setúbal, onde participou o grupo-equipa de atletismo do AEJS.

Desta forma, podemos constatar que o Projeto do Desporto Escolar no AEJS procura combater a falta de cultura desportiva existente na região. No entanto, devido aos horários disponíveis dos treinos dos grupos-equipa e à fraca rede de transportes públicos disponível, o acesso a este é limitado. É notável que os professores de Educação Física fazem um esforço para sensibilizar e incentivar os alunos a inscreverem-se nas modalidades. Pode-se verificar que, devido à baixa adesão aos treinos, os professores procuram, nas suas aulas, abordar as questões relacionadas com as modalidades incluídas no quadro competitivo como forma de colmatar esta lacuna e selecionar os alunos para participarem nas provas que ocorrem ao longo do ano letivo.

DIREÇÃO DE TURMA

Em conformidade com Favinha (2012), o Diretor de Turma (DT) deverá ser um bom líder, gestor, mediador e comunicador hábil em envolver e unir pais, alunos e outros professores, promovendo uma educação de qualidade. Em conselho de turma, o DT torna-se um gestor, onde deverá de ser capaz de procurar a sua melhor estratégia de liderança como forma de contribuir para o bom funcionamento desta estrutura. Deste modo, um bom DT é aquele que tem experiência, competências, motivação, organização, dotado de outras capacidades, que aproximam a relação escola e família.

Relativamente ao cargo administrativo, o professor-estagiário realizou inicialmente uma reunião com as coordenadoras de diretores de turma, do 2º, 3º e secundário, onde descreveram os procedimentos gerais e específicos referente ao acompanhamento e gestão de uma direção de turma. A comunicação entre alunos e docentes é realizada através da *Classroom*, onde os diretores de turma colocam os critérios e informam quais os trabalhos, datas e outros assuntos. Outro software utilizado pelos docentes é o Inovar alunos, o qual consiste numa base de dados, cujo o objetivo é disponibilizar a informação aos alunos, relativamente às atividades letivas, caracterização da turma, planificações, registo de sumários, faltas, ocorrências, avaliações, medidas adotadas aos alunos do âmbito do Decreto-Lei n.º54/2018, onde este estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, como forma de garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente das suas necessidade educativas especiais. Esta ferramenta de apoio aos docentes, permite ainda, informar os encarregados de educação qual a situação da vida escolar dos seus educandos. No que diz respeito aos direitos e deveres dos alunos, este é regido pelo Decreto-Lei n.º51 (2012), Estatuto do Aluno e Ética Escolar em Portugal, onde cabe ao diretor de turma, tomar algumas medidas de acordo com este decreto, como por exemplo na justificação de faltas e entre outros aspetos.

Em reunião foi ainda mencionado os seguintes decretos-lei a ter em consideração:

- **Decreto-Lei n.º54 (2018; p.2918)** “O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram

respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.”

- **EMAI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva**, é uma equipa de docentes e outros agentes educativos (por exemplo psicólogos, terapeutas ocupacionais e outros), com o principal objetivo de promover a inclusão e o sucesso educativo de alunos com NEE. Esta equipa multidisciplinar trabalha em colaboração com os docentes e restante comunidade educativa, oferecendo orientações, estratégias pedagógicas e apoio personalizado para responder às necessidades individuais dos alunos. Esta também desempenha um papel importante na avaliação, diagnóstico e acompanhamento dos alunos, procurando a melhor implementação de medidas educativas adequadas às especificidades de cada um.
 - **Competências da EMAEI**
 - Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva;
 - Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar;
 - Acompanhar e monitorizar a aplicação das de medidas de suporte à aprendizagem (Medidas Adicionais, Seletivas e Universais)
 - Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas;
 - Elaborar o Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), previsto no artigo 21º e, se aplicável, o Programa Educativo Individual (PEI) e o Plano Individual de Transição (PIT) previstos, respetivamente, nos artigos 24º e 25º;
 - Acompanhar o funcionamento do Centro de Apoio à Aprendizagem (artigo 13.º): As medidas de operacionalização da Inclusão são as seguintes: *Medidas Universais* – destinadas a todos os alunos e têm como objetivo promover a participação e o sucesso; *Medidas Seletivas* – Aplicam-se aos alunos que evidenciam necessidades de suporte à aprendizagem que não foram suprimidas em resultado da aplicação das medidas universais; e *Medidas Adicionais* – aplicam-se aos alunos que apresentam dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos adicionais significativos.
- **Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de julho**, este tem com prioridade a concretização de uma política educativa centrada no indivíduo, permitindo a igualdade de acesso à escola pública, garantindo o sucesso educativo, através da igualdade de oportunidades.
- **Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória** é uma medida implementada pelo Ministério da Educação em Portugal, cujo objetivo é definir as competências e conhecimentos, que os alunos deverão adquirir com a conclusão da escolaridade obrigatória, como forma de promoção de uma vida ativa na sociedade e na vida adulta. Este é composto por diversas competências gerais e específicas às quais o aluno deverá adquirir e desenvolver ao longo do processo educativo.

Após esta contextualização relativa ao funcionamento de uma direção de turma, foi-nos destinado o acompanhamento de uma turma de 9º ano. Este acompanhamento foi efetuado ao longo de todo o ano letivo, com uma carga horária de uma hora semanal, onde reuníamos com o diretor de turma e

este mencionava as ocorrências ou como atuar caso ocorra determinados comportamentos/acontecimentos. Esta turma não apresentava maiores problemas, nem existia ocorrência de comportamentos inapropriados, nem casos a considerar. No que diz respeito à sua constituição, era composta por um total de 21 alunos, 5 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, sendo 3 alunos considerados com NEE.

Durante o acompanhamento desta turma foi possível aplicar um questionário bibliográfico aos alunos, através do Google Forms, para obtermos mais informações sobre a turma, é importante referir que questionário foi totalmente anónimo. Com os dados recolhidos pudemos identificar que o agregado familiar dos alunos é predominantemente monoparental, a maioria vive com as mães, irmãos e, em alguns casos, com os avós. A maioria dos encarregados de educação dos alunos são mães, com idades entre 31 e 48 anos, de nacionalidade portuguesa. No que diz respeito às qualificações académicas, a maioria concluiu o ensino básico e secundário. As profissões dos encarregados de educação estão diretamente relacionadas ao meio em que a escola está inserida, com uma forte presença no setor primário, como trabalho agrícola ou jardinagem, e no setor terciário, como restaurantes, culinária, comércio e serviços educacionais. A maioria dos alunos deslocaram-se para a escola por meio de transporte público, embora alguns vão a pé ou de carro.

Relativamente ao aproveitamento, a taxa de reprovação desta turma é muito baixa, com apenas um aluno reprovado no ano anterior. Em relação às disciplinas preferidas da turma, a maioria mostrou interesse em matemática, língua portuguesa, física e química, enquanto a história e o inglês foram as disciplinas menos apreciadas pela grande maioria dos alunos. De forma geral, a turma não estudava regularmente e não tem apoio adicional, a maioria estudava apenas na véspera dos testes, em casa. Quando questionados sobre as características que apreciavam num professor, a maioria dos alunos respondeu que valorizam a generosidade, compreensão e disponibilidade. Segundo Estrela (1986), para os alunos o que caracteriza um bom professor é aquele que é amigo, compreensivo, humano, justo, sem ser fraco e competente.

Relativamente às reuniões da direção de turma, estas decorreram ao longo do ano letivo, onde foi possível estar presente na reunião de final de 1º Período com Diretor de Turma, nesta reunião foram abordados temas como a avaliação dos alunos referentes ao 1º período, esclarecimento de dúvidas aos encarregados de educação, atividades desenvolvidas ao longo do primeiro período, como o cortamato, dinâmicas de Saramago e outras atividades, assim como transmissão de informações relativas às datas de saída e fixação de notas. Sobre este assunto, verificou-se que devido às características dos alunos, muitos alunos não têm conhecimento relativo às suas avaliações de final de período, não consultaram as pautas quando estas foram fixadas, acabando por saber dos resultados das avaliações apenas no início do 2º período.

A segunda reunião foi a de Conselho de Diretores de Turma, esta teve como principal objetivo informar os diretores de turma sobre os procedimentos relativos às reuniões de avaliação e posteriormente com encarregados de educação. Resumidamente, discutiu-se a ideia de comparar os registos do 1º período com os do 2º período, de forma a avaliar o progresso dos alunos e determinar se as medidas implementadas devem ser mantidas ou retiradas, de acordo com o Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho.

A reunião do Conselho de Direção de turma foi a terceira reunião, onde esteve presente o professor-estagiário, nesta foram abordados e debatidos vários assuntos, como a retificação das notas e a leitura das sínteses das mesmas, correspondentes a cada aluno. Nesta reunião alguns pontos apresentados demonstram a realidade complexa em que vivem muitos estudantes, as quais envolveram situações

como a não participação em atividades extracurriculares devido a situações de agressão familiar, bem como a solicitação de apoio psicológico devido a problemas familiares, esta foi referenciada e acompanhada pela EMAI.

O papel da EMAI e do DT foi vivenciado pelo estudante-estagiário também em momentos mais delicados. Desde o risco de retenção por falta de assiduidade, identificada como consequência secundária à distintos aspetos (ex.: problemas familiares, desmotivação, dificuldades de transporte para deslocar-se a escola e idade superior a escolaridade obrigatória, etc.), como situações mais complexas envolvendo o consumo excessivo de álcool e até mesmo abuso sexual. Esta experiência foi marcante, pois evidenciou todo o contexto, o trabalho e a responsabilidade que a EMAI e a DT, conseqüentemente que professor, poderá enfrentar. Inclusive a de que nem sempre é possível evitar o abandono escolar, mas que precisamos continuamente estar atentos para o mais cedo intervir e evitá-lo.

Por último, a reunião de Encarregados de Educação, esta iniciou com os pais e diretores de turma no auditório da escola, esta destinada apenas às turmas de 9º ano, onde foi abordado as ofertas letivas para o próximo ano letivo, por um docente representante da direção do AEJS. Após o término desta reunião, os encarregados de educação e respetivo diretor de turma dirigiram-se para uma sala onde decorreu a reunião com o diretor de turma e encarregados de educação. Esta reunião começou com a transmissão do que foi abordado em conselho de turma, no que diz respeito ao aproveitamento e comportamento de turma, onde enquadrava-se de forma geral num nível de bom. Realçou que decorreram alguns conflitos entre alunos e que não cabia apenas ao diretor de turma esta gestão, mas também aos encarregados de educação. Foram mencionadas ainda, as atividades desenvolvidas ao longo do 2º período, tais como os resultados positivos dos interturmas, visita de estudo ao teatro, onde os alunos assistiram à peça de teatro “Auto da Barca do Inferno”, uma palestra sobre doenças sexualmente transmissíveis e de futuras atividades que irão durante o 3º período. Por último foi discutido as atividades a desenvolver com os alunos finalistas. O DT falou ainda com algumas encarregadas de educação de forma individual, para tratar de assuntos pessoais.

Assim, o contato com esta função no meio escolar permitiu vivenciar todas as dificuldades do papel do DT. Este desempenha um papel fundamental na vida do aluno e na relação escola-aluno. Além das tarefas burocráticas associadas a esta função, o professor assume a responsabilidade de estabelecer a ligação entre a escola e os encarregados de educação, através de encontros presenciais, telefonemas ou via e-mail. Além disso, desempenha um papel importante na prevenção e resolução de casos de indisciplina e insucesso escolar.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

No decorrer do ano letivo 2022/23, o AEJS organizou e desenvolveu diversas iniciativas não só no âmbito da EF, mas também a nível cultural e socioeducativo, sendo elas: a participação no Projeto de aniversário da Farmácia do Poceirão, nas Comorações do Centenário de José Saramago, na realização da atividade final de 2º período, na participação na caminhada de finalistas, nos interturmas e Jogos Desportivo Escolares de Palmela, no acompanhamento do Grupo-Equipa de Atletismo (nas provas de Corta-Mato Escolar, Megas e *Beach Athletics*) e por último, na prova de Orientação Escolar.

No início do ano letivo, decorreu o Projeto de Aniversário da Farmácia do Poceirão “Há meio século a cuidar de si”, destinado aos alunos de final de ciclo, aos 6º e 9º anos, com a principal finalidade de sensibilizar a comunidade educativa para hábitos saudáveis de vida. Dessa forma, os professores estagiários foram convidados a realizar uma atividade no âmbito da educação física, na qual desenvolveram um conjunto de jogos pré-desportivos para as turmas que participaram neste evento.

Os jogos pré-desportivos foram preparados por estações, de modo a envolver as diversas turmas em atividades motoras ao longo da prática.

Todos os anos realiza-se no AEJS, as comorações do aniversário de José Saramago, onde estas decorreram durante uma semana, de 14 a 18 de novembro, tiveram como objetivo proporcionar a oportunidade de dinamizar diversas atividades de cariz cultural. No dia 14 de novembro, ocorreu a inauguração das exposições realizadas pelos alunos, além de leituras centenárias feitas pelo 12º ano. O 1º ciclo também participou, apresentando "O Lagarto". No dia 15 de novembro, houve visitas guiadas às exposições e um workshop de palavras cruzadas. No dia 16 de novembro, ocorreram leituras centenárias online com a Fundação José Saramago, bem como dinâmicas de José Saramago para os alunos do 2º e 3º ciclo no campo polidesportivo. O 1º ciclo fez uma visita à exposição e, em seguida, ouviu as leituras centenárias do 12º ano no auditório. No dia 17, houve um momento musical intitulado "Eu Sou a Escola", seguido de uma conexão com a arte manual ao descerrar o busto de José Saramago. Também houve exposições da Fundação JS, um workshop para adultos e trabalhos das turmas. Mais tarde, ocorreu uma cerimónia oficial no auditório, com a apresentação de um documentário e a performance musical de um aluno do 9ºA e do 11º ano, existiu ainda uma parte dedicada aos discursos. Por fim, no dia 18 de novembro, ocorreu o encerramento das comemorações. No decorrer do 2º e 3º período, ocorreram os interturmas do AEJS, onde é composto por duas fases, a primeira destina-se aos alunos do 9º ano, decorreu nos dias 15 e 16 de fevereiro, com a participação dos torneios de voleibol, basquetebol, andebol e futsal, as turmas vencedoras participam nos Jogos Desportivos Escolares do Concelho de Palmela. A segunda fase destinou-se às turmas de 5º, 6º, 7º e 8º anos, nos dias 16 e 18 maio.

Os Jogos Desportivos Escolares, são fruto de uma organização em colaboração entre a Câmara Municipal de Palmela e as escolas básicas e secundárias do concelho de Palmela, estes eventos visam promover a competição saudável em diversas modalidades desportivas, divididas em duas fases, fase interescola (referente à realização de atividades desportivas em cada escola, realizada ao longo do ano letivo, servindo de fase de apuramento para a fase interescolas). A fase interescolas, esta é a fase final, onde as escolas competem nos vários quadros competitivos. Este projeto procura promover a formação dos alunos, estimular o desenvolvimento desportivo do concelho, assim como cultivar o interesse pela prática desportiva, garantindo o acesso de todos os alunos. Desta forma, o seu objetivo visa criar um ambiente de vitalidade escolar, contribuindo para o sucesso académico e pessoal da vida dos alunos, assim de lazer e participação na organização dos eventos desportivos.

O professor-estagiário, acompanhou os torneios, dando apoio logístico, apoio de secretariado, com o registo de pontuação das equipas e arbitragem de alguns jogos. A organização e concretização dos torneios do DE, deve segundo Mota (2003), possibilitar a formação de forma integral dos alunos, pela envolvimento dos mesmos na cooperação, convívio, colaboração, organização de trabalho conjunto, vivido no decorrer dos torneios, assim como, beneficiar de um desenvolvimento de ordem física, psicológica e educativa, mas também, transmitir e sensibilizar cada vez mais os jovens para a prática de atividade física e do desporto como lhes é de direito.

A primeira fase interna, esta foi destinada apenas aos alunos do 9º ano, masculino e feminino, iniciaram-se pelas modalidades de andebol e futsal, com a duração de duas partes de 6 minutos, num total de 12 minutos, realizado no Polidesportivo do AEJS. Em caso de atraso ou falta de comparência dos alunos, a equipa sofria uma derrota por 10-0. No voleibol, realizou-se situação de jogo de 3x3, com a duração total de 15 minutos, com troca de campos aos 7,5 minutos, onde as partidas foram jogadas nos campos de voleibol do AEJS. Por último, realizou-se o torneio de basquetebol 3x3, com a duração

de 12 minutos, dividido por duas partes de 6 minutos, para troca de campos entre equipas. A falta de comparência e/ou atraso das equipas, quer voleibol quer no basquetebol, era considerado derrota da equipa por 20-0.

A segunda fase interna, destinada às turmas de 5º, 6º, 7º e 8º ano, começando pelo torneio de futsal 5x5, com uma duração de 12 minutos, realizada no Polidesportivo do AEJS. Caso alguma equipa não comparecesse era considerado derrota por 5-0. Para as turmas do 5º, o interturmas consistiu na realização do jogo do queimado, no Polidesportivo do AEJS. Este jogo foi composto por 10 elementos por equipa, constituída por elementos do género masculino e feminino. Este torneio contou com quatro entradas, por equipa, cada uma delas tem a duração de 5 minutos. Relativamente as turmas de 6º, 7º e 8º anos, decorreram os torneios de basquetebol, situação 3x3, com a duração total de 12 minutos, sendo que aos 6 minutos existia troca de campos. Os jogos masculinos e femininos decorrem em simultâneo, sendo que o Polidesportivo do AEJS dispõem de dois campos. Para os 7ºs e 8ºs anos, decorreram nesses mesmos dias, o torneio de voleibol, 4x4, com duração de 15 minutos, nos campos 1 e 2 no AEJS. Para as turmas de 8º ano, ainda, decorram o torneio referente a modalidade de andebol, 5x5, com a duração de 12 minutos.

Relativamente aos jogos desportivos escolares, realizaram-se em duas fases, a primeira realizou-se entre os dias 27 a 31 de março, onde decorreram os torneios das modalidades individuais de ténis de mesa, orientação, softbol, para os nonos anos apurados, equipas, disputaram-se o voleibol (4x4), o basquetebol (3x3) e o andebol (5x5). A segunda fase, decorreu entre os dias 7 a 13 de junho, com os torneios do jogo do queimado (10x10), onde participaram apenas as turmas do 5º ano, futsal (5x5) e basquetebol (3x3), para as turmas do 5º ao 7º ano e andebol (5x5), apenas para as turmas dos oitavos anos e Boccia para todos os ciclos.

A prova de Orientação escolar, integra os Jogos Desportivos Escolares. Esta prova decorreu no dia 29 de março de 2023, no recinto desportivo em Aires, Palmela. O professor-estagiário acompanhou os alunos e deu apoio aos mesmos ao longo de toda a prova, nomeadamente enquanto estes esperavam ansiosamente pela sua participação.

Em relação ao acompanhamento do Grupo-equipa de Atletismo, este decorreu ao longo do ano letivo 2022/23, onde o professor-estagiário acompanhou o grupo equipa nas diversas saídas correspondentes ao quadro competitivo. As funções deste foram essencialmente, orientar, motivar os alunos, durante as provas e apoio na logística (equipamentos do AEJS e alimentação para os alunos). a primeira prova foi o Corta-Mato Escolar. A primeira fase desta prova realizou-se no dia 29 de novembro de 2022, no exterior da escola do AEJS, onde todos os alunos participaram obrigatoriamente na prova correspondente ao seu escalão etário. Os alunos que realizaram as melhores prestações, foram apurados para a fase regional. O corta-mato escolar fase distrital, decorreu no dia 14 de fevereiro, no Parque da Paz em Almada, onde participaram os escalões de infantis A, infantis B, iniciados, Juvenis (masculino e feminino) e alunos elegíveis para participar no corta-mato adaptado, cumprindo os devidos requisitos no regulamento. Nesta prova, o professor-estagiário acompanhou e apoiou os alunos participantes no decorrer da prova e essencialmente na chegada à meta, para que o aluno tivesse uma orientação de onde estava o grupo que o acompanhava.

Em relação às provas de Mega-Sprint, Mega Salto, Mega lançamento e Mega km, decorreram no dia 20 de março de 2023, no Complexo Municipal Carla Sacramento, no Seixal, onde participaram os alunos que foram apurados nas provas inter-escola. O professor-estagiário acompanhou o desporto-equipa, na logística (lanches para os alunos e equipamentos representantes da escola), no apoio das provas de salto em altura e velocidade, dando feedback e instrução no decorrer das mesmas. Por

último, decorreu a prova *Beach Athletics*, no dia 31 de maio de 2023, realizada na Praia do Ouro, em Sesimbra. Este evento foi composto por diversas estações, como situações práticas de iniciação ao Atletismo. O AEJS conquistou três lugares no pódio. O professor-estagiário, desempenhou as funções logísticas, como gestão de equipamentos desportivos, lanches e águas aos alunos, assim como apoio ao longo da prova, no que diz respeito ao feedback e motivação aos alunos.

Por fim, realizou-se a caminhada dos finalistas, destinada a todos os alunos em final de ciclo, aos sextos, nonos e décimos primeiros anos, realizada no dia 30 de maio, com início no Forte de São Filipe, em Setúbal, terminando o percurso na Praia de Albarquel, este trilha faz parte dos conjuntos de trilhos da Serra da Arrábida. Para além da caminhada, este dia permitiu aos alunos e docentes, um momento de descontração, onde foi possível mergulhar no mar, realizar diversos jogos entre professores e alunos. A finalidade desta iniciativa foi proporcionar aos alunos um momento de reflexão sobre a transição de ciclo.

Em suma, verifica-se que para além da lecionação das aulas às respetivas turmas, como mencionado anteriormente, existiu a oportunidade intervir e participar junto da comunidade educativa. Desta forma, ao participar em diversas atividades, que possibilitou na integração com o meio escolar (alunos, docentes e não docentes), podemos ainda, vivenciar a dinâmica e funcionamento de atividades comuns a uma escola. Através destas experiências, pudemos constatar que existem mais tarefas que vão além da lecionação, onde é crucial o trabalho colaborativo como forma de fortalecer a comunidade escolar.

ÁREA IV - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA

As atitudes dos alunos do 3ºciclo do Ensino Básico, de uma escola TEIP em contexto rural, em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física

Hugo Neves [1] & Renata Matheus Willig [2]

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

[2] Research Unit in Human Movement Analysis, Instituto Piaget, Almada

Resumo

Enquadramento: A Educação Física assume um papel importante na inclusão, esta pode contribuir para a promoção de atitudes positivas de alunos sem deficiência face aos seus pares com deficiência. **Objetivo:** Analisar os efeitos de uma atividade paradesportiva nas atitudes dos alunos do 3º ciclo, em relação à inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física de uma escola TEIP rural. **Métodos:** Participaram neste estudo dezanove participantes (de uma turma do 3º ciclo, de ambos os géneros e com média de idade de 13,73 anos. Para avaliar as atitudes em relação a inclusão nas aulas de educação física foi aplicado, antes e depois da aula paradesportiva, o questionário Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-revised (CAIPE-R). A aula paradesportiva foi desenvolvida numa sessão de 100 minutos envolvendo as modalidades de Boccia e Voleibol Sentado. Ainda, realizou-se uma análise descritiva das características da amostra e o teste não-paramétrico de Wilcoxon para comparar as atitudes antes e depois da aula. **Resultados:** Verificou-se uma melhoria estatisticamente significativa nas atitudes inclusivas gerais face à Educação Física, o mesmo não se verificou nas às atitudes específicas e globais em Educação Física. **Conclusão:** Os resultados demonstram existir uma alteração das atitudes gerais face à Educação Física, após a implementação de uma atividade paradesportiva, salientando o papel importante da Educação Física nas atitudes inclusivas de alunos sem deficiência face aos alunos com deficiência.

Palavras-chave: Atitudes; Educação Física; Paradesporto; Inclusão; Escola TEIP

The attitudes of 3rd cycle students in a TEIP school in a rural context towards the inclusion of their peers with disabilities in Physical Education classes

Abstract

Background: Physical Education plays an essential role in inclusion, as it can promote positive attitudes among non-disabled students towards their peers with disabilities. **Objective:** To analyze the effects of a parasport activity on the attitudes of 3rd cycle students regarding the inclusion of students with disabilities in a physical education class at a rural TEIP school. **Methods:** Nineteen participants from a 3rd cycle class of both genders, with an average age of 13.73 years, participated in this study. The Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-revised (CAIPE-R) questionnaire was

administered before and after the parasport class to assess attitudes towards inclusion in physical education classes. The parasport class was conducted in a 100-minute session involving the sports of Boccia and Sitting Volleyball. A descriptive analysis of the sample characteristics and the non-parametric Wilcoxon test were also performed to compare attitudes before and after the class. **Results:** A statistically significant improvement in general inclusive attitudes toward Physical Education was observed, but the same was not valid for specific and overall attitudes in Physical Education. **Conclusion:** The results demonstrate a change in general attitudes towards Physical Education after implementing a parasport activity, highlighting the significant role of Physical Education in promoting inclusive attitudes among non-disabled students towards students with disabilities.

Keywords: Attitudes; Physical Education; Inclusion; TEIP.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão é um processo social que promove a construção de um novo tipo de sociedade, através da mudança de mentalidades e ambientes físicos, assim como do indivíduo com deficiência (Sasaki, 1997). No âmbito educacional, a inclusão transcende simplesmente à presença de alunos com deficiência nas salas aulas (Cardoso, 2011). De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2001), a inclusão deve ser entendida com um meio para reduzir as barreiras socioambientais e promover a participação plena do indivíduo. Assim, é de responsabilidade do sistema educacional se adaptar para atender às necessidades dos alunos, em vez de exigir que os alunos com deficiência se adaptem ao sistema (Cardoso, 2011).

Nesse contexto, a alteração de legislação combinou na inclusão dos alunos com deficiência nas aulas regulares, inclusive nas de Educação Física (EF) (Obrusnikova, 2008). Em consequência emergiu um grande desafio à EF, uma vez que esta disciplina desempenha um papel crucial na promoção da educação inclusiva, visto que pode ser tanto uma ferramenta facilitadora quanto uma barreira adicional para uma educação mais inclusiva (Rodrigues, 2003). Segundo Souza (2007), a Educação Física pode oferecer às crianças com deficiência a oportunidade de desenvolver uma série de capacidades que contribuem para uma melhor qualidade de vida, destacando a importância da socialização, bem-estar, treino sensorial e consciência corporal.

Mediante isto, as atitudes dos professores de EF (Rekaa, et al., 2019), bem como dos alunos, desempenham um papel crucial na efetiva inclusão de alunos com deficiência. Segundo Molden (1999), as atitudes são moldadas por um conjunto de crenças e valores, que influenciam as decisões e comportamentos de um indivíduo. De acordo com Rodrigues (1999), o conceito de atitude é composto por três dimensões principais: cognitiva, afetiva e comportamental. Essas dimensões internas são fundamentais para inferir as atitudes de um indivíduo em relação a um determinado objeto ou fenômeno. Estudos anteriores analisaram as atitudes dos alunos sem deficiência em relação à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de EF, identificando uma série de fatores intrínsecos que podem influenciar positiva ou negativamente essas atitudes (Block, 1995; Hutzler & Levi, 2008; Kudlacek et al., 2011; Slininger et al., 2000; Tripp et al., 1995). Alguns estudos indicaram que o contato prévio com pessoas com deficiência pode ter um impacto significativo, levando os alunos a demonstrarem atitudes mais favoráveis em relação à inclusão (Block, 1995; Hutzler, 2003; Hutzler & Levi, 2008; Kudladek et al., 2011). Apesar desses estudos, ainda são escassos os estudos em Portugal

que investigaram a realidade em escolas que enfrentam desafios significativos, incluindo a exclusão social (Abrantes et al., 2011).

Face ao exposto, atualmente em Portugal existe um programa governamental implementado para lidar com as escolas localizadas em áreas sociais e economicamente desfavorecidas, onde a pobreza e a exclusão social frequentemente contribuem para problemas como violência, indisciplina, abandono e insucesso escolar. Estas escolas, conhecidas como Escolas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) (Despacho 147-B/ME/96). Estas têm como principal objetivo combater o insucesso e o abandono escolar (Mota e Machado, 2015), além de promover o sucesso educacional de todos os alunos (DGE), marcando assim a essência da educação inclusiva. Já a escola em contexto rural, assume um papel de produção social, revitalizador para as zonas deste contexto (Amiguiño, 1995 e Espiney, 1994). Assim, esta é capaz de contribuir e promover a reinvenção de estratégias e práticas pedagógicas e educativas, possibilitando uma visão diferenciadora sobre a perceção escolar (Canário, 1995).

Diversos estudos têm explorado as atitudes dos alunos sem deficiência em relação à inclusão de seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física, identificando variados fatores intrínsecos que podem influenciar essas atitudes de forma positiva ou negativa (Block, 1995; Hutzler & Levi, 2008; Kudlacek et al., 2011; Slininger et al., 2000; Tripp et al., 1995). Algumas investigações constataram que o contato prévio com indivíduos com deficiência impacta significativamente as atitudes em relação à inclusão, demonstrando uma tendência dos alunos a demonstrar atitudes mais favoráveis quando expostos anteriormente a tal contato (Block, 1995; Hutzler, 2003; Hutzler & Levi, 2008; Kudladek et al., 2011). No que diz respeito ao nível de competitividade dos alunos, a literatura não demonstra um consenso unificado sobre a sua influência nas atitudes. Alguns estudos sugerem que alunos com maior propensão à competitividade tendem a apresentar atitudes menos favoráveis, em comparação com aqueles que se autodescrevem como menos competitivos (Block, 1995; Panagiotou et al., 2008). Portanto, compreende-se que múltiplos fatores estão envolvidos na formação das atitudes dos indivíduos, o que, conseqüentemente, pode interferir na inclusão dos seus colegas nas aulas de EF. Contudo, poucos estudos em Portugal têm procurado perceber a realidade em alunos de escolas que dentro das suas características está a exclusão social.

Considerando, deste modo, a necessidade de adaptações organizacionais e funcionais decorrentes da transição para a educação inclusiva, os desafios emergem não apenas para os educadores, mas também para o sistema de ensino como um todo. Essas mudanças requerem uma articulação cuidadosa e uma abordagem sensível por parte dos professores, especialmente os da EF, a fim de garantir um ambiente educacional inclusivo e de apoio para todos os alunos. Neste contexto, o objetivo deste estudo foi compreender os efeitos de uma aula paradesportiva nas atitudes dos alunos do 3º ciclo em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física de uma escola TEIP rural.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo experimental, realizado com uma amostra selecionada por conveniência, obteve aprovação da Comissão de Ética do Instituto Piaget (P33-S53-10/2023) e foi conduzido seguindo as diretrizes estabelecidas para pesquisas que envolvem seres humanos, em conformidade com os princípios delineados na Declaração de Helsinque.

2.1. Amostra

A amostra foi constituída por dezanove alunos de uma escola TEIP, em contexto rural, do Concelho de Setúbal. Todos os estudantes estavam matriculados e a frequentar regularmente uma turma do 3º ciclo, sendo quatorze alunos do género masculino e cinco do género feminino, com idades compreendidas entre os doze e os dezoito anos (média de 13,73 anos; desvio padrão de 1,33). Foram classificados como critério de inclusão, a participação de forma voluntária dos alunos e como critério de exclusão, a não comparência à aula de Educação Física Paradesportiva.

2.2. Procedimentos

Primeiramente foi apresentado o estudo e solicitada a aprovação da Direção da Escola onde o estudo foi efetuado. Em seguida, o estudo foi apresentado aos Professores de Educação Física da Escola e após a anuência foi realizada a inserção da aula de Paradesporto no planeamento anual das atividades. Ainda, os estudantes foram convidados a participar voluntariamente, sendo apresentado e esclarecido todos os procedimentos do estudo, bem como solicitada a autorização dos encarregados de educação através da assinatura do consentimento informado.

Em seguida, em contexto de sala de aula, foi realizadas a pré-avaliação (aplicação do questionário), neste momento foi novamente reforçada a participação voluntária e anónima dos estudantes. O instrumento apresentava uma breve contextualização de um indivíduo com deficiência física (cadeira de rodas), esta parte foi lida em voz alta pelo Professor-Investigador para os participantes, de forma que existisse um acompanhamento de todos, bem como das questões presentes no instrumento. Na aula seguinte foi desenvolvida a aula de educação física sobre as modalidades Paradesportivas. Uma semana depois, em contexto de sala de aula, foi reaplicado o instrumento CAIPE-R (pós-teste), seguindo os mesmos procedimentos que a pré-intervenção, seguindo a mesma metodologia de leitura como de aplicação, à exceção de que os inqueridos já se encontravam familiarizados com o instrumento.

2.3. Instrumentos

Questionário

Para avaliar as atitudes dos alunos face à inclusão em Educação Física, recorreremos ao questionário Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-revised (CAIPE-R), Block (1995), traduzido e adaptado para o contexto português por Campos, Ferreira & Block (2013). Este instrumento (CAIPE-R), é uma ferramenta válida para aferir as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física (Block, 1995). É um instrumento de carácter experimental e sociométrico constituído por onze itens (atitude global de Educação Física) com níveis de acordo ou desacordo. Subdividido em duas subescalas: atitudes específicas face à educação física (seis questões de 1 a 6) e atitudes face à alteração das regras (cinco questões da 7 até a 11). Para responder às perguntas é utilizada uma escala de Likert de 4 pontos (1 = não, 2 = provavelmente não, 3 = provavelmente sim, 4 = sim). Apresenta ainda questões de caracterização sócio biográficas, acerca da idade, género, anos escolaridade, contato prévio com pessoas com deficiência e o nível de competitividade dos participantes.

Ainda, o instrumento possui questões que nos permitem obter informações específicas da nossa população em estudo, e ainda obter algumas variáveis relativas à investigação. Com esta caracterização podemos obter dados pertinentes da nossa amostra, tais como: i) Biográficos: Género,

idade e data de nascimento; ii) Situação escolar: escola que frequentam, ano de escolaridade e turma; iii) Contacto/convivência (presença/ausência): pessoas na família, amigos, vizinhos com deficiência, colegas de turma com deficiência que tenham participado nas suas aulas de EF; e iv) Nível de competitividade: muito competitivos, mais ou menos competitivos ou não competitivos.

Aula Paradesportiva

A aula paradesportiva proporcionou a vivência de duas modalidades, boccia e voleibol sentado. Para a realização da aula paradesportiva foi necessário, a elaboração de um plano de aula (Apêndice II), onde continha os exercícios de boccia e voleibol sentado. A atividade paradesportiva decorreu em contexto de aula de Educação Física, com uma duração de cem minutos. Esta aula foi administrada pelos dois investigadores (A e B), onde decorreram as duas modalidades em simultâneo, em que o investigador A ficou responsável pelo boccia e o investigador B pelo voleibol sentado. No início da aula os investigadores realizaram uma contextualização sobre as modalidades paradesportivas, esta que é definida como aquelas modalidades desportivas praticadas pelas pessoas com deficiência (Winckler, 2023), e as suas respetivas características e regras. Esta aula foi desenvolvida em um pavilhão desportivo, apenas com o grupo de participantes do estudo, num ambiente controlado. Após o fim do tempo estipulado para cada atividade, existiu uma mudança de grupos entre as modalidades. Para a realização da modalidade de boccia, foi necessário um kit de boccia, fita para delinear as zonas do campo e cadeiras. No que diz respeito ao voleibol sentado, foi necessário, dois postes, rede e bolas de voleibol. Após o encerramento da aula foi entregue aos participantes um folheto informativo, elaborado pelos investigadores (Apêndice III) sobre as modalidades paradesportivas de boccia e voleibol sentado.

2.4. Análise de Dados

Para análise dos dados utilizou-se o software *Statistical Package for Social Sciences*TM (SPSS 29.0, IBM Corporation). A estatística descritiva foi utilizada através da média, desvio padrão, mediana e percentagem, esta última especialmente para a caracterização dos dados sociodemográficos, contato com pessoas com deficiência e nível de competitividade. Para comparar as atitudes (Atitudes Globais, Atitudes Gerais da Educação Física e Atitudes Específicas) em relação a inclusão antes e depois da aula paradesportiva foi utilizado o teste não paramétrico de Wilcoxon , com nível de significância de 0,05.

3. RESULTADOS

A tabela 1 apresenta os resultados da análise descritiva das informações socio biográficas da amostra. Torna-se importante referir que não ocorreu uma alteração de dados no pré-teste e pós-teste face ao contacto prévio com familiar ou amigo, colega na turma com deficiência e colega nas aulas de Educação Física (EF), o mesmo ocorreu, nas respostas referentes ao nível de competitividade.

Tabela 1 - Análise descritiva dos dados sociobibliográficos

	Frequência	Percentagem
Género (n=19)		
Feminino	5	26,3%
Masculino	14	73,7%

Idade (n=19)		
12	3	15,8%
13	5	26,3%
14	8	42,1%
15	2	10,5%
18	1	5,3%
Contato prévio com Familiar/Amigo (n=19)		
Sim	6	31,6%
Não	13	68,4%
Contato prévio com colega na turma (n=19)		
Sim	8	42,1%
Não	11	57,9%
Contato prévio nas aulas de EF (n=19)		
Sim	4	21,1%
Não	15	78,9%
Nível de competitividade (n=19)		
Não	7	36,8%
Mais ou menos	9	47,4%
Sim	3	15,8%

A tabela 2 apresenta a comparação das médias das atitudes dos alunos pré e pós aula paradesportiva. Apesar dos valores médios serem superiores em todas as análises das atitudes após a aula paradesportiva, apenas as atividades gerais da aula de educação física apresentaram diferenças significativas entre os momentos pré e pós aula paradesportiva ($p=0,041$). Evidenciando assim, que apenas uma aula sobre Paradesporto não foi suficiente para alterar as atitudes específicas em relação as regras, bem como as atitudes globais dos estudantes sem deficiência em relação aos seus pares com deficiência nas aulas de educação física.

Tabela 2 - Análise estatística das atitudes em Educação Física

	Pré-aula paradesportiva (n=19)		Pós-aula paradesportiva (n=19)		Z	p
	Média (DP)	Mediana	Média (DP)	Mediana		
Atitudes Gerais EF	19,63 (1,95)	19,00	20,58 (2,12)	21,00	-2,041	0,041
Atitudes Específicas EF	17,37 (2,48)	18,00	18,16 (1,61)	19,00	-0,939	0,348
Atitudes Globais	37,00 (3,96)	37,00	38,74 (3,48)	40,00	-1,859	0,063

DP: desvio padrão; EF: educação física

4. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

O presente estudo teve como principal objetivo analisar os efeitos de uma atividade paradesportiva nas atitudes dos alunos do 3º ciclo, em relação à inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física de uma escola TEIP rural. Para este efeito, foi desenvolvida uma atividade paradesportiva envolvendo as modalidades de boccia e voleibol sentado. Mediante o exposto, verificou-se que existiu alterações de atitudes dos participantes, em relação às atitudes gerais face à Educação Física, contudo, podemos constatar que o mesmo não aconteceu nas atitudes específicas, assim como, nas atitudes globais em Educação Física.

A mudança em relação às atitudes gerais na Educação Física após uma atividade envolvendo desporto para pessoas com deficiência também foi identificada em estudos anteriores (Jesina et al., 2006; Panagiotou et al., 2008). demonstrando diferentes resultados. Apesar de este último abordar o desenvolvimento de um Programa de Educação Paralímpica, e não uma intervenção na aula regular de Educação Física, tendencialmente, não poderá servir como referência pois a diferença temporal de um programa para apenas uma aula tem efeitos interventivos à partida inferiores. Face ao exposto, a aplicação de um único momento de contato com a aula paradesportiva pode não ter sido suficiente para alterar as demais análises das atitudes dos alunos, corroborando assim com o estudo de Teixeira (2014). Assim, salienta-se a importância de serem apresentados em mais momentos o desporto para as pessoas com deficiência nas aulas de educação física, podendo esta ser uma componente do ensino diferenciado, quer por atender à necessidade de alguns alunos da turma ou por proporcionar outra experiência de movimento aos alunos sem deficiência. O professor de EF, tem a capacidade de adaptar atividades e desenvolver estratégias para que o processo de ensino-aprendizagem vá de encontro com às necessidades e características de todos os alunos (Leitão, 2010). Ainda, o Professor de EF é visto pelos alunos como o professor que levanta menos problemas e encontram soluções mais facilmente para casos difíceis (Rodrigues, 2003). Diante disso, o professor de EF, poderá ser o principal agente de ensino capaz de influenciar as atitudes inclusivas dos alunos sem deficiência.

Ainda, a não influência da atividade paradesportiva nas atitudes específicas, face a alteração de regras, dos alunos do 7º ano pode estar relacionado com características específicas da turma, tais como o nível de competitividade e ano de escolaridade. Desta forma, a maioria da amostra (mais de 60%) afirma algum nível de competitividade (ser mais ou menos competitivos ou ser competitivo), indo ao encontro a diversos autores que afirmam que estratégias inclusivas relacionadas com a adaptação das regras do jogo, podem transformar os jogos pouco desafiantes e competitivos, considerando estes mais fáceis e diferentes do que estão habituados (Kalyvas e Reid, 2003; Panagiotou et al., 2008; Xafopoulos et al., 2009). Verificou-se ainda, na amostra, que os participantes estão familiarizados com o boccia e as suas regras, através da análise descritiva onde se obteve informações relativas às experiências antecedidas, podendo ser este outro fator associado a não alteração das atitudes face às regras.

Ainda, pode haver uma relação da análise das atitudes específicas no que refere ao ano de escolaridade. Andrade (2020), ao utilizar o CAIPE-R em estudantes portugueses do 3º ciclo, comparou grupos de idade (12/13 e 14/16) e não verificou diferenças significativas entre eles, no entanto é válido salientar que os valores médios de ambos os grupos-idade ($23,90 \pm 2,88$ e $23,83 \pm 2,42$, respetivamente) são superiores aos do presente estudo tanto no momento pré como pós aula paradesportiva ($19,63 \pm 1,95$ e $20,58 \pm 2,12$, respetivamente). Complementarmente, Centeio (2009) indica que o ano de escolaridade demonstra diferenças significativas face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, salientando que os alunos do terceiro ciclo demonstraram atitudes mais negativas

comparativamente aos alunos do segundo ciclo. Assim, ao utilizar apenas uma turma do 3º ciclo pode ter limitado a melhor compreensão das atitudes específicas da educação física no 3º ciclo, sendo importante controlar não só o ciclo de estudo, mas a idade dos participantes.

Logo, a partir do presente estudo é possível concluir que apenas uma aula paradesportiva já pode modificar as atitudes em relação a inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física do 3º, nomeadamente do 11º ano, ciclo de estudo de uma escola TEIP rural. No entanto, essa implementação curricular não parece ser suficiente para alterações significativas quando analisadas especificamente as atitudes gerais e específica em relação as aulas de educação e física. Assim, futuros estudos poderão desenvolver mais contatos das modalidades paradesportivas, tanto a nível do número de contato, como da variabilidade das modalidades envolvidas. Ainda, é importante compreender as atitudes em diferentes ciclos de estudos nas escolas TEIP, de modo a melhor compreender as atitudes desses alunos sem deficiência em relação a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de educação física.

5. REFERÊNCIAS

- Andrade, R. J. G. C. D. (2020). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Vimioso “Atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física do 3.º ciclo do Agrupamento de Escolas de Vimioso” (Master's thesis).
- Abrantes, P., Mauritti, R., Roldão, C., Alves, L., Amaral, P., Baptista, I., & Teixeira, A. (2011). Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária. *Síntese dos Resultados [Effects of TEIP: An Evaluation of the Academic and Social Impacts in Seven Territories of Educational Priority Intervention. A Synthesis of Results]*.
- Amiguiño, A. (1995). Um testemunho em torno da problemática e da intervenção na escola rural. policopiado.
- 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.
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2013). An Analysis Into The Structure, Validity And Reliability Of The Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R). *European Journal of Adapted Physical Activity*, 6(2).
- Canário, R. (1995). A escola rural na Europa. Setúbal: IC.
- Cardoso, M. R. C. A. (2011). Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino básico: Perspectivas dos professores. *ISEC. Lisboa*.
- Centeio, D. (2009). In: Seminário de estudo Exploratório dos Alunos do 2º E 3º CEB. Educação Física Inclusiva: Atitudes dos Alunos Face à Educação Física Inclusiva. Coimbra: Universidade de Coimbra, faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- D’Espiney, R. (Org). (1994) Escolas isoladas em movimento. Setúbal: ICE.
- Fullan, M. G. (2001). *The new meaning of Educational Change*. London: Cassell
- Hutzler, Y., & Levi, I. (2008). Including children with disability in physical education: General and specific attitudes of high-school students. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 21-30.

- Jesina, O., Lucas, S., Martin, K., Janecka, Z., Machová, I., & Wiitmannová, J. (2006). Effect of an intervention program on attitude of elementary school children toward inclusion of children with disability. 8th European Conference of Adapted Physical Activity.
- Kalyvas, V., & Reid, G. (2003). Sport Adaptation, Participation, and Enjoyment of Students with and without Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(2), 182-199.
- Kudláček, M., Ješina, O., & Wittmanova, J. (2011). Structure of a questionnaire on children's attitudes towards inclusive physical education (CAIPE-CZ). *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 41(4), 43-48.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española Ediciones.
- Martins, C. L. R. (2013). *Atitudes da comunidade educativa sobre educação física inclusiva* (Doctoral dissertation, Didácticas Especiais (X05)).
- Molden, D. (1999) *Neurolinguística nos negócios – Managing power of NPL*. Editora Campus, Rio de Janeiro.
- Mota, A. F. & Machado, J. (2015). Programa de intervenção educativa: um estudo de caso. *Educere et Educare. Revista de Educação*, 10, 317 – 328.
- OMS. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Organización Mundial de La Salud.
- 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.
- Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55. Obtido de <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Rodrigues, A., Assmar, E. & Jablonski, B. (1999). *Psicologia Social* 18ª Edição. Ed. Vozes. Petrópolis
- Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24/25, 73-81.
- Roldão, M. (2003). Diferenciação curricular e inclusão, Em David Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Sasaki, Romeu Kazumi. (1997) *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 176-196.
- Teixeira, J. (2014). *O efeito de um Programa de Educação Paralímpica nas atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão na Educação Física*. Dissertação de Mestrado em Atividade Física Adaptada apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- 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.
- Winckler, C. (2023). *Pedagogia do Paradesporto*. Santos: Paradesporto Brasil + Acessível.
- Xafopoulos, G., Kudláček, M., & Christina, E. (2009). Effect of the intervention program "Paralympic School Day" in attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 39(4), 63-71.

REFLEXÃO FINAL

A realização desta experiência em contexto profissional, permitiu ao professor-estagiário, a vivência da realidade de ser professor em contexto escolar, de modo a sentir as adversidades que estão subjacentes em relação à PES. Durante a realização da PES foi possível aplicar os conhecimentos académicos apreendidos ao longo da sua formação académica, profissional e pessoal, procurando sempre superar as adversidades e desafios que lhe foi proposto, visando as melhores estratégias e ferramentas pedagógicas. De acordo com Matos (2012), este deverá ser capaz de realizar uma planificação para que a sua intervenção ao longo do processo de estágio, seja a mais adequada face as suas necessidades e exigências. Desta forma, esta experiência permitiu a integração em contexto de trabalho docente associado ao ensino da educação física na escola, organizando-se nas seguintes áreas de desempenho: organização e gestão do ensino-aprendizagem, participação na escola, relação com a comunidade e desenvolvimento profissional.

No decorrer deste processo, o professor-estagiário, realizou a observação de aulas, sendo este um dos aspetos que ajuda na evolução enquanto futuro professor. Durante o estágio, observou-se as aulas da minha colega-estagiária, assim como de outros professores de EF, estas revelaram-se bastante importantes, na forma como lecionam, fornecem feedbacks, a postura em aula, o controlo da turma, a organização e seleção das tarefas e estratégias utilizadas nas suas aulas, servindo de análise e reflexão sobre as intervenções pedagógicas. Deste modo, ser professor obrigam-nos a ser reflexivos perante as nossas ações, o que também auxilia para o planeamento das aulas consoante as capacidades/dificuldades dos alunos.

Ainda no início deste processo, surgiu uma série de sentimentos e receios de não estarmos à altura do desafio, mas, felizmente, com o passar do tempo este dissipou-se e transformou-se numa satisfação plena por exercer um papel que sempre ambicionávamos, o de ter participado ativamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O local de estágio, possui características muito particulares, para além de ser uma escola TEIP, está situada em contexto rural o que tornou o estágio mais desafiante. Esta escola vive diariamente os problemas dos alunos (socioeconómicos, a falta de apoio das famílias, o abandono escolar e problemas familiares). Verificou-se que grande parte dos alunos tem os currículos adaptados e possuem uma série de medidas (universais, seletivas e adicionais). Contudo, a EF é uma disciplina que apresenta essa flexibilidade de ajuste curricular, cabe ao docente, realizar um planeamento coerente e realista, com uma seleção ajustada de exercícios-critério para os alunos.

Ao longo desta jornada, desenvolveu-se um bom relacionamento com o pessoal docente e não docente da escola, existindo desde o início um bom clima de trabalho, entreadajuda e cordialidade. O mesmo aconteceu na lecionação das aulas, em que a ligação do professor-aluno ficou mais consistente no decorrer das mesmas, tendo melhorado significativamente a comunicação, o conhecimento e atitudes e valores, essenciais para uma formação de sucesso do aluno. Também, observou-se, ao longo deste processo, que alguns alunos procuravam o professor-estagiário para simplesmente desabafar ou ajudar na resolução de problemas, como por exemplo na falta de equipamento, como o calçado, existindo um local com equipamentos doados para ajudar os alunos mais desfavorecidos. No decorrer dos diferentes momentos de lecionação e planeamento, existiu a possibilidade de testar diferentes estratégias de ensino, onde o professor-estagiário teve de adaptar os métodos de trabalho e de lecionação, indo de encontro as características das diferentes turmas e necessidades dos alunos, que deste modo, possibilitaram uma capacidade de adaptação, flexibilidade e criatividade, pois só assim podemos ir ao encontro dos interesses e motivações dos alunos. Desta forma o docente assume um

papel de orientador do processo ensino aprendizagem, processo esse que se pretende intencional, coerente e sistemático.

Constatou-se que apesar das inúmeras dificuldades de aprendizagem dos alunos, associada à falta de motivação e interesse, contudo, estes envolviam-se nas atividades propostas, quando o professor-estagiário utilizava como recurso os jogos pré-desportivos ou jogos cooperativos. Deste modo, jogos cooperativos procuram a formação de valores mais humanos, pois baseiam-se na cooperação, na aceitação, no envolvimento e na diversão, tendo como propósito mudar as características de exclusão, seletividade, agressividade e de exacerbação da competitividade predominantes na sociedade e nos jogos convencionais (Correia, 2006). Também, verificou-se ao longo do ano letivo, uma crescente evolução dos alunos, não só a nível do seu aproveitamento, mas também, nas suas atitudes e comportamentos.

No que refere, ao acompanhamento de direção de turma, foi uma experiência completamente desconhecida e bastante enriquecedora, contando desde o início do apoio do professor diretor de turma. Semanalmente decorria uma reunião, onde discutíamos os temas mais relevantes sobre a direção turma e toda a sua gestão subjacente. Salientando assim que o papel do professor vai para além de ensinar, este também assume as funções administrativas. Durante esta experiência, foi possível acompanhar e vivenciar estas situações anteriormente inumeradas, não tendo inicialmente, quaisquer consciências da importância de um DT e da sua influência na promoção do sucesso escolar dos alunos.

Conforme referido anteriormente, o professor não tem apenas a função de lecionação das aulas e conteúdos, mas também pela organização e realização de projetos escolares e em específico na EF, o acompanhamento de um grupo-equipa do DE. A possibilidade de acompanhar um grupo-equipa foi bastante desafiante e positiva, à semelhança do papel de um DT, não tinha consciência de toda a questão logística agregada a um grupo-equipa, que neste caso foi a modalidade de atletismo. Através deste acompanhamento/envolvimento e uma vez que acompanhamos a Coordenadora do DE do AEJS, foi possível perceber como se processa a inscrição dos alunos na plataforma, do DE, assim como foi possível ter a perceção de todas as questões inerentes as deslocações (transportes, equipamento, alimentação dos alunos), para além da organização de eventos (interturmas e jogos desportivos escolares). Para os alunos do AEJS, o DE é um meio para o desenvolvimento da autoestima, através dos resultados obtidos, este ainda possibilita aos alunos realidades distintas das que estão habituados, pois, muitos não tem a possibilidade de deslocar-se fora do meio onde a escola se insere ou onde residem. Estas vivencias permitiram o estabelecimento de uma proximidade com os alunos, existindo um espírito de união, cooperação e coesão de grupo.

De referir que não foi possível implementar alguns dos projetos sugeridos, como o projeto de BTT e o Projeto de Desportos de Combate denominado de “Lutas por ti”, devido ao número elevado de atividades existentes na escola, devido ao planeamento anual de atividades e pelas suas características, contudo, ficou a possibilidade de desenvolver o projeto de desportos de combate, no próximo ano letivo 2023/24.

Em suma, e enquanto futuro professor, em primeiro lugar teremos de ter em conta que estou a lidar com pessoas, com seres que tem os seus princípios e crenças. Desta forma, desempenhamos um papel importante de pedagogo, ao ser um exemplo para os alunos, sabendo que poderei influenciar o seu processo de crescimento e aprendizagem. Lembrando que é sempre importante a imparcialidade e justiça nas aulas de EF. Desta forma, é essencial saber ouvir os alunos e compreender as suas necessidade e interesses, desta forma, torna-se importante ser um professor disponível para os alunos,

sendo flexível e compreensivo, como forma de ajudar e incentivar os alunos para o seu rendimento na Educação Física e em contexto escolar. Para além da transmissão de conhecimentos e competências, torna-se importante a transmissão de princípios e valores que irão contribuir para que os alunos se insiram na sociedade. Deste modo, mais importante que formar alunos de excelência, é fundamental formar melhores cidadãos.

Face ao exposto, esta experiência, tornou-se bastante gratificante e enriquecedora, que perdurará para a vida profissional e pessoal, apesar de ser uma escola com características especiais, foi bastante importante no que diz respeito à gestão de comportamentos de indisciplina, assim como, situações mais sensíveis partilhadas pelos alunos com o professor-estagiário, onde foi prestado apoio aos alunos perante os seus problemas, na capacidade de adaptabilidade face as características, do meio, dos alunos e dos espaços e recursos materiais/infraestruturas.

REFERÊNCIAS

- Amiguiño, A. (1995). Um testemunho em torno da problemática e da intervenção na escola rural. policopiado.
- Andrade, R. J. G. C. D. (2020). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Vimioso "Atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física do 3.º ciclo do Agrupamento de Escolas de Vimioso"* (Master's thesis). Abrantes, P., Mauritti, R., Roldão, C., Alves, L., Amaral, P., Baptista, I., & Teixeira, A. (2011). Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária. *Síntese dos Resultados [Effects of TEIP: An Evaluation of the Academic and Social Impacts in Seven Territories of Educational Priority Intervention. A Synthesis of Results]*.
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 119-149.
- Bento, J. (1987). Planeamento e Avaliação em Educação Física, Livros Horizonte, Lisboa.
- Bento, J. Sobre o estado da ciência do desporto. Revista Horizonte, Lisboa, v.64, 1994.
- 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.
- Campos, F. D. S., Silva, A. S. D., & Fisberg, M. (2002). Descrição fisioterapêutica das alterações posturais de adolescentes obesos. *Braz Pediatr News*, 4(2).
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2013). An Analysis Into The Structure, Validity And Reliability Of The Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R). *European Journal of Adapted Physical Activity*, 6(2).
- Canário, R. (1995). A escola rural na Europa. Setúbal: ICE.
- Cardoso, M. R. C. A. (2011). Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino básico: Perspectivas dos professores. *ISEC. Lisboa*.
- Carreiro da Costa, F. (1983). A selecção de estratégias de ensino em Educação Física. *Centro de Documentação. Instituto Superior de Educação Física–Universidade Técnica de Lisboa*.
- Carreiro da Costa, F. (1995). O sucesso pedagógico em Educação Física. *Lisboa, FMH*.
- Carreiro da Costa, F. (2000). Aproximación a nuevos modelos de investigación em el currículo de Educación Física. *Educación física y deporte –Universidad de Antioquia*, 23, 1, 57-83.
- Centeio, D. (2009). In: Seminário de estudo Exploratório dos Alunos do 2º E 3º CEB. Educação Física Inclusiva: Atitudes dos Alunos Face à Educação Física Inclusiva. Coimbra: Universidade de Coimbra, faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Clark, C. & Yinger, R. (1979). "Teachers' Thinking". In *Research on teaching: Concepts, Findings, and Implications*. (P. Peterson & H. Walberg, Eds.) Berkeley: McCutchan. 321-263.
- Clark, C. M., & Peterson, P. C. (1986). Teachers thought process. In M. C. Whitrock (Eds.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: MacMillian.
- D'Espiney, R. (Org). (1994) Escolas isoladas em movimento. Setúbal: ICE.
- da Costa Sousa, J. L., & da Costa, F. C. (1996). Socialização profissional em Educação Física: um olhar crítico sobre a formação inicial, a voz dos professores. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (14), 33-46.

- Da Costa, F. C., & Marques, A. (2011). Views Of Students, Teachers, And Parents In Portugal. *Contemporary issues in physical education: international perspectives*, 249.
- Despacho nº 147/B/ME/96, de 1 de agosto. Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.
- Direção Geral da Educação (2021). Fitescola, acessado em 11 de abril de 2022, em: <https://fitescola.dge.mec.pt/>
- Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa, INIC.
- Estrela, M. T. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto Editora. Porto.
- Fullan, M. G. (2001). *The new meaning of Educational Change*. London: Cassell
- Gomes, C. S., brocardo, J. L., pedroso, J. V. et al. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://dge.mec.pt/perfil>
- Gomes, M. (2004). Planeamento em educação física –comparação entre professores principiantes e professores experientes.
- Gonçalves, D. A. S., da Silva, G. M., da Luz, R. S., & Silva, E. P. (2013). Relato de experiência de alunos do curso de Licenciatura em Computação do IFMG-campus Ouro Branco na utilização de objetos de aprendizagem desplugados e do Scratch como instrumentos no ensino de programação. In *Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação* (Vol. 2, No. 1).
- Goral, M. (2010). Social attitudes of Turkish students towards participation in physical education and sport. *Social Behavior and Personality*. 38(9), 1243-1260;
- Hutzler, Y., & Levi, I. (2008). Including children with disability in physical education: General and specific attitudes of high-school students. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 21-30.
- Jesina, O., Lucas, S., Martin, K., Janecka, Z., Machová, I., & Wiitmannová, J. (2006). Effect of an intervention program on attitude of elementary school children toward inclusion of children with disability. 8th European Conference of Adapted Physical Activity.
- Kalyvas, V., & Reid, G. (2003). Sport Adaptation, Participation, and Enjoyment of Students With and Without Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(2), 182-199.
- Kudlaček, M., Ješina, O., & Wittmanova, J. (2011). Structure of a questionnaire on children's attitudes towards inclusive physical education (CAIPE-CZ). *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 41(4), 43-48.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española Ediciones.
- Martins, C. L. R. (2013). *Atitudes da comunidade educativa sobre educação física inclusiva* (Doctoral dissertation, Didácticas Especiais (X05)).
- Matos, N. P. F. D. (2012). *Relatório de estágio pedagógico desenvolvido no colégio da Imaculada Conceição com a turma do 11º B no ano letivo 2011/2012* (Doctoral dissertation).
- McCutcheon, G. How do elementary scholl teacher plan The nature of planning and influences on it. *The Elementary School Journal*, n. 81, p. 4-23, 1980
- Mendes, Judite (2011). *Projecto de estudo da biodiversidade das zonas envolventes dos charcos temporários do Poceirão, com o apoio da Fundação Ilídio Pinho (9ª edição de "Ciência na Escola")*.
- Molden, D. (1999) *Neurolinguística nos negócios – Managing power of NPL*. Editora Campus, Rio de Janeiro.

- Mosston, M. (1966). *Teaching Physical Education*. Columbus: Teaching Physical Education. Columbia
- Mota, A. F. & Machado, J. (2015). Programa de intervenção educativa: um estudo de caso. *Educere et Educare. Revista de Educação*, 10, 317 – 328.
- Mota, R. (1997). *A Educação Física e do Desporto Escolar*. Lisboa: Horizonte, Vol. XIII, p.1-12.
- Mota, R. (2003). Desporto Escolar: Organização, Dinamização da Actividade Interna. *Revista Horizonte*, Vol XIX, nº 109, Dossier, pp. 1-8
- OMS. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Organización Mundial de La Salud.
- 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.
- Pieron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport*, ed. Revue EPS, Paris
- Piéron, M. (1999). *Para una Enseñanza Eficaz de las Actividades Físico-Desportivas*, INDE Portugal. (6 de Junho de 2018). Decreto-Lei n.º 55/2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2928 - 2943.
- Rebelo, A. L. (1999). *Motivos de causas do sucesso no desporto escolar: Estudo no âmbito das escolas EB 2/3 do concelho do Porto*.
- Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55. Obtido de <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Ribeiro, V. M. (1999). A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação & Sociedade*, 20, 184-201.
- Rodrigues, A., Assmar, E. & Jablonski, B. (1999). *Psicologia Social 18ª Edição*. Ed. Vozes. Petrópolis
- Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24/25, 73-81.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular e inclusão*, Em David Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, António, Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do desporto. Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto*. Cruz Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Sasaki, Romeu Kazumi. (1997) *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 176-196.
- Soares, D., Proença, J., & Bom, L. (2002). Educação Física Escolar –O tempo e a sua Gestão. *Gymnasium -Revista De Educação Física, Desporto e Saúde*, 1(1), 35-44.
- Teixeira, J. (2014). *O efeito de um Programa de Educação Paralímpica nas atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão na Educação Física*. Dissertação de Mestrado em Atividade Física Adaptada apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- 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.

- Vieira, F. (2009). As Orientações Educacionais dos Professores de Educação Física e o Ensino Artístico da Dança: Percursos e Desenvolvimento Curricular em Portugal. In Actas do Congresso Internacional Aprendizagem/Desenvolvimento: Linhas de Fundo, Novas Tendências e Perspectivas. Campus Universitário de Almada do Instituto Piaget. Portugal. 21, 22 e 23 de Setembro.
- Winckler, C. (2023). Pedagogia do Paradesporto. Santos: Paradesporto Brasil + Acessível.
- Xafopoulos, G., Kudláček, M., & Christina, E. (2009). Effect of the intervention program "Paralympic School Day" in attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 39(4), 63-71.
- Zabalza, M. (2001). Didáctica da educação infantil. Rio Tinto: Edições Asa.


APÊNDICE

APÊNDICE I - QUADRO DE AVALIAÇÃO DE DIAGNÓSTICO

Avaliação Diagnóstica - Andebol									
Turma:	Fase Ofensiva					Fase Defensiva		Níveis	
7ºC	Jogador na posse da bola				Jogador sem a posse da bola	Após perder a posse de bola, procura recuperar a posse da mesma	Acompanha a circulação da bola e realiza “marcação de vigilância”	Diagnóstico	Prognóstico
Alunos Nº	Arma o braço para realizar passe ou remate	Opta por passe para um jogador em posição mais ofensiva	Inicia o contra-ataque através de passe ofensivo ou drible em progressão	Finaliza em remate em salto, se em boas condições	Arma o braço para realizar passe ou remate				
1	I	I	I	NI	NI	I	NI	NI	I
2	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I
3	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I
4	I	NI	NI	NI	NI	I	NI	NI	I
5	I	NI	NI	NI	NI	I	NI	NI	I
6	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I
7	I	I	NI	NI	I	I	I	NI	I
8	I	I	I	NI	I	I	NI	NI	I
9	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I
10	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I
11	I	I	I	I	NI	I	NI	NI	I
12	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I
13	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I
14	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I
15	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I
16	I	NI	NI	NI	I	I	NI	NI	I
17	I	I	I	NI	I	I	NI	NI	I
18	I	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	I
19	I	I	NI	NI	NI	I	NI	NI	I
20	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I

Legenda: NI - Não Introdutório, I - Introdutório

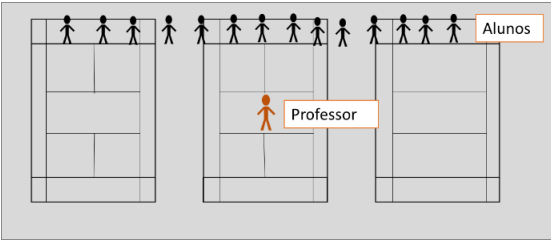
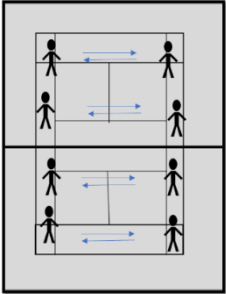
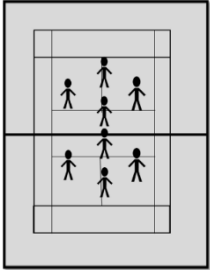
APÊNDICE II – PLANO DE AULA PARADESPORTIVA

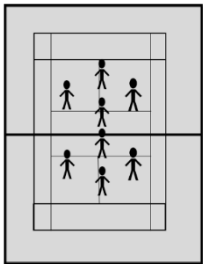
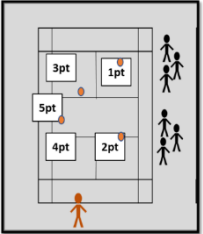
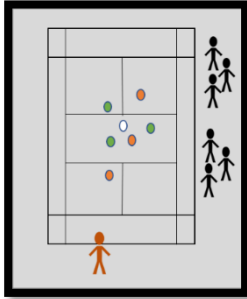
 Instituto PIAGET	<p><i>Campus Universitário de Almada</i> <i>Instituto Superior de Estudos Interdisciplinares e Transculturais</i> www.ipiaget.org</p> <p>Ano letivo 2022/2023</p>
---	---

UD: Desporto Adaptado	Ano/Turma: 11A/ºB	Profª: Andreia Duarte	Estagiária:	Prof. Orientadora: Margarida Lourenço	Material: Bolas de Voleibol, 1 Kit de Boccia, arcos, folhas; cadeiras
Nº alunos: 19	Data: 09/05/023	Duração: 100min	Espaço: Pavilhão José Silvério		

Objetivos gerais: Introdução ao Voleibol Sentado e Boccia

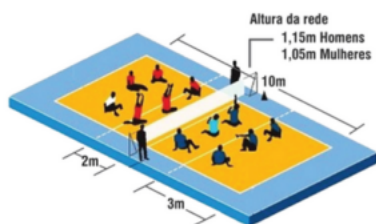
Conteúdos	Obj. Específicos	Obj. Operacionais/estratégias	Esquema	Duração		Notas
				TP	T T	

<p>Instrução Inicial</p>	<p>-Briefing Inicial; - Contextualização das modalidades e Objetivos da Investigação.</p> <p>Aquecimento Específico: Voleibol Sentado</p>	<p>Contextualização sobre as modalidades adaptadas, nomeadamente o Voleibol Sentado e Boccia. Neste momento inicial iremos explicar as regras de cada modalidade adaptada e responder a eventuais questões dos alunos.</p> <p>Aq. Específico: Realização dos deslocamentos executados em jogo de voleibol sentado “têm que utilizar as mãos para se deslocar com o rabo em contacto com o chão” - ex: sentados no chão ao som do apito/palma deslocam-se em diferentes sentidos/direções.</p>	<p>Ex:</p> 	<p>6’ + 4’</p>	<p>10’</p> <p>Dirigir a turma para uma posicionamento em meia-lua ou lado a lado na linha lateral.</p> <p>Exercicio deve ser dirigido sob o comando do professor.</p>
Parte Fundamental (1 Bloco)					
<p>1º Bloco: Voleibol Sentado (Jogo do Lixo)</p> <p>&</p>	<p>Jogo do Lixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercício progressivo para o jogo formal de voleibol sentado. - Adaptação à modalidade; -Introdução aos diversos gestos técnicos usados na modalidade 	<p>Jogo do lixo:</p> <p>Repartir a turma em dois grupos, um grupo por campo de Voleibol, cada grupo divide-se em duas equipas, dentro de cada equipa serão formados pares para a execução dos gestos técnicos. Cada Grupo possui um total de 4 bolas de Voleibol. O objetivo de cada equipa é impedir que as bolas permaneçam no seu lado do campo, para isso os jogadores devem de jogar a bola para o campo adversária sob a rede aplicando os gestos técnicos aprendidos.</p> <p>1ºMomento: Execução de gestos técnicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.º Só toque (passe)- 1’ 2.o Só manchete - 1’ 3.o Só serviço - 1’ <p>2ºMomento: Realização do jogo do lixo com a aplicação do gesto técnico aprendido. Cada ronda tem 1 minuto de tempo.</p>	<p>1ºMomento:</p>  <p>2ºMomento:</p> 	<p>5’ +</p>	<p>15’</p> <p>Repartir a turma em dois grupos de Trabalho.</p> <p>Metade está no Voleibol Sentado e o restante grupo no Boccia.</p> <p>Ao fim de 15 minutos os grupos trocam de modalidade.</p> <p>O Objetivo é que todos os alunos possam experienciar</p>

<p>Voleibol Sentado (jogo formal de 4x4/5x5)</p> <p>+</p> <p>Boccia (jogo dos papéis)</p> <p>&</p> <p>Boccia (jogo formal)</p>	<p>Voleibol Sentado:</p> <p>-Dar a experienciar aos alunos a modalidade paralímpica e as regras que a regem.</p> <p>Jogo dos Papéis:</p> <p>- Exercício progressivo para o jogo formal de Boccia.</p> <p>- Adaptação à modalidade;</p> <p>Boccia:</p> <p>-Dar a experienciar aos alunos a modalidade paralímpica e as regras que a regem.</p>	<p>Voleibol Sentado:</p> <p>Situação de jogo forma de 4x4 ou 5x5 em campo de voleibol reduzido. Usar as regras fundamentais da modalidade.</p> <p>Jogo dos Papéis:</p> <p>Ao longo do espaço de jogo estarão 5 zonas de pontuação, cada um com uma distância diferente (mais perto ao mais longe). Cada zona representa uma pontuação (1 a 5 pts). Para ganhar o ponto, o aluno deverá colocar a bola de Boccia em cima da zona, somando a pontuação corresponde à mesma. Cada aluno terá 3 tentativas.</p> <p>Boccia:</p> <p>Situação de jogo formal. Cada Equipa é composta por 3 elementos. Cada elemento terá direito a lançar 2 bolas (6 bolas no total). No final, após todos lançarem, a equipa vencedora é a que colocar mais bolas da mesma cor junto da bola branca.</p>	<p>Voleibol Sentado:</p>  <p>Jogo dos papéis:</p>  	<p>10'</p> <p>5'</p> <p>+</p> <p>10'</p>	<p>25'</p> <p>30'</p> <p>45'</p>	<p>ambas as modalidades.</p> <p>O professor responsável pela modalidade deve estar atento às ações dos alunos, na correção de regras de jogo que possam ser mal interpretadas pelos alunos.</p>
---	--	---	---	--	----------------------------------	---

<p>Retorno à Calma (Alongamentos)</p>	<p>-Baixar batimento cardíaco; -Alongamentos estáticos e dinâmicos - Perceber quais as dificuldades dos alunos</p>	<p>Realizar alongamentos estáticos e dinâmicos para melhorar a flexibilidade dos alunos e a recuperação muscular.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Extensão vertical de braços; 2. Extensão anterior de braços; 3. Extensão posterior de braços; 4. Abdução ombros 5. Lateralização do pescoço 6. Extensão lateral de braços 7. Extensão dos Isquiotibiais 8. Extensão Lateral do tronco 9. Flexão de pernas 		<p>5´</p>	<p>50´</p>	
--	--	--	--	-----------	------------	--

Campo do Voleibol Sentado



Classes funcionais Voleibol Sentado

VS1	Deficiência ex.: amputação, paralisia cerebral, espinha bífida, MS-um dos membros encurtados até 1/3; Ombro - impossibilidade de levantar o braço acima de 90º; MI – um dos membros encurtado até 1/3; amputação; amputação ao nível dos dois tornozelos;
VS2	Deficiência mínima ex.: amputação, paralisia cerebral; MS-um dos membros encurtados mais de 1/3; Cotovelo – entre 30 e 60% de mobilidade articular; Pulso – 7 dedos (2 mãos) sem movimento/ausentes; MI – um dos membros encurtado mais de 1/3; Pé – amputação acima dos dedos do pé;



MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

Projeto de Investigação

Investigadores

Andreia Duarte
Bruno Amaral
Delfim Doutel
Henrique Barreiros
Hugo Neves
Prof. Dra. Renata Willig

2022/2023



INSTITUTO
PIAGET

BOCCIA & VOLEIBOL SENTADO

ATIVIDADE
PARADESPORTIVA



O QUE É O BOCCIA?

- Jogo de precisão e inteligência;
- Praticado por pessoas com paralisia cerebral e doenças neurológicas;
- Não há limite de idade;
- Jogo misto, individual, pares e equipa

Objetivo

Colocar as bolas de cor:



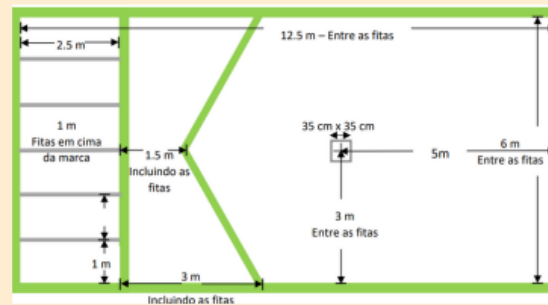
O mais perto possível da bola alvo (bola branca):



Lançada por um primeiro jogador para dentro do recinto de jogo (campo de Boccia)



Campo de Boccia



Classes funcionais Boccia

BC1	JGR com paralisia cerebral com apoio de ATD
BC2	JGR com paralisia cerebral sem apoio de ATD
BC3	JGR com paralisia cerebral, com apoio de ATD (produtos de apoio e/ou equipamento ex.: calha/rampa, capacete com ponteiro, extensões para a boca, mãos ou outra
BC4	JGR com deficiência motora sem diagnóstico de paralisia cerebral



O QUE É O VOLEIBOL SENTADO?

- Semelhante ao voleibol tradicional;
- Participação de atletas com diferentes deficiências física/motora;

Objetivo

- Fazer a bola cair no campo adversário;
- O contacto com o chão deve ser mantido em toda e qualquer ação, sendo apenas permitido perdê-lo nos deslocamentos;
- As demais regras são semelhantes ao voleibol;

