U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

A Edificação da Profissão Docente: Descobertas e Desafios do Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018, de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

Professor Orientador: Professor Doutor José António Silva

Ana Sofia Alves Lourenço

Porto, junho de 2025

Ficha de Catalogação

Lourenço, A. S. A. (2025). *A edificação da profissão docente: Descobertas e desafios do estágio profissional*. Porto: A. Lourenço. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, INCLUSÃO.

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus avôs, cuja presença, amor e sabedoria sempre me inspiraram e foram essenciais para a minha vida. A vossa influência continua a guiar meu caminho.

Agradecimentos

À minha família, por estar sempre presente em todos os momentos da minha vida. A cada um de vocês, que contribuíram de maneira única para o meu crescimento pessoal e para a realização desta aventura. Sempre vos serei grata pelo apoio e carinho constantes, e por me permitirem seguir os meus sonhos e nunca desistir deles.

Ao Nelson, por ser o meu porto de abrigo e estar sempre ao meu lado para me ajudar a encontrar o caminho certo. Sou grata por todos os conselhos, por me apoiares nos momentos difíceis e me ajudares a erguer quando mais precisava. Obrigada por todo o amor e paciência, a tua presença na minha vida será sempre a minha maior preciosidade.

À Ana, à Ju e à Tatiana, pela amizade inabalável. Obrigada pela vossa sinceridade, pela presença constante, pelas conversas intermináveis e, acima de tudo, por entrarem na minha vida e escolherem ficar. Vocês são uma parte essencial de quem me tornei hoje.

À Marta, ao André, ao Telmo e ao João, por todas as loucuras que vivemos e ainda vamos viver, pela amizade, alegria e instabilidade que sempre tiveram presentes em vocês. Foram a melhor surpresa que a vida universitária me deu.

Ao Professor Orientador José António Silva, pela orientação e acompanhamento durante este ano de Estágio Profissional.

Ao Professor Cooperante Eduardo Santos, pela preocupação e carinho durante toda esta jornada. Obrigada por ser um exemplo a seguir e me transmitir conhecimentos que levarei para a vida.

Ao Núcleo de Estágio, por me terem acompanhado nesta aventura e por todos os momentos de reflexão no Gabinete de EF. Foi incrível evoluir e crescer em conjunto com vocês durante este ano.

O meu muito obrigada a todos vocês!

Índice Geral

Dedicatória ..... **III**

Agradecimentos ..... **V**

Índice Geral ..... **VII**

Índice de Figuras ..... **XI**

Índice de Tabelas ..... **XIII**

Índice de Anexos ..... **XV**

Resumo ..... **XVII**

Abstract ..... **XIX**

Lista de Abreviaturas ..... **XXI**

1. Introdução **1**

2. Enquadramento Pessoal: Os Alicerces da Jornada Docente **3**

2.1. Caracterização da Estudante-Estagiária 3

2.2. Dificuldades e Potencialidades 4

2.3. Expectativas Iniciais em relação ao Estágio Profissional 6

3. Enquadramento Institucional: A Estrutura que Sustenta a Prática **8**

3.1. Entendimento do Estágio Profissional 8

3.2. Estágio Profissional 9

3.2.1. Escola Cooperante 9

3.2.2. Núcleo de Estágio 12

3.2.3. Caracterização da Turma Residente 13

4. Realização da Prática Profissional: As Divisões da Casa em Construção **16**

4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem: A Sala do Saber 16

4.1.1. Conceção de EF 16

4.1.2. Planeamento 18

4.1.2.1. Planeamento Anual 19
4.1.2.2. Unidade Didática 22
4.1.2.3. Plano de Aula 24
4.1.3. Realização 27
4.1.3.1. Modelos utilizados 27
4.1.4. Avaliação 33
4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica 35
4.1.4.2. Avaliação Formativa 36
4.1.4.3. Avaliação Sumativa 37
4.1.4.4. Autoavaliação e Heteroavaliação 39
4.1.5. Observação e Reflexão 40
4.2. Área 2 – Participação na Escola e relações com a comunidade: Os Corredores de Ligação 43
4.2.1. Dia Europeu do Desporto na Escola 43
4.2.2. Desporto Escolar 45
4.2.2.1. Treinos de Preparação para os Pré-Requisitos 46
4.2.2.2. Acompanhamento de aluna com mobilidade reduzida 47
4.2.3. Corta-Mato Escolar 49
4.2.4. Formação de Suporte Básico de Vida (SBV) 50
4.2.5. Mega Sprinter 51
4.2.6. Dia do Desporto Adaptado 53
4.2.7. Dia do Agrupamento 55
4.2.8. XXIV Torneios Desportivos Interescolas Secundárias do Concelho de Matosinhos 56
4.2.9. Vivências que Conectam Saberes 59
4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional: O Espaço de Crescimento 61

4.3.1. Introdução 63
4.3.2. Revisão de Literatura 64
4.3.2.1. A Educação Inclusiva 64
4.3.2.2. A Educação Inclusiva na Educação Física 65
4.3.2.3. O Papel do Professor na Promoção da Inclusão 66
4.4. Material e Métodos 67
4.4.1. Desenho do estudo e caracterização da amostra 67
4.4.2. Caracterização do Instrumento 67
4.4.3. Procedimento de recolha de dados 68
4.4.4. Procedimento de Análise de Dados 70
4.5. Resultados 71
4.6. Discussão 73
4.7. Conclusão 75
4.8. Limitações 76
4.9. Referências Bibliográficas do Estudo 78
5. Considerações Finais e Perspetivas para o Futuro 81
6. Referências Bibliográficas 84
Anexos XIII

Índice de Figuras

Figura 1 – Escola Secundária da Senhora da Hora 9

Figura 2 – Pavilhão Polidesportivo da ESSH..... 10

Figura 3 – Campo multidesportivo exterior da ESSH 10

Figura 4 – Sala de Ginástica da ESSH..... 10

Figura 5 – Pista de Atletismo da ESSH 10

Figura 6 – Pavilhão Municipal da Senhora da Hora 11

Figura 7 – Arrecadação da ESSH..... 11

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Estatística descritiva das variáveis em estudo...... 71

Tabela 2 – Resultados do t-teste de medidas repetidas para a variável atitudes gerais. 72

Tabela 3 – Resultados do teste de Wilcoxon para a variável atitudes específicas. 72

Tabela 4 – Resultados do t-teste de medidas repetidas para a variável atitudes globais. 73

Índice de Anexos

Anexo I – Ficha Biográfica XIII

Anexo II – Exemplo de Plano Anual XIV

Anexo III – Exemplo de Unidade Didática XV

Anexo IV – Exemplo de Plano de Aula XVI

Anexo V – Diretrizes do Evento Culminante de Andebol XVIII

Anexo VI – Cartaz do Dia Europeu do Desporto na Escola XXIII

Anexo VII – Cartaz do Corta-Mato Escolar..... XXIV

Anexo VIII – Certificado da Formação de Suporte Básico de Vida XXV

Anexo IX – Cartaz do XXVIII Mega Sprinter XXVI

Anexo X – Cartaz do Dia do Desporto Adaptado XXVII

Anexo XI – Organização do Dia do Desporto Adaptado..... XXVII

Anexo XII– Diploma de Participação XXIX

Anexo XIII – Cartaz XXIV Torneios Desportivos Interescolas Secundárias do Conselho de Matosinhos..... XXX

Anexo XIV – Questionário CAIPE-R..... XXXI

Anexo XV – Consentimento Informado..... XXXV

Anexo XVI – Questionário do Projeto de Investigação..... XXXVI

Resumo

O presente documento foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional, no contexto do 2.º Ciclo de Estudos conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Reúne a experiência vivida durante o ano letivo 2023/2024 na Escola Secundária da Senhora da Hora, destacando as aprendizagens adquiridas por meio da reflexão contínua sobre a prática. A Prática Pedagógica Supervisionada constituiu uma etapa fundamental na consolidação da formação da Professora Estagiária, articulando o conhecimento teórico com a realidade educativa. O relatório está dividido em três partes: Enquadramento Pessoal, Enquadramento Institucional e Realização da Prática Profissional, esta última subdividida nas áreas da Organização e gestão do ensino e aprendizagem, Participação na escola e na comunidade e Desenvolvimento profissional. Destaca-se, nesta última área, um estudo intitulado *"O Efeito da Prática de Desporto Adaptado na Consciencialização da Inclusão nas Aulas de Educação Física"*. O documento começa com o Enquadramento pessoal da Professora Estagiária, abordando o seu percurso pessoal e académico, e termina com as considerações finais e perspetivas futuras. Durante o Estágio Profissional, desenvolvido com uma turma do 10.º ano, analisaram-se dificuldades, desafios superados e aprendizagens construídas, acompanhando a evolução da conceção sobre o ensino da Educação Física num processo de adaptação, crescimento e reflexão crítica. Este ano foi comparado à construção de uma casa, onde, inicialmente, os obstáculos parecem intransponíveis, mas, com esforço constante, cada desafio é superado, tal como as paredes que se erguem tijolo a tijolo, conferindo forma ao edifício. No final, resulta uma construção sólida e em constante evolução, símbolo do crescimento profissional, preparada para enfrentar desafios futuros e dedicada ao ensino e à aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, INCLUSÃO.

Abstract

This document was developed as part of the Professional Internship Curricular Unit, in the context of the 2nd Cycle of Studies leading to a Master's degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education from the Faculty of Sport of the University of Porto. It brings together the experience lived during the 2023/2024 school year at Senhora da Hora Secondary School, highlighting the learning acquired through continuous reflection on practice. Supervised Pedagogical Practice was a fundamental stage in consolidating the trainee teacher's training, linking theoretical knowledge with educational reality. The report is divided into three parts: Personal Framework, Institutional Framework and Professional Practice, the latter subdivided into the areas of Organization and management of teaching and learning, Participation in the school and community and Professional development. Of particular note in this last area is a study entitled *"The Effect of Adapted Sports Practice on Inclusion Awareness in Physical Education Classes"*. The document begins with the Trainee Teacher's personal background, covering her personal and academic career, and ends with final considerations and prospects. During the Professional Internship, developed with a 10th grade class, difficulties were analyzed, challenges overcome and lessons learned, following the evolution of the concept of teaching Physical Education in a process of adaptation, growth and critical reflection. This year has been compared to building a house, where initially the obstacles seem insurmountable, but, with constant effort, each challenge is overcome, just like the walls that are erected brick by brick, giving shape to the building. In the end, the result is a solid and constantly evolving construction, a symbol of professional growth, prepared to face future challenges and dedicated to teaching and learning.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, PROFESSIONAL INTERNSHIP, TEACHING-LEARNING PROCESS, INCLUSION.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação diagnóstica

AF - Avaliação formativa

AS – Avaliação sumativa

CAIPE-R - *Children's Attitudes towards Integrated Physical Education-revised*

DA – Desporto Adaptado

DE – Desporto Escolar

DEDE – Dia Europeu do Desporto na Escola

DP – desvio-padrão

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESSH – Escola Secundária da Senhora da Hora

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MCJI – Modelo de Competência nos Jogos de Invasão

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

MSAI – *Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão*

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professor Cooperante

PE – Professor/a Estagiário/a

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

TGfU – *Teaching Games for Understanding*

UD – Unidade Didática

1. Introdução

Este Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional (EP), pertencente ao 2º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Esta Unidade Curricular é estruturada numa Prática de Ensino Supervisionada (PES) na disciplina de Educação Física (EF).

O principal objetivo deste documento passa por descrever, analisar e refletir sobre as atividades realizadas ao longo do ano letivo, assim como o trabalho desenvolvido pela Professora Estagiária (PE). Este processo pretende destacar as aprendizagens alcançadas e os desafios superados durante esta etapa formativa, consolidando o estágio como uma experiência de desenvolvimento integral.

A PES assume-se como um pilar fundamental na formação de professores, sendo crucial para que os futuros docentes desenvolvam não só a sua identidade profissional, mas também as competências práticas indispensáveis para enfrentar as exigências do ensino. Tal como referem Pimenta e Lima (2004), esta experiência proporciona uma articulação eficaz entre teoria e prática, ao mesmo tempo que prepara o PE para os desafios e dinâmicas do contexto escolar. Assim, o estágio afirma-se como uma etapa essencial de aprendizagem e de crescimento transformador.

Este relatório está organizado em três secções: enquadramento pessoal, enquadramento institucional e realização da prática profissional.

A primeira secção representa os alicerces desta jornada. Nesta, faz-se a apresentação da PE, revelando a sua essência e a base da construção da sua identidade, bem como o percurso que desenvolveu e as razões que a motivaram a chegar até este patamar. Além disso, são explorados os pontos fortes que sustentam a sua estrutura, as dificuldades e dúvidas que surgem e as expectativas para a aventura que se avizinha.

Na segunda secção erguem-se as paredes que dão forma a esta construção, proporcionando estrutura e contexto à experiência de estágio. Neste piso é feito o enquadramento institucional, onde se abordam as noções de EP e se

apresentam os elementos fundamentais que sustentam esta etapa: a Escola, enquanto espaço que acolhe e molda a prática docente; o Núcleo de Estágio (NE), como pilar de apoio que fortalece e orienta o desenvolvimento profissional; e a turma residente, que dá vida a este percurso e desafia a solidez da estrutura em crescimento.

Na última secção distribuem-se as divisões desta construção, cada uma com uma função essencial no desenvolvimento desta jornada. Tal como numa casa, onde cada espaço tem um propósito específico, também aqui se organizam as áreas fundamentais do EP. A primeira diz respeito à organização e gestão do ensino e da aprendizagem, funcionando como a sala principal, onde se estruturam os processos fundamentais da prática pedagógica, como a conceção, o planeamento, a realização, a avaliação, a observação e a reflexão. A segunda área corresponde à participação na escola e às relações com a comunidade, assumindo-se como os corredores e acessos que ligam os diferentes espaços, permitindo a interação, a troca de experiências e o envolvimento nos projetos desenvolvidos. Por fim, a terceira área trata do desenvolvimento profissional, representando um espaço de crescimento contínuo, simbolizando a constante evolução e aprofundamento da trajetória docente.

Este espaço de evolução é ilustrado por um estudo de investigação científica intitulado “O Efeito da Prática de Desporto Adaptado na Consciencialização da Inclusão nas Aulas de Educação Física”, com o objetivo de avaliar o impacto da prática de Desporto Adaptado (DA) na consciencialização dos alunos para a inclusão nas aulas de EF.

Para encerrar esta construção, são apresentadas as Considerações Finais, onde é realizada uma reflexão final sobre todo o percurso desenvolvido durante a edificação desta aventura, bem como sobre os planos para a contínua consolidação desta estrutura.

2. Enquadramento Pessoal: Os Alicerces da Jornada Docente

2.1. Caracterização da Estudante-Estagiária

Começo esta dimensão por me apresentar e a melhor forma que encontro para a iniciar é a transmitir as razões que me trouxeram ao momento presente, através da reflexão sobre o meu percurso de vida e os caminhos que percorri até aqui chegar.

A pergunta "Quem sou eu?" é a base de toda esta Dimensão Pessoal. Eu sou a Ana Sofia Alves Lourenço, tenho 23 anos e vivo, desde que me lembro, em Santa Cruz do Bispo, uma Freguesia do Concelho de Matosinhos, sempre com toda a minha família (pais, irmão, avós tios e primos) por perto.

A minha família, desde pequena, manteve-me ligada ao desporto, principalmente nos momentos em que ia ver o meu pai jogar andebol, andar de bicicleta ou fazer caminhadas na aldeia. Além disso, estive sempre envolvida no desporto, desde a prática de hóquei em patins, karaté, natação, até chegar ao andebol, no qual fui atleta federada.

Atualmente, sou Licenciada em Ciências do Desporto, no ramo Desporto e Populações Especiais, principalmente devido aos momentos de alegria que o desporto me deu. A escolha da especialização neste ramo deu-se por duas razões: primeiramente, devido à convivência e brincadeira de intervalo com a irmã de uma amiga do 1º ciclo que tem Síndrome de *Down;* o segundo motivo está ligado à oportunidade que tive, ainda nova, de assistir a um jogo de andebol em cadeira de rodas. Estas experiências marcaram a minha vida desde criança, já que observar a superação e a motivação destas pessoas fascinou-me profundamente.

A decisão de ingressar no Ensino da EF ocorreu quando estava no 3º ciclo do Ensino Básico e o meu caminho cruzou-se com o de uma Professora de EF, que foi para mim um exemplo em como a alegria no desporto está presente, não só nos praticantes, mas também em quem os guia para o sucesso. Nos dois anos em que a Professora em questão me acompanhou, reparei, principalmente, na sua postura e na forma como conseguia ser assertiva, rigorosa, preocupada e carinhosa em todas as aulas. Devo muito à sua postura profissional, visto que gerou em mim um gosto enorme por todas as modalidades desportivas e um

espírito competitivo saudável, bem como me motivou para iniciar o meu percurso nesta área.

No presente momento sou assistente de treinador nas equipas de *goalball* do Castêlo da Maia Ginásio Clube, cargo que ocupo desde 2020, e voltei a praticar andebol, após um ano de paragem. A prática de atividades física e desportivas faz parte do que sou e é a minha forma de descomprimir, libertar más energias e abstrair dos problemas que me rodeiam. No ano passado a paragem na minha vida desportiva e a mudança do *mindset* de "desporto – lazer" para "desporto – trabalho" gerou alguns contratempos, essencialmente do foro da saúde mental.

O andebol sempre foi a minha paixão, mas quando entrei no *goalball*, devido a um trabalho da faculdade, reparei que esta modalidade ganhou um pouco do meu coração. Todavia, acredito que, um dia, serei capaz de conciliar o trabalho de treinadora de andebol com o de treinadora de *goalball* e o de Professora de EF, nem que seja no Desporto Escolar (DE).

Para além de treinadora destas modalidades, também exerço funções de Oficial de Mesa e assumo que estes cursos melhoraram a minha visão do jogo e a compreensão das regras.

2.2. Dificuldades e Potencialidades

Ao refletir sobre as minhas dificuldades e potencialidades, apercebi-me de que ambas estavam profundamente associadas ao meu percurso pessoal, ao contexto específico da modalidade de goalball e à minha forma de ser.

No que se referia às minhas potencialidades, considerei que a mais evidente era o meu gosto pela atividade física. Essa paixão surgiu desde muito cedo, dado que experimentei várias modalidades até encontrar a minha predileta. Assim, as minhas experiências com a EF foram, na sua maioria, muito positivas, uma vez que tinha boa aptidão para as atividades propostas e realizava os exercícios com alegria e entusiasmo.

Essa ligação positiva à disciplina refletiu-se depois na forma como me posicionei em contexto letivo, onde procurei transmitir aos alunos uma visão envolvente e motivadora da prática desportiva. Como o Professor Cooperante (PC) referia com alguma frequência, "a paixão é irracional" e, nesse sentido,

reconhecia que a minha visão otimista e alegre em relação à EF poderia, em certas circunstâncias, tornar-se num entrave, caso não conseguisse cativar os alunos ou motivá-los a envolverem-se com a disciplina. Ainda assim, via essa paixão como uma força impulsionadora, que me levava a querer dar o meu melhor nas aulas e a acreditar no impacto positivo que a EF poderia ter no desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Quanto às dificuldades, tive a perceção de que algumas exigiriam de mim um grande esforço de adaptação. A primeira prendeu-se com a gestão de grandes grupos. O facto de estar habituada a trabalhar com um número reduzido de atletas, como acontecia no goalball, podia dificultar a minha capacidade de lidar com turmas numerosas, onde a dispersão e os comportamentos menos adequados surgiam com maior frequência.

Acrescia que, devido à natureza do goalball, modalidade em que o silêncio é fundamental para o seu bom desenvolvimento, desenvolvi a necessidade de ensinar os conteúdos em silêncio. Em contexto de aula, essa característica revelou-se, por vezes, limitadora, especialmente em momentos em que era necessário captar a atenção do grupo ou dar indicações. Quando alguns alunos não estavam focados e em silêncio, sentia que não estava a ser ouvida pela turma e, por isso, não conseguia avançar com os conteúdos nem com a explicação dos exercícios.

Outra dificuldade esteve relacionada com a minha necessidade de planear detalhadamente as aulas e com a tendência para querer que os exercícios fossem executados tal como foram pensados. Quando precisava de adaptar ou modificar estratégias durante a aula, devido à falta de envolvimento dos alunos ou a imprevistos, sentia frustração e, por vezes, insegurança, o que comprometia a minha capacidade de agir com serenidade e assertividade. Essa rigidez inicial podia dificultar a flexibilidade necessária para ajustar a prática pedagógica em função da realidade da turma.

Via os desafios que surgiam como oportunidades de crescimento. Acreditava que, com o tempo, a prática e a minha motivação, seria capaz de transformar essas dificuldades em competências. Mantinha-me confiante e otimista, acreditando que a minha presença no ensino faria a diferença e que conseguiria

cativar os alunos a adotarem um estilo de vida ativo, no qual a prática desportiva fosse apelativa e estivesse sempre presente.

2.3. Expectativas Iniciais em relação ao Estágio Profissional

No ano letivo anterior tive de interromper o meu EP por motivos pessoais. Por esse motivo, iniciei este ano com expectativas mais realistas, assentes na experiência e na consciência de que me esperava um ano particularmente exigente, tanto a nível pessoal como profissional. No entanto, sentia-me mais preparada e confiante, sobretudo por conhecer melhor os meus limites, por ter aprendido a gerir situações de pressão e frustração.

Entre as minhas principais expectativas para este ano letivo destacava-se o desejo de melhorar a planificação e dinamização de aulas mais envolventes, ajustadas às necessidades e motivações dos alunos. Pretendia aprofundar estratégias de gestão de turma que mantivessem o foco e a disciplina, sem comprometer um ambiente positivo e motivador. Queria também testar formas de captar a atenção dos alunos, equilibrando uma postura exigente com empatia. A nível pessoal e profissional, esperava desenvolver a minha autonomia enquanto PE, vendo o EP como uma oportunidade para me desafiar e aprender com os erros. Desejava ainda melhorar a comunicação com alunos e comunidade educativa, contando com a colaboração do NE, o PC e o PO como fontes constantes de aprendizagem e crescimento.

Entre as minhas expectativas, encontrava-se também a curiosidade em perceber que tipo de alunos iria encontrar. Sabia que existia a possibilidade de ter uma turma mais desafiante, pelo que fui antecipando diferentes cenários em termos de motivação, comportamento e aptidão para a disciplina. Essa reflexão levou-me a pensar nas adaptações e estratégias que poderia adotar para promover um ambiente de trabalho positivo, identificar e responder às necessidades dos alunos desde cedo, e tornar as aulas mais significativas para todos.

Em suma, acreditava que, apesar dos desafios e das inevitáveis dificuldades, este ano de estágio me traria uma aprendizagem significativa e valiosa. Esperava terminar o ano não só mais preparada para aplicar os meus

conhecimentos, mas também mais consciente do meu papel enquanto futura professora de EF, alguém capaz de ensinar, motivar e acompanhar os seus alunos no desenvolvimento de competências físicas, sociais e humanas.

3. Enquadramento Institucional: A Estrutura que Sustenta a Prática

3.1. Entendimento do Estágio Profissional

A PES, segundo as Normas Orientadoras (FADEUP, 2015, p. 3), *"é um projeto de formação que tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação."*

O EP representa o término de todo o processo de ensino-aprendizagem que decorreu desde a licenciatura até ao primeiro ano de mestrado. Como estamos a trabalhar com o ensino escolar, é fulcral que a experiência num contexto prático exista, proporcionando assim uma vivência mais real e aproximada ao nosso futuro.

De acordo com Costa et al. (2013), no início do EP, os PE enfrentam um processo de transição que gera um conflito de papéis entre o ambiente universitário e o contexto profissional. Este desafio surge pelo facto de vivenciarem simultaneamente as funções de professor e estudante, o que desencadeia reflexões e ajustes internos. Com o tempo, e à medida que o papel de professor começa a ganhar predominância, este conflito tende a ser superado. Esta transformação não só facilita a adaptação ao novo contexto, mas também contribui para o desenvolvimento de competências pedagógicas e pessoais, fortalecendo a identidade profissional do PE como futuro docente.

Do meu ponto de vista, o EP é o desafio final, dado que é uma forma de pôr à prova os nossos conhecimentos desempenhando a função de docente, com as suas próprias características e responsabilidades, remetendo-nos para um processo orientado que se prolonga no tempo, de forma gradual e prática.

Este é um ano de total descoberta, onde a imprevisibilidade é incessante e requer uma adaptação constante às diversas situações, assim como é o momento em que professores experientes, Professor Orientador (PO) e PC, partilham os seus conhecimentos e experiências.

Com o auxílio dos professores fui capaz de encontrar as melhores estratégias para lidar com todo este processo, adaptando-as aos contextos em que me inseri e modificando-as sempre que era necessário e pertinente.

3.2. Estágio Profissional

3.2.1. Escola Cooperante

"O único local onde o sucesso vem antes do trabalho é no dicionário!"

Albert Einstein

A aventura deste ano letivo deu-se na Escola Secundária da Senhora da Hora (ESSH) (Figura 1). A escolha desta instituição para a realização da PES não esteve unicamente relacionada com a proximidade a casa, mas também associada ao testemunho de dois momentos que demonstraram a importância que a ESSH dá ao desporto.



Figura 1 – Escola Secundária da Senhora da Hora

O primeiro momento remonta aos meus anos como aluna do Ensino Secundário, numa escola do Município de Matosinhos, durante os quais participei nos Torneios Desportivos Interescolas Secundárias do Concelho de Matosinhos, nos quais a ESSH é uma das escolas participantes. A grandiosidade do evento e o envolvimento das escolas participantes foi sem dúvida um ponto a favor e gerou uma vontade de participar novamente, bem como experienciar o outro lado do evento, a organização.

O segundo momento ocorreu no ano letivo 2022/2023 quando recebi um convite para realizar uma demonstração de *goalball* na Manhã do Desporto Adaptado. A presença na atividade deu-me a oportunidade de observar o ambiente escolar saudável e perceber a importância que a escola dá ao desporto

adaptado, uma vertente do desporto que considero ser desvalorizada no ensino da EF.

A ESSH é uma das cinco escolas do Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora, sendo a escola-sede do agrupamento, que inclui também a Escola Básica da Senhora da Hora, a Escola Básica de Quatro Caminhos, a Escola Básica da Barranha e a Escola Básica Quinta de S. Gens.

A escola acolhe alunos desde o 3º ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário e oferece uma ampla gama de opções formativas, incluindo quatro cursos Científico-Humanísticos e quatro Cursos Profissionais, sendo um deles o Curso de Técnico de Desporto.

Neste estabelecimento existem cinco espaços destinados à prática desportiva e lecionação das aulas de EF: o pavilhão polidesportivo (Figura 2), uma sala de ginástica (Figura 3), o campo multidesportivo exterior (Figura 4), com uma pista de atletismo (Figura 5), caixa de saltos e marcações dos campos de andebol e basquetebol; e, por último, o Pavilhão Municipal da Senhora da Hora (Figura 6).



Figura 2 – Pavilhão Polidesportivo da ESSH



Figura 3 – Sala de Ginástica da ESSH



Figura 4 – Campo multidesportivo exterior da ESSH



Figura 5 – Pista de Atletismo da ESSH



Figura 6 – Pavilhão Municipal da Senhora da Hora

Na disciplina de EF é imprescindível dispor dos equipamentos desportivos necessários para a prática, algo que, a meu ver, nunca faltou na ESSH. A escola conta com uma variedade de materiais, a maior parte em boas condições de uso. Assim, caso algum professor necessitasse de um material específico e não houvesse quantidade suficiente, havia sempre alternativas disponíveis para adaptar e utilizar com o mesmo propósito. O aspeto mais fascinante foi a ampla variedade de equipamentos de fitness e outros materiais, tais como mesas de ténis de mesa e materiais destinados ao apoio na reabilitação de alunos com *"medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão"* (MSAI) (Ministério da Educação, 2018).



Figura 7 – Arrecadação da ESSH

A citação apresentada no início deste tópico está exposta no website da escola, e alinha-se com a missão de *"proporcionar a cada aluno um percurso educativo adequado ao seu perfil, possibilitando-lhe adaptar-se a novas conjunturas através da mobilização de competências desenvolvidas ao longo da sua escolaridade obrigatória" (Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora, 2023)*. Ambas as citações exibidas enfatizam que o sucesso, tanto escolar quanto pessoal, não é imediato, mas resultado de um contínuo processo de

desenvolvimento e dedicação. Para além disso, a missão da escola realça a importância de preparar os alunos para enfrentar futuros desafios, destacando que o êxito depende do trabalho e da aplicação de competências, alinhando-se à visão de Einstein de que o sucesso só se alcança através do esforço.

3.2.2. Núcleo de Estágio

O NE desempenha um papel essencial no crescimento profissional dos PE, oferecendo orientação contínua por parte do PC. Essa orientação permite que os estagiários desenvolvam competências pedagógicas de forma gradual e estruturada. Além disso, o núcleo cria um ambiente colaborativo, onde a cooperação entre colegas e a reflexão sobre a prática docente são incentivadas. Isso facilita o processo de adaptação ao contexto real de ensino e promove uma aprendizagem crítica e reflexiva, preparando os estagiários para os desafios da profissão docente.

O NE da ESSH, no ano letivo 2023/2024, foi composto por quatro PE e o PC. Os três PE com quem compartilhei os desafios deste ano tinham formação na FADEUP, embora nunca os tivesse encontrado durante a Licenciatura e o primeiro ano de Mestrado. Por outro lado, o facto de já conhecer o PC — que foi meu professor durante a Licenciatura — contribuiu para uma interação mais próxima e uma colaboração facilitada ao longo do estágio.

Durante este ano, o PC destacou-se como uma pessoa acessível, com vastos conhecimentos e experiência na área. No âmbito da PES, o PC desempenhou um papel fundamental na minha formação, supervisionando e orientando cada etapa do meu percurso. Através de feedbacks constantes e propostas de melhoria, o PC ajudou-me a refletir sobre a minha prática docente, garantindo um desenvolvimento contínuo e consistente no meu processo de aprendizagem.

> *"O PC demonstra em todos os momentos que o ambiente dentro do NE, a boa disposição, a entreajuda e a calma são os elementos-chave para o bom funcionamento deste ano letivo."*
>
> ***Diário de Bordo - semana de 18 a 22 de setembro de 2023***

Quanto aos meus colegas do NE, todos nós tínhamos ocupações diferentes dentro do mundo do desporto, para além do EP. Como as personalidades e as vivências eram distintas, todos apresentámos diferentes estilos de ensino e formas de atuação perante as turmas residentes. As diversas experiências enriqueceram o grupo permitindo-nos, ao refletir em conjunto, encontrar soluções variadas e compartilhar conselhos valiosos para os obstáculos que foram surgindo. Os colegas deste NE foram verdadeiros companheiros nesta jornada e, juntos, partilhámos tanto os encantos quanto os desafios da profissão docente, criando um ambiente de apoio e cooperação ao longo do ano.

Este ano, ao lecionar uma turma do 10.º ano, trabalhei frequentemente com a minha colega que também tinha o mesmo ano, pois as modalidades a serem ensinadas eram as mesmas. Juntas, discutíamos e elaborávamos alguns planeamentos, trocando ideias sobre as melhores abordagens. Quando surgiam dúvidas ou inseguranças em relação a algum exercício, como foi o caso da lecionação das modalidades de andebol e dança, pedíamos ajuda, o que nos permitiu superar os desafios de forma colaborativa e eficaz.

Além da partilha pessoal, estas quatro pessoas desempenharam, sem dúvida, um papel fundamental ao longo deste ano, contribuindo significativamente para o meu crescimento, tanto como professora quanto como pessoa. Todos os momentos de reflexão e as descobertas que partilhámos tiveram um impacto crucial no decorrer do EP, sendo que juntos formámos um ambiente de apoio e aprendizagem mútua, que foi essencial para enfrentar as adversidades e amadurecer como futura docente.

3.2.3. Caracterização da Turma Residente

A escolha da turma residente que cada estagiário iria acompanhar durante a PES foi um processo que decorreu na semana anterior ao início do ano letivo. Cada PE apresentou as suas preferências de modo a conciliar o horário letivo com os compromissos externos sendo que o PC auxiliou na decisão final ao interligar o perfil das turmas e dos PE. Deste modo, durante o ano letivo trabalhei

com uma turma do 10.º ano do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades.

A aula de apresentação deu-se no dia 19 de setembro de 2023. Após uma breve conversa com os alunos e entender quais eram as motivações deles para este ano letivo e para a disciplina de EF, procedi para o preenchimento das fichas biográficas (Anexo I).

A caracterização da turma residente foi realizada com base nas respostas dos alunos às fichas biográficas, e com base em alguns testes do programa de testes de condição física *FITescola* (Peso; Altura; Índice de Massa Corporal), realizados nos dias 22 e 26 de setembro de 2023. Através destes instrumentos consegui retirar informações como: Dados Pessoais, Dados Antropométricos, Saúde e Estilo de Vida, Situação Desportiva e Ocupação Desportiva nos tempos livres.

A turma residente era constituída por 27 alunos, no entanto, só 24 frequentaram as aulas de EF. Os restantes três estão incluídos nesta caracterização dado que ainda não tinham anulado a disciplina na altura da recolha de dados.

A turma em questão era composta por 19 elementos do sexo feminino (70%) e 8 do sexo masculino (30%). Os alunos apresentavam idades que variavam entre 14 e 18 anos, em que a maioria (56%) tinha 15 anos. A heterogeneidade de idades pode refletir diferentes trajetórias escolares, o que pode influenciar a dinâmica de ensino-aprendizagem, dada a diversidade de experiências e níveis de maturidade.

De forma a identificar com mais facilidade as razões de possíveis indisponibilidades nas aulas de EF, decidi questionar os alunos sobre o historial de problemas de saúde, lesões e número de refeições diárias. Cerca de 30% dos estudantes tem problemas de saúde e 6 tiveram lesões. Relativamente ao número de refeições diárias, constatei que todos os alunos realizam as três refeições principais. Contudo, alguns admitiram que, ocasionalmente, não tomam o pequeno-almoço.

Com o auxílio da ficha biográfica, e do que fui observando nas aulas de EF, consegui aferir que esta turma tinha boa ligação com o desporto e gosto pela

atividade física. Dos 24 alunos presentes nas aulas, apenas 3 admitiram não ter nenhuma modalidade favorita, no entanto, foi possível identificar a modalidade preferida da turma, o voleibol. Do ponto de vista da prática desportiva extracurricular, 18 alunos praticavam desporto e 6 não praticavam qualquer modalidade para além da EF e do DE.

No geral, após as primeiras aulas e com base nos dados retirados das fichas biográficas, considerei que os alunos eram aptos fisicamente, esforçados, educados, respeitadores e gostavam da prática desportiva. Por outro lado, também tinha alunos aptos fisicamente sem sinais de interesse pela disciplina e ainda alguns que não apresentavam aptidão para a mesma.

"Quando os alunos entraram no pavilhão senti-me nervosa e talvez um pouco insegura, algo que se refletiu na minha forma inicial de comunicar. O meu discurso estava um pouco aos "solavancos" e a abordagem aos tópicos foi desorganizada e sem fio condutor. Com o desenrolar da conversa com os alunos reparei que me comecei a sentir mais confortável na postura de professora."

Reflexão nº1, dia 19 de setembro de 2023

4. Realização da Prática Profissional: As Divisões da Casa em Construção

4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem: A Sala do Saber

4.1.1. Conceção de EF

Na minha perspetiva, ser professor é um processo contínuo de construção pessoal e profissional. A identidade docente não nasce pronta, vai-se moldando a partir de um conjunto de fatores pessoais, culturais, sociais, académicos e emocionais, que se vão entrelaçando ao longo do percurso. A construção da identidade profissional docente é um processo contínuo, profundamente enraizado na história pessoal de cada professor.

Como afirma Nóvoa (2008), a profissionalidade docente constrói-se no interior de uma pessoalidade, sendo inseparável da identidade individual de cada professor. O docente não é um mero transmissor de conteúdos, mas um sujeito que ensina a partir das suas experiências, valores e convicções. Ensinar é mais do que dominar conteúdos, é saber transformar esse conhecimento em aprendizagens significativas para os alunos. Tal implica uma constante adaptação às especificidades dos alunos e dos contextos em que se inserem, desafiando-nos a ajustar práticas, recriar estratégias e a refletir continuamente sobre o que fazemos e porquê.

Reconheço, também, que as conceções que hoje tenho enquanto futura professora foram fortemente moldadas pelas minhas vivências enquanto aluna, pela formação inicial e pelo EP. Queirós (2014) salienta que as representações que construímos sobre o ensino resultam precisamente da interação entre essas múltiplas dimensões, tornando-se fundamentais para orientar e justificar a nossa ação pedagógica.

No caso da EF, a ligação entre o pessoal e o profissional assume uma relevância particular. Esta é uma disciplina que, pela sua natureza, desafia o professor a mobilizar competências pedagógicas que envolvem simultaneamente o corpo, a mente e a emoção. Essa complexidade torna a disciplina única no currículo escolar, precisamente por permitir aprendizagens

que transcendem a atividade física e se refletem na construção pessoal e social dos alunos (Batista & Queirós, 2015).

Contudo, esta riqueza também implica diferentes formas de encarar o ensino da EF. Batista e Queirós (2015) identificam três grandes perspetivas: uma abordagem centrada na prática desportiva, uma vertente orientada para a promoção da saúde e uma visão da disciplina enquanto espaço lúdico e recreativo. A estas acrescento a proposta de Crum (1993), que destaca três eixos estruturantes: a melhoria da condição física, o desenvolvimento do comportamento motor e a formação pessoal e social do aluno. Estas abordagens não são mutuamente exclusivas, pelo contrário, acredito que a força da EF reside precisamente na possibilidade de integrá-las de forma coerente e com intencionalidade pedagógica.

Deste modo, a minha conceção sobre a EF assenta numa visão plural e integradora. Considero que a disciplina não deve estar centrada exclusivamente numa só perspetiva, mas numa articulação equilibrada entre todas, desde que sustentadas por uma intencionalidade educativa. Acredito que, para além do desenvolvimento físico e da promoção da saúde, a disciplina deve promover o bem-estar emocional, a aprendizagem de valores como o respeito, a responsabilidade, o trabalho em equipa e a solidariedade, valores que são essenciais ao bom funcionamento da sociedade e relevantes em múltiplos contextos da vida.

Esta ideia é corroborada por Rosado (2009), ao afirmar que a EF deve ser entendida como “um projeto de educação integral” e de desenvolvimento de competências transferíveis para além do espaço desportivo. Para mim, educar através da EF é proporcionar experiências significativas que ajudem os alunos a crescer enquanto cidadãos ativos, críticos e conscientes do seu papel na construção de uma sociedade mais justa.

As conceções de um professor constroem-se ao longo do tempo e são fruto de um percurso em permanente evolução, enraizado em vivências pessoais, influências culturais, formação académica e prática profissional. A EF, pela sua natureza interdisciplinar e formativa, exige-nos uma reflexão constante sobre o que significa ensinar, educar e formar através do corpo e do movimento,

tornando a nossa identidade docente uma construção sempre inacabada, mas cada vez mais consciente e intencional.

4.1.2. Planeamento

Ao longo da minha PES, o planeamento revelou-se uma ferramenta essencial para a organização e estruturação do processo de ensino. Desde os primeiros momentos, ainda numa fase de descoberta e adaptação à rotina escolar, percebi a importância de pensar atempadamente, antecipar desafios, definir objetivos e construir um percurso pedagógico coerente e ajustado à realidade da escola e às necessidades dos alunos.

Como refere Bento (2003), planear corresponde a um processo de deliberação consciente, no qual o professor define previamente os seus objetivos e traça o caminho para os alcançar. Esta visão ganhou especial relevo à medida que fui conhecendo a dinâmica da minha turma e as exigências do contexto escolar, marcado por múltiplos fatores que requerem uma ação pedagógica flexível e adaptativa. No caso da EF, a necessidade de um planeamento bem estruturado é ainda mais evidente, devido à variedade de conteúdos, à oscilação dos espaços disponíveis, à dependência de condições meteorológicas favoráveis e à heterogeneidade das turmas.

Durante o ano letivo, deparei-me com várias situações que contrariaram o previsto. Inicialmente, essas mudanças causaram-me desconforto e frustração, mas rapidamente percebi que um bom plano não é sinónimo de rigidez. A imprevisibilidade faz parte do contexto educativo e exige do professor a capacidade de reajustar estratégias, reformular tarefas e, por vezes, alterar completamente o foco da aula. Assim, aprendi a encarar essas situações como oportunidades para crescer enquanto profissional e como prova da importância de um planeamento flexível, centrado no aluno.

Neste sentido, organizei a minha intervenção pedagógica em três níveis complementares: o planeamento anual, que definiu uma visão global do ano letivo; as Unidades Didáticas (UD), enquanto blocos estruturantes de conteúdos e objetivos; e os planos de aula, que operacionalizaram diariamente o que

idealizei, permitindo-me ajustar a prática de acordo com as exigências concretas de cada turma.

4.1.2.1. Planeamento Anual

O planeamento anual constitui um dos três pilares fundamentais da organização do ensino e da aprendizagem em EF, sendo a primeira grande etapa na preparação do processo pedagógico. De acordo com Bento (2003), esta fase corresponde à definição de um plano geral de atuação para o ano letivo, ainda sem entrar em detalhes, mas que exige um trabalho prévio de análise, reflexão e balanço sobre o contexto e os objetivos a alcançar. Neste sentido, e logo nas primeiras semanas do EP, a elaboração do plano anual revelou-se uma tarefa prioritária, funcionando como um verdadeiro mapa orientador da minha prática pedagógica.

A construção do plano anual resultou de uma análise criteriosa de diversos documentos orientadores, entre os quais se destacam as Aprendizagens Essenciais da disciplina de EF para o 10.º ano, o Projeto Educativo da Escola, o Plano Anual de Atividades e o calendário escolar definido para o ano letivo. A par desta análise documental, o planeamento foi igualmente sustentado pelas deliberações tomadas nas reuniões do Departamento de Expressões e, de forma mais específica, do Grupo de EF. Nestas reuniões foram apresentados os critérios de avaliação da disciplina, estabelecida a distribuição das modalidades por período e definida a articulação entre estas, os espaços disponíveis, os horários letivos e a participação e organização de eventos escolares. A integração destes contributos revelou-se essencial para garantir a coerência entre os objetivos curriculares e o contexto concreto da escola, assegurando uma resposta pedagógica alinhada com os princípios e valores da ESSH.

No caso da minha PES, as modalidades foram organizadas por períodos, procurando-se um equilíbrio entre desportos coletivos, individuais e atividades rítmicas ou expressivas. Como tal, para o 10.º ano, foram incluídas modalidades como o basquetebol, o andebol, o atletismo (resistência aeróbia e salto em altura), a ginástica de solo, a dança e o badminton.

Contudo, rapidamente percebi que um planeamento rígido pouco se assemelha com a realidade dinâmica do ambiente escolar e que o ato de planear deve estar permanentemente em aberto para reformular, já que, ao longo do ano, surgiram diversos imprevistos de última hora que implicaram ajustes constantes ao plano inicial, obrigando-me a reorganizar ou, em alguns casos, a substituir modalidades previamente previstas.

No Anexo II encontra-se o plano anual que elaborei e implementei ao longo do ano letivo. Este documento foi organizado por períodos e apresenta: a duração, o número e o espaço de cada aula assim como a modalidade a abordar. De forma a tornar o plano anual mais funcional, intuitivo e facilitar a consulta, optei por criar uma tabela que identificava os tempos letivos atribuídos a cada modalidade, recorrendo à associação de cores distintas para cada uma. Esta estratégia revelou-se eficaz uma vez que facilitou, não só a leitura imediata do documento, como também a organização e gestão das aulas ao longo das semanas.

O planeamento das modalidades teve em consideração não só os espaços atribuídos no r*oulement*, mas também as condições climatéricas previsíveis ao longo do ano letivo, procurando otimizar os contextos de lecionação. No primeiro período foram abordadas três modalidades: basquetebol, ginástica de solo e atletismo (resistência aeróbia). A sua distribuição foi definida com base na duração das aulas (50 minutos às terças-feiras e 100 minutos às sextas-feiras) e das exigências específicas de cada modalidade.

Tendo em conta a importância de reservar tempo suficiente para o desenvolvimento do jogo formal, optei por lecionar o basquetebol nas aulas mais longas, decisão que se revelou vantajosa tanto em termos pedagógicos como organizacionais. Já o atletismo foi integrado no início do período letivo, tendo em vista a preparação dos alunos para o Corta-Mato Escolar e aproveitando a menor probabilidade de chuva entre o mês de outubro e o início de novembro. Esta opção implicou, em alguns casos, a divisão das aulas de 100 minutos entre o basquetebol e o atletismo, o que exigiu uma gestão rigorosa do tempo, mas não comprometeu a qualidade das aprendizagens.

As aulas de menor duração foram maioritariamente destinadas à ginástica de solo, sobretudo na segunda metade do período, uma vez que dispunha do espaço necessário e apropriado para a sua realização.

Importa ainda referir que a primeira aula do ano letivo foi dedicada à apresentação da disciplina, seguindo-se duas aulas destinadas à aplicação dos testes do *FITescola*. Ao longo do ano, sobretudo nas aulas de 100 minutos, implementei circuitos de *Tabata* orientados para o desenvolvimento das capacidades físicas a avaliar, com vista à melhoria da aptidão física, as quais foram novamente avaliadas no final do ano letivo.

Quanto ao 2.º período, a planificação centrou-se na lecionação do andebol, do atletismo (salto em altura) e DA (*boccia e goalball*). Assim como no 1.º período, as aulas de 100 minutos foram dedicadas, preferencialmente, à modalidade coletiva, o andebol, enquanto as de 50 minutos foram direcionadas para o trabalho do salto em altura. As aulas de DA, integradas no planeamento com o propósito de desenvolver o meu projeto de investigação, decorreram em 12 aulas (quatro de 50 minutos e quatro de 100 minutos), sendo que nove aulas foram realizadas no final do 2.º período e três no início do 3.º.

No 3.º período, a intervenção pedagógica incidiu sobre o badminton, a dança e a continuidade do DA. Este período iniciou-se com as três aulas em falta de DA, dando depois lugar à lecionação da dança, que ocupou a maioria das aulas de 50 minutos e partilhou os blocos de 100 minutos com o badminton. Após a conclusão da UD de dança, o foco recaiu exclusivamente sobre o badminton, lecionado em todas as aulas, independentemente da sua duração.

Para concluir, a última aula de cada período foi, sempre que possível, reservada para a realização do torneio e do evento culminante da modalidade principal abordada, sendo igualmente incluído um momento de autoavaliação. Esta prática permitiu consolidar aprendizagens, promover a vivência de contextos competitivos saudáveis e fomentar a reflexão individual sobre o percurso realizado. A única exceção verificou-se no final do 1.º período, dado que a maioria dos alunos participou numa visita de estudo. Assim, este momento foi reprogramado para a primeira aula do 2.º período.

Deste modo, o planeamento anual funcionou não apenas como um guia estruturante, mas também como um instrumento de reflexão e tomada de decisão. A sua existência permitiu-me manter uma visão global do percurso pedagógico, identificar prioridades e ajustar o ensino às necessidades emergentes, assegurando, tanto quanto possível, a coerência e a continuidade do processo educativo.

4.1.2.2. Unidade Didática

No seguimento da planificação anual, a construção das UD assumiu um papel central na estruturação do processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo. Como defendem Bento (2003) e Graça e Oliveira (1998), as UD constituem unidades estruturantes do processo pedagógico, orientando e regulando as atividades do professor e dos alunos, assegurando a coerência metodológica e a intencionalidade educativa ao longo das aulas. Deste modo, cada UD foi concebida com uma estrutura detalhada dos conteúdos da modalidade a lecionar, garantindo uma progressão lógica, sequencial e adequada ao nível de desempenho dos alunos. Esta organização permitiu articular os objetivos gerais da disciplina com as Aprendizagens Essenciais, tendo como ponto de partida a realidade concreta da turma.

O processo de elaboração das UD teve como base o Modelo de Estrutura do Conhecimento de Vickers (1990), onde os conteúdos foram organizados em torno de quatro categorias transversais: habilidades motoras, condição física e fisiológica, cultura desportiva e conceitos psicossociais, tal como se verifica no Anexo III.

As habilidades motoras foram estruturadas e integradas na UD após uma cuidadosa seleção dos conteúdos técnicos a serem abordados em cada modalidade, assim como os conteúdos táticos nas modalidades coletivas. Além disso, foram relacionadas às Aprendizagens Essenciais, considerando o nível inicial dos alunos identificado na Avaliação diagnóstica (AD). Na categoria da condição física e fisiológica foram desenvolvidas, de acordo com cada modalidade, as capacidades condicionais e capacidades coordenativas. No âmbito da cultura desportiva, foram destacados os aspetos fundamentais de

cada modalidade, cuja compreensão teórica é essencial para a aplicação prática. Entre eles, incluem-se o regulamento técnico, tal como a terminologia e simbologia da modalidade e, por fim, as regras de segurança indispensáveis para o bom funcionamento das aulas. Além do desenvolvimento motor e cultural, procurou-se intencionalmente promover competências psicossociais como a autonomia, a superação, o respeito, o trabalho em equipa e o *fair-play*, assegurando a transversalidade destes conceitos ao longo de todas as aulas.

No que respeita à organização interna de cada UD, foram utilizadas funções didáticas específicas (introdução, exercitação, consolidação e avaliação), conforme propostas por Bento (2003), distribuídas de forma equilibrada pelas aulas. Cada UD foi iniciada com uma aula de AD, com o objetivo de conhecer o ponto de partida da turma e ajustar os conteúdos à sua realidade. Esta organização permitiu uma abordagem progressiva e garantiu tempo suficiente para a assimilação dos conteúdos fundamentais. A gestão dos tempos e das cargas de trabalho revelou-se um desafio, especialmente nas UD com menor número de aulas exigindo reavaliações frequentes e um equilíbrio entre o desenvolvimento e a progressão dos conteúdos.

Ao longo do ano letivo, foram frequentes os ajustes nas UD, motivados tanto por questões de gestão do tempo como por respostas inesperadas dos alunos face aos desafios propostos. Um exemplo claro ocorreu na UD de ginástica de solo, onde foi necessário reformular parte das atividades inicialmente planeadas, devido à necessidade de adaptação e readaptação das dinâmicas propostas, face às dificuldades motoras e inseguranças demonstradas por alguns alunos. Além disso, registaram-se alterações ao planeamento anual que impactaram o número de aulas previstas para a modalidade, exigindo reestruturações nos conteúdos e objetivos. Por fim, também houve necessidade de ajustar o tipo de avaliação sumativa (AS) inicialmente definida para a modalidade, adotando estratégias mais formativas e contínuas, especialmente em contextos em que a execução técnica completa não era viável. Esta capacidade de adaptação revelou-se crucial para garantir a eficácia pedagógica das intervenções e a adequação do ensino à realidade concreta dos alunos.

Assim, as UD funcionaram como um guia fundamental para a minha orientação e gestão pedagógica, apresentando de uma forma intuitiva os conteúdos e recursos a recrutar em cada aula. Para além disso, serviram de base à avaliação contínua, proporcionando momentos de análise e tomada de decisão sobre o percurso de cada turma. O trabalho desenvolvido no âmbito das UD reforçou a importância de um planeamento rigoroso, mas simultaneamente dinâmico e ajustável, capaz de responder à complexidade e imprevisibilidade inerentes ao contexto escolar.

4.1.2.3. Plano de Aula

Após a elaboração do plano anual e das UD, tornou-se fundamental detalhar o planeamento para orientar as aulas e operacionalizar os objetivos definidos, especificando quando e como serão trabalhados. O plano de aula, último pilar do processo de planeamento, traduz de forma concreta os objetivos da UD, organizando conteúdos e situações de aprendizagem que se vão progressivamente complexificando. Essa organização permite integrar o que foi feito anteriormente e projetar o que virá, além de garantir flexibilidade para responder às adversidades do contexto real da aula. Segundo Bento (2003) a planificação das aulas de EF é essencial para estruturar e orientar o processo o ensino-aprendizagem, considerando os aspetos cognitivos, psicomotores e afetivos dos alunos.

No que diz respeito à estrutura do plano de aula, no início da PES, o PC deu liberdade a cada PE para elaborar o seu próprio modelo de plano. Embora não exista um modelo universal de estruturação, optei por utilizar o modelo construído no 1.º ano do Mestrado (consultar Anexo IV).

O plano de aula iniciava-se com um cabeçalho composto por informações relativas à aula a lecionar: número da aula, data, ano e turma, número de alunos, horário, espaço, modalidade, material necessário, objetivos gerais da sessão e função didática. Seguia-se o corpo do plano que estava dividido em três momentos distintos (parte inicial, parte fundamental e parte final). Para cada uma destas partes e respetivos exercícios, estavam indicados os objetivos específicos, a situação de aprendizagem, os critérios de êxito e o tempo previsto

para a sua realização. Por fim, havia um espaço dedicado a observações que servia tanto para apoiar a organização da sessão, como para registar, posteriormente, reflexões sobre o seu desenvolvimento.

O início da aula destinava-se à gestão da turma, momento em que verificava as presenças, as dispensas, as faltas de material e o cumprimento das regras por parte dos alunos. Após esta verificação, iniciava um breve diálogo com a turma, com o objetivo de relembrar os conteúdos lecionados anteriormente e apresentar os temas e objetivos da aula em questão. Para além disso, aproveitava este momento para introduzir ou reforçar alguns aspetos teóricos relacionados com a modalidade que estávamos a abordar, promovendo também momentos de questionamento e apresentação de factos culturais.

Nesta fase, as tarefas motoras propostas tinham como principal finalidade preparar gradualmente os alunos para a intensidade da aula, ativando os principais grupos musculares e promovendo o foco e a concentração. Sempre que possível, procurava que estas tarefas tivessem relação direta com os conteúdos que seriam explorados na parte seguinte, permitindo uma transição mais natural e coerente entre os diferentes momentos da aula.

Na parte fundamental da aula eram trabalhados os principais objetivos da sessão, através de situações de aprendizagem específicas, organizadas de forma progressiva. Esta progressão procurava assegurar que, no momento competitivo, nomeadamente no jogo formal, os alunos estivessem dotados das competências técnicas, táticas e cognitivas indispensáveis para a aplicação, de forma eficaz, o que haviam aprendido, demonstrando autonomia, tomada de decisão e espírito cooperativo.

A parte final da aula era dedicada ao retorno à calma e à reflexão conjunta com os alunos, incentivando-os a partilhar o que aprenderam, o que mais apreciaram na aula e as dificuldades que sentiram. Para além deste momento de balanço, era também registada a pontuação obtida por cada equipa durante o momento competitivo, bem como atribuídos os pontos extra relativos ao *fairplay* e ao desempenho. Esta dinâmica funcionava como um incentivo adicional, promovendo o envolvimento e a motivação dos alunos.

Paralelamente, procurava assegurar que todos os alunos, mesmo aqueles que não podiam participar ativamente, se mantivessem envolvidos e com um papel significativo na aula. Quando um aluno estava dispensado ou não tinha material, era-lhe atribuída uma tarefa alternativa. Entre estas estavam a elaboração de um relatório de observação, dinamização do circuito de *Tabata* (monitorizando a execução correta dos exercícios e incentivando os colegas), arbitragem dos momentos competitivos ou registo da pontuação das equipas. Estas funções permitiam que os alunos se mantivessem atentos, ativos e comprometidos com a dinâmica da aula, mesmo sem participação motora direta.

No início do EP, ao colocar em prática os planos de aula, sentia-me algo perdida, com dificuldades na gestão do tempo e desconfortável sempre que era necessário fazer adaptações. Estes três aspetos foram sendo gradualmente ultrapassados, acompanhando a minha evolução enquanto professora.

O primeiro desafio estava relacionado com o excesso de informação presente nos planos de aula, o que dificultava a sua consulta durante a lecionação. As situações de aprendizagem encontravam-se demasiado detalhadas, tal como os critérios de êxito, tornando-se pouco operacionais. Este problema começou a ser resolvido quando passei a ser mais concisa na descrição dos exercícios e optei por incluir esquemas visuais que facilitavam a compreensão rápida. Adicionalmente, introduzi o uso de um *post-it* anexo ao plano de aula, onde registava os tempos de prática de cada exercício e a hora prevista para a sua conclusão. Esta estratégia, aliada à definição de um alarme no relógio cerca de 20 minutos antes do fim da aula, permitiu resolver as dificuldades associadas à gestão do tempo.

Por fim, o desconforto que sentia quando não conseguia cumprir todos os momentos planeados da aula foi-se dissipando com o tempo e a prática reflexiva. Percebi que estas situações são naturais e, na maioria das vezes, resultavam de decisões pedagógicas tomadas no momento. Por vezes, optava por dedicar mais tempo a determinado exercício, de forma a garantir que a progressão para a tarefa seguinte fosse realizada com qualidade e sem comprometer a aprendizagem, evitando a consolidação de erros técnicos ou táticos.

Neste contexto, a experiência docente permitiu-me desenvolver competências essenciais de improvisação e adaptação, fundamentais para responder de forma eficaz às necessidades da turma e para o meu crescimento pessoal e profissional.

4.1.3. Realização

4.1.3.1. Modelos utilizados

No 1.º ano do Mestrado, pude conhecer e aplicar diversos modelos e estilos de ensino. Esta experiência aprofundou o meu entendimento das suas bases teóricas e implicações práticas, proporcionando uma base sólida para desenvolver uma visão mais crítica e pessoal sobre o ensino da EF.

Ao longo do ano letivo, optei por uma abordagem flexível e contextualizada, ajustando os modelos às especificidades dos alunos e das modalidades, com o objetivo de garantir aprendizagens significativas, respeitando as suas diferenças, motivações e ritmos. Como defende Rink (2001), não existe um modelo perfeito e universal de aprendizagem. O essencial é compreender e interpretá-lo à luz da realidade da turma e aplicar as suas potencialidades de forma consciente.

Neste sentido, os modelos de ensino assumem um papel central como instrumentos pedagógicos que orientam e sustentam o trabalho do professor, permitindo criar contextos de aprendizagem nos quais os alunos podem evoluir, desenvolver-se e construir conhecimento (Metzler, 2017). A diversidade de contextos e alunos na EF obriga o professor a recorrer a uma variedade de modelos, de forma a promover um ensino mais eficaz e ajustado. Assim, foi possível combinar modelos, através de abordagens híbridas, de forma a potenciar a aprendizagem.

Deste modo, considerando as características da minha turma e as modalidades abordadas, recorri a diferentes modelos de ensino: o Modelo de Educação Desportiva (MED), o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (MCJI), *Teaching Games for Understanding* (TGfU), o Modelo de Instrução Direta (MID), o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) e o Modelo de Ensino por Pares.

Logo no início do ano letivo, fui aconselhada pelo PC a aplicar o MED, uma vez que vários alunos da turma já estavam familiarizados com este modelo e tinham demonstrado bom desempenho e motivação. Assim, optei por implementá-lo ao longo dos três períodos, ajustando a sua aplicação às especificidades de cada modalidade, com maior incidência no basquetebol, andebol, atletismo, badminton e, no âmbito do DA, no boccia e *goalball*.

No MED o processo de ensino-aprendizagem centra-se no aluno. Este modelo tem como principal objetivo envolver os alunos num contexto desportivo autêntico, promovendo aprendizagens significativas através da vivência de uma "época desportiva". Valoriza a participação ativa, o trabalho em equipa, o *fair-play* e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Caracteriza-se por elementos como: a competição formal, a afiliação a equipas, os registos estatísticos, a festividade e um evento culminante (Graça & Mesquita, 2020; Siedentop, 1994).

Em cada período organizei os alunos em equipas fixas e heterogéneas, atribuindo-lhes responsabilidades específicas (como capitão, cor da equipa, grito e mascote), promovendo o espírito de grupo e o compromisso com as aulas. As sessões integraram momentos de treino e competição formal, com registos simples e regras bem definidas. A competição foi utilizada como ferramenta de aprendizagem, resultando num Evento Culminante (consultar Anexo V), realizado no último dia da UD, onde os alunos tiveram oportunidade de aplicar os conhecimentos desenvolvidos ao longo das aulas.

Como lecionei algumas modalidades em simultâneo, mesmo quando o foco da aula não recaía diretamente sobre o MED, mantive a estrutura de trabalho em equipas. Os alunos continuaram a somar pontos de *fair-play* e desempenho, que contribuíam para a classificação final da época, articulando os resultados das várias modalidades com os do torneio final. Esta abordagem reforçou o envolvimento contínuo dos alunos e permitiu consolidar valores e aprendizagens ao longo do ano.

Iniciei o EP com a lecionação da modalidade de basquetebol, recorrendo a uma abordagem baseada no MED e no MCJI, este último considerado um modelo híbrido, com fortes influências tanto do MED como do TGfU. O MCJI

valoriza a aprendizagem tática através de formas de jogo simplificadas e adaptadas às capacidades dos alunos. Promove a compreensão do jogo e a tomada de decisão em contextos realistas, ao confrontar os alunos com problemas próprios do jogo e ao introduzir habilidades motoras nesse mesmo contexto, permitindo perceber o seu uso tático (Graça & Mesquita, 2020).

Esta combinação permitiu-me explorar em simultâneo as vertentes técnica e tática, promovendo a leitura do jogo, a resolução de problemas e o trabalho coletivo. As tarefas foram organizadas de forma progressiva, partindo de jogos simplificados e evoluindo para situações mais complexas e próximas da realidade competitiva. A aplicação deste modelo deu também pleno sentido à ideia de que "aprende-se a jogar jogando" (Graça & Mesquita, 2020, p. 36), já que os alunos foram constantemente desafiados a aprender através da ação, num ambiente estruturado, mas autêntico. Esta progressão, aliada ao feedback constante, potenciou o envolvimento dos alunos e a consolidação dos princípios de jogo.

Na sequência da experiência com o basquetebol, no andebol, para além do MED e do MCJI, utilizei sobretudo o TGfU, que, tal como o MCJI, privilegia a exposição dos alunos a situações reais e modificadas de jogo, ajustadas às suas capacidades, promovendo a aprendizagem pela resolução de problemas táticos em contextos autênticos (Graça et al., 2020). O TGfU centra-se no aluno como agente ativo na construção da sua aprendizagem, promovendo a compreensão do "que fazer", "quando" e "porquê", em vez da simples repetição técnica (Graça & Mesquita, 2020, p. 18).

Esta abordagem fomenta o pensamento crítico e a tomada de decisão, sem descurar o desenvolvimento técnico, que surge de forma contextualizada, a partir das necessidades do jogo. O modelo organiza-se em seis fases: forma de jogo, apreciação do jogo, consciência tática, tomada de decisão, habilidades do jogo e performance (Graça & Mesquita, 2020). Ao aplicá-lo, procurei criar desafios significativos, incentivando os alunos a refletir antes de agir e a tomar decisões mais conscientes em função das exigências do jogo. No entanto, percebi que, para que o TGfU funcione de forma eficaz, é essencial garantir que os alunos tenham previamente adquirido alguma base técnica. Assim, combinei momentos

de treino técnico com jogos modificados e situações de competição, o que se revelou fundamental para aumentar a motivação e promover uma aprendizagem mais significativa.

A adoção destes modelos no andebol permitiu criar uma continuidade pedagógica que facilitou a construção de conhecimentos de forma equilibrada, desenvolvendo a capacidade dos alunos para tomar decisões, resolver problemas e assumir responsabilidades, enquanto promovia a autonomia e uma cultura desportiva genuína (Harvey & Jarrett, 2014).

No 1.º período, na modalidade de ginástica, iniciei o trabalho com o MID, por considerar que este era o mais adequado numa fase inicial de aquisição técnica, dado que muitos alunos não possuíam as habilidades motoras básicas que deviam de ter sido consolidadas nos anos anteriores. Este modelo, de base comportamentalista, coloca o professor no centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo responsável pela apresentação estruturada dos conteúdos, pela gestão do tempo e espaço e pela aplicação de instruções claras e feedbacks corretivos (Graça & Mesquita, 2009; Rosenshine & Stevens, 1986).

As habilidades foram ensinadas em progressões pedagógicas cuidadosamente sequenciadas, permitindo aos alunos adquirir, com segurança, os fundamentos básicos da modalidade.

A aplicação do MID revelou-se eficaz para garantir o domínio dos elementos técnicos fundamentais, bem como para manter o controlo sobre as rotinas da aula, aspetos particularmente importantes numa modalidade que exige precisão, rigor e segurança na execução. O ensino centrado no professor permitiu uma aprendizagem clara e orientada, maximizando a eficácia na aquisição inicial das habilidades.

À medida que os alunos foram consolidando as habilidades básicas e demonstrando maior autonomia, transitei para o MAC por reconhecer o seu potencial na promoção de competências sociais e na consolidação das aprendizagens em contextos de entreajuda. O MAC coloca os alunos no centro do processo de aprendizagem, promovendo o trabalho em pequenos grupos com objetivos comuns e enfatizando a interdependência positiva, a responsabilidade individual e coletiva, a comunicação eficaz e o

desenvolvimento de competências interpessoais (Dyson & Casey, 2016). Nesta fase, os alunos passaram a colaborar mais ativamente, apoiando-se mutuamente na execução técnica, na correção dos movimentos e na construção de sequências. Esta transição metodológica permitiu criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo, onde os alunos foram não só executantes, mas também observadores e orientadores dos seus pares, contribuindo para o desenvolvimento de competências técnicas, sociais e cognitivas de forma integrada.

O MAC foi igualmente aplicado na UD de DA e, posteriormente, na modalidade de dança. Considerando a natureza destas atividades, a cooperação, o respeito mútuo e o envolvimento ativo de todos os participantes revelaram-se elementos-chave para o bom funcionamento das aulas e para a promoção de aprendizagens significativas.

No DA, o MAC revelou-se pertinente, ao permitir a adaptação das atividades às necessidades e características de todos os alunos. Modalidades como o *goalball* e o *boccia*, que eram desconhecidas para a maioria, exigiram uma abordagem sensível e inclusiva. A ausência de alunos com MSAI não impediu que surgissem dificuldades, particularmente no *goalball*, em que a utilização de vendas implicava uma alteração significativa da perceção e controlo motor habitual. Nestes contextos, a cooperação, o respeito mútuo e a empatia assumiram um papel central, contribuindo de forma decisiva para o desenvolvimento motor e socioafetivo dos alunos (Johnson & Johnson, 1999).

Na modalidade de dança, o recurso ao MAC permitiu criar um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual todos os alunos desempenharam um papel ativo no processo de criação e desenvolvimento da coreografia. A constituição de grupos heterogéneos facilitou a partilha de ideias, o apoio mútuo e a integração de alunos com menores níveis de confiança ou experiência prévia. Este enquadramento metodológico favoreceu o desenvolvimento simultâneo de competências motoras, sociais e emocionais, criando um contexto de aprendizagem significativo (Dyson & Casey, 2016). Os critérios de sucesso foram definidos de forma partilhada, cabendo a cada grupo a responsabilidade de planificar, praticar e apresentar sequências de movimentos alinhadas com a

temática da aula, as quais foram posteriormente integradas na coreografia coletiva da turma. Esta dinâmica potenciou o sentimento de pertença e o compromisso dos alunos com a tarefa, promovendo a autonomia e o envolvimento ativo.

Deste modo, a aplicação do MAC nestas modalidades não só possibilitou a aprendizagem dos conteúdos específicos, como também promoveu valores fundamentais no desenvolvimento integral dos alunos, nomeadamente a solidariedade, a responsabilidade partilhada e o espírito de equipa. Esta abordagem contribuiu para consolidar uma cultura de cooperação no contexto das aulas de EF, reforçando a importância do trabalho colaborativo no processo de ensino-aprendizagem.

No Badminton, em conjunto com o MED, utilizei o Modelo de ensino por pares. No Ensino por Pares, os alunos alternam entre os papéis de tutor e aprendiz, o que favorece a participação ativa e a construção conjunta do conhecimento, enquanto desenvolvem competências técnicas, cognitivas e sociais (Metzler, 2017).

Esta metodologia permitiu que os alunos exercessem um papel de maior responsabilidade, ao darem e receberem feedback constante entre si, o que contribuiu para uma melhor compreensão dos fundamentos técnicos e táticos do badminton. Além disso, observou-se um aumento do envolvimento e da motivação, dado que o processo de aprendizagem passou a ser partilhado e apoiado por pares, criando um clima de confiança e cooperação (Johnson et al., 2014).

Para que o Ensino por Pares fosse eficaz, foi necessária uma supervisão atenta, para garantir que os conteúdos fossem corretamente transmitidos e que as correções fossem adequadas, evitando a fixação de erros. Esta orientação permitiu que o modelo funcionasse como um complemento ao MED, reforçando não só a aprendizagem técnica, mas também a autonomia e o espírito crítico dos alunos. Assim, a implementação do Modelo de Ensino por Pares no Badminton promoveu um processo de aprendizagem dinâmico, em que os alunos aprenderam a ensinar, a refletir sobre as suas ações e a desenvolver competências essenciais para a prática desportiva.

A par dos modelos de ensino, procurei também diversificar os estilos de ensino tendo em conta os objetivos pedagógicos de cada aula, o grau de complexidade das tarefas e o nível de autonomia demonstrado pelos alunos. Com base no espectro de Mosston e Ashworth (2008), utilizei estilos mais diretivos, como o estilo comando, em contextos que exigiam maior controlo, segurança e rigor técnico, nomeadamente na introdução de novos conteúdos ou em tarefas com maior exigência motora. Por outro lado, recorri a estilos mais participativos, como a descoberta guiada, com o intuito de fomentar o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia dos alunos.

De forma a assegurar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, dei particular atenção à clareza na comunicação, recorrendo frequentemente a demonstrações visuais, sempre que tal se mostrava pertinente. A observação sistemática do desempenho dos alunos permitiu-me fornecer feedback corretivo e diferenciado, bem como responder com flexibilidade a situações inesperadas. Mantive uma gestão eficiente da aula, equilibrando uma postura assertiva com uma relação próxima, e assegurando uma organização cuidada do tempo e das tarefas. Para além disso, procurei cultivar um ambiente de aprendizagem ativo, positivo e inclusivo, no qual os alunos se sentissem motivados, respeitados e valorizados para que o seu envolvimento e desempenho nas aulas de EF fosse continuamente promovido.

Esta adaptação constante dos estilos e modelos de ensino às necessidades e características da turma permitiu tornar a aprendizagem mais significativa, ajustada e eficaz. O erro deve ser encarado como uma oportunidade para aprender, e foi com esta filosofia que fui ajustando continuamente a minha prática pedagógica, procurando que cada aluno encontrasse o seu lugar, a sua voz e o seu ritmo dentro da disciplina.

4.1.4. Avaliação

Confesso que, no início da minha PES, pensar no processo de avaliação despertava em mim uma certa excitação e curiosidade, motivadas pela importância que este assume no contexto educativo e pelo seu caráter formal, sistemático e analítico. No entanto, ao longo do ano letivo, compreendi que a

avaliação é muito mais do que um instrumento técnico, é uma prática profundamente pedagógica, carregada de intencionalidade, de escolhas e de implicações, que se transforma consoante os contextos e os sujeitos envolvidos.

Conforme Pacheco (1996, p.128), avaliar implica "determinar a valia ou valor de; apreciar o conhecimento de; reconhecer a força de; estimar, calcular, organizar", o que desde logo evidencia a complexidade e a abrangência do conceito, tornando-o muito mais do que um simples ato de medição. Nesta linha, Barbier (1985) reforça que avaliar significa transformar dados em juízos, com base em critérios previamente definidos e partilhados. Esta perspetiva levou-me a compreender que a avaliação não se limita à recolha de evidências, mas sobretudo a atribuir-lhes significado pedagógico. Avaliar exige, por isso, decisões intencionais, sensibilidade ao contexto e consciência ética, aproximando-se mais de uma prática reflexiva do que de um exercício meramente técnico.

Durante o EP, fui compreendendo que a avaliação não é um ponto de chegada, mas um processo em constante construção, que exige escuta ativa, atenção plena, flexibilidade e, acima de tudo, uma postura crítica e reflexiva. Mais do que aplicar instrumentos ou preencher grelhas, avaliar implica interpretar, compreender e agir pedagogicamente a partir das evidências recolhidas. Concordando com Darido (2012), a avaliação não deve ser encarada como um ato isolado de atribuição de notas, mas como uma ferramenta essencial de regulação do ensino, que permite (re)conhecer o percurso dos alunos, identificar obstáculos e, sobretudo, promover aprendizagens significativas.

No decorrer da minha PES, a avaliação foi orientada por três modalidades complementares — AD, avaliação formativa (AF) e AS — conforme proposto por Fernandes (2005). Ao integrar estas três dimensões, procurei não apenas recolher evidências sobre o percurso dos alunos, mas também utilizá-las como ponto de partida para promover aprendizagens mais significativas e conscientes.

4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica

A AD constituiu-se como um momento-chave no início de cada UD, funcionando como ponto de partida essencial para o planeamento do processo de ensino-aprendizagem. Através dela, procurei identificar os conhecimentos, competências e necessidades prévias dos alunos, de forma a ajustar os conteúdos e metodologias de maneira mais intencional e contextualizada (Bento, 2003).

Durante todo o EP, o PC concedeu liberdade a cada PE para elaborar as suas grelhas de avaliação de forma autónoma, promovendo um maior conforto e sentido de autoria no processo avaliativo, sempre com a sua supervisão e revisão antes da aplicação.

A AD foi estruturada em duas fases distintas. Na primeira fase, os alunos realizaram um exercício de caráter analítico, com o objetivo de observar especificamente as habilidades motoras que seriam posteriormente alvo de avaliação. Este exercício permitiu uma análise detalhada da execução técnica dos alunos. Na segunda fase, no contexto das modalidades coletivas, foi proposta uma situação de jogo formal, semelhante à que seria utilizada na AS. A utilização do mesmo tipo de situação nas duas avaliações permitiu não só estabelecer uma linha de continuidade entre os momentos avaliativos, mas também verificar a evolução dos alunos ao longo do processo e aferir a adequação do método de ensino adotado para a turma.

A realização da AD revelou-se particularmente relevante para preparar a progressão para a AS. Os primeiros momentos deste processo foram marcados pela experimentação e posterior reflexão crítica.

Na minha primeira experiência de AD, com a modalidade basquetebol, apercebi-me de que a grelha utilizada era excessivamente extensa e contemplava um número elevado de critérios de avaliação, o que a tornava pouco prática. Além disso, tive dificuldades em observar eficazmente os alunos, pois a dinâmica da aula, rápida e com múltiplas ações a ocorrer em simultâneo, dificultava a perceção do desempenho global dos alunos. Face a estas limitações, optei, ainda durante a aula, por adotar uma escala simplificada do tipo "faz / não faz", que se revelou mais funcional e ajustada ao contexto.

Tentar avaliar demasiados aspetos técnicos e táticos logo numa fase inicial comprometeu a profundidade e a qualidade da observação, sobretudo nas modalidades coletivas, onde a complexidade das interações exige uma análise mais focada e seletiva. Para além disso, o cariz grupal destas modalidades requer, especialmente nestes momentos iniciais, uma presença mais interventiva por parte do professor, através de *feedback* e orientação que promovam a organização e a compreensão das dinâmicas coletivas.

Esta constatação levou-me a realizar ajustes significativos na minha prática. Optei por simplificar a grelha de observação, selecionar critérios realmente essenciais e confiar na progressão natural do processo avaliativo. Essa mudança de abordagem permitiu-me observar com maior atenção, intervir de forma mais pertinente e planear de maneira mais eficaz. Acresce que, com o evoluir do ano letivo, ganhei mais experiência e passei a conhecer melhor os alunos, o que também facilitou o processo.

4.1.4.2. Avaliação Formativa

A AF destacou-se, ao longo do EP, como uma ferramenta essencial para o acompanhamento contínuo da aprendizagem dos alunos. Mais do que verificar desempenhos, procurou orientar, ajustar e valorizar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo um ambiente motivador, menos centrado na avaliação final e mais focado no progresso individual.

Rosado e Colaço (2002) defendem que a AF favorece o envolvimento ativo dos alunos, criando um contexto mais positivo e participativo. Neste sentido, assumi esta abordagem como central, reforçando continuamente os progressos dos alunos, incentivando o empenho e valorizando o esforço, mesmo quando a evolução não era imediatamente visível. Esta prática, sustentada pela observação sistemática (Mendes et al., 2012), permitiu-me ajustar diariamente o planeamento e a lecionação, mantendo o foco nas necessidades específicas de cada aluno.

Segundo Gardner (2006), a AF constitui uma *"avaliação para as aprendizagens"*, sendo o *feedback* o seu principal instrumento de orientação pedagógica. Durante a PES, procurei adotar esta abordagem de forma

consciente e estruturada, inspirando-me nas categorias propostas por Mesquita et al. (2021), descritivo, prescritivo, avaliativo e interrogativo, e aplicando-as tanto em interações informais nas aulas como em momentos de reflexão mais sistematizada. Cada comentário procurava ter uma intencionalidade clara e uma função formativa específica, contribuindo para um acompanhamento mais eficaz e significativo da aprendizagem dos alunos.

Esta abordagem revelou-se essencial para consolidar aprendizagens, ajustar estratégias de ensino e fortalecer uma relação pedagógica mais próxima e empática. A avaliação passou, assim, a ser encarada como um processo dinâmico e contínuo, promotor da autonomia, da confiança e da participação ativa dos alunos no seu percurso formativo. Paralelamente, permitiu-me refletir e reajustar a minha intervenção docente de forma mais intencional e centrada no aluno (Pires, 2005).

Em adição, a AF revelou-se uma ferramenta extremamente útil nos momentos de avaliação intercalar de cada período, nos quais era necessário classificar os alunos relativamente aos domínios atitudinais e ao seu desempenho motor nas aulas. A informação recolhida de forma contínua, através da observação e *feedbacks* frequentes, permitiu-me construir uma visão abrangente e fundamentada do percurso de cada aluno. Assim, ao redigir os comentários individuais, que acompanhavam a classificação, pude destacar não só os aspetos positivos do comportamento e empenho demonstrado, mas também indicar, de forma construtiva, possíveis pontos a melhorar.

4.1.4.3. Avaliação Sumativa

A AS assume um papel determinante no encerramento dos ciclos de ensino, funcionando como um momento formal de síntese e certificação do desempenho dos alunos (Araújo, 2017). Contudo, durante o EP, percebi que esta forma de avaliação deve ser entendida de um ponto de vista pedagógico, dado que esta deve ser complementada e nunca sobrevalorizada em relação às restantes formas de avaliação.

Segundo Gonçalves et al. (2010), a AS tem como principal objetivo aferir o nível de aquisição dos conteúdos e competências, permitindo medir tanto a

retenção dos conhecimentos como a capacidade dos alunos para aplicar os saberes em contextos variados. No meu percurso enquanto PE, procurei garantir que este momento refletisse não apenas o resultado final, mas também o desenvolvimento observado ao longo de cada UD, em articulação com a AF, com o intuito de verificar a concretização, por parte do aluno, dos objetivos estabelecidos no planeamento.

Foi criada uma grelha em *Excel* que organizou os conteúdos de cada modalidade lecionada, com ênfase na componente motora. Esta ferramenta teve como finalidade facilitar a avaliação dos conteúdos fundamentais de cada UD.

Tal como referido anteriormente, a AS foi construída a partir dos ideais do plano de aula e dos critérios previamente definidos na AD. Assim, para modalidades coletivas como o basquetebol e o andebol, a AS foi realizada através de exercícios analíticos e de situações de jogo formal, semelhantes às utilizadas na AD, o que permitiu manter a coerência entre os dois momentos de avaliação. No que diz respeito às modalidades individuais, como por exemplo o atletismo, mais concretamente no salto em altura, a avaliação centrou-se na técnica de execução e na altura atingida pelo aluno.

No entanto, tendo em conta as dificuldades e os erros identificados nas fases iniciais do processo, optei por simplificar a grelha da AS, tornando-a mais funcional e adequada às características específicas da turma e da modalidade.

Para além disso, procurei garantir que a grelha de avaliação valorizasse não apenas o desempenho dos alunos em contexto competitivo, mas também a sua capacidade de aplicar os conteúdos aprendidos em diferentes situações de aprendizagem e em interação com diferentes equipas.

Estas abordagens permitiram acompanhar de forma contínua e representativa a evolução de cada aluno, equilibrando a natural competitividade existente no grupo com a necessidade de uma avaliação justa, formativa e contextualizada.

No final de cada período, a avaliação dos alunos foi realizada com base no seu desempenho ao longo das aulas, através de uma grelha construída especificamente para esse fim. Esta ferramenta baseou-se nos critérios

definidos pela escola: 70% relativos ao domínio das atividades físicas, 20% à aptidão física e 10% aos conhecimentos.

Em suma, a AS, embora detenha um caráter conclusivo e certificativo e assuma maior responsabilidade devido ao seu peso na classificação final, deve estar integrada num processo avaliativo global. Mais do que verificar resultados, deve valorizar a evolução contínua e as múltiplas dimensões da aprendizagem. Quando aliada a instrumentos como a autoavaliação, pode também tornar-se um espaço de reflexão crítica para os alunos, permitindo-lhes reconhecer os seus progressos e identificar dificuldades.

4.1.4.4. Autoavaliação e Heteroavaliação

No decorrer do ano letivo, a existência de momentos de autoavaliação e heteroavaliação revelou-se uma estratégia particularmente enriquecedora. Para além de promover a autorregulação e a consciência crítica dos alunos, estas práticas fomentaram um diálogo construtivo entre alunos e professor. Permitiram não só alcançar diversos objetivos pedagógicos, como também melhorar a minha própria prática docente, ao proporcionar uma compreensão mais clara da perceção dos alunos sobre as suas competências individuais e ao recolher feedback valioso sobre as aulas e metodologias adotadas.

A autoavaliação, tal como refere Weber (2002), é uma prática coerente com a perspetiva socioconstrutivista da aprendizagem, ao promover a autonomia e o envolvimento dos alunos no seu próprio processo formativo. Deste modo, através de um questionário no *Google Forms*, os alunos autoavaliaram-se com base em três domínios da disciplina de EF: motor, cognitivo e atitudinal. Este instrumento possibilitou, não só a recolha de dados relevantes sobre a autoperceção dos alunos relativamente ao seu desempenho, mas também incentivou a reflexão crítica sobre o seu percurso.

Por sua vez, a heteroavaliação foi incorporada através de diversos momentos, com especial destaque para as conversas individuais com os alunos. Tal como destaca Araújo (2017), quando conduzida com sensibilidade, esta forma de avaliação fortalece o vínculo pedagógico e potencia a motivação dos alunos. Nestas interações, procurei valorizar os progressos e virtudes de cada

um, criando um espaço seguro e significativo de diálogo, o que teve reflexos positivos na relação pedagógica e na dinâmica das aulas.

Os momentos de auto e heteroavaliação não se limitaram à recolha de dados: representaram oportunidades para promover a reflexão, fortalecer o vínculo pedagógico e construir uma cultura de feedback que valoriza a aprendizagem como um processo partilhado e contínuo. Tal como refere Bento (2003), a avaliação não deve incidir apenas sobre os alunos, mas também sobre o próprio professor, enquanto elemento ativo e consciente do seu papel formador.

Em suma, ao longo do EP, compreendi que a avaliação não é uma mera formalidade, mas um instrumento essencial para promover aprendizagens significativas, reforçar o vínculo pedagógico e aperfeiçoar continuamente as práticas docentes. Reconheço que se trata de um processo exigente, que requer equilíbrio entre rigor e justiça, objetividade e sensibilidade. O contacto direto com a realidade escolar permitiu-me desenvolver uma maior consciência sobre os critérios utilizados, a gestão do tempo e a adequação dos instrumentos, procurando sempre que o processo avaliativo fosse coerente, formativo e significativo para todos os envolvidos. Assim, a avaliação deixou de ser apenas um momento de verificação para se tornar uma ferramenta indispensável na construção de um ensino mais reflexivo, intencional e centrado no aluno.

4.1.5. Observação e Reflexão

Durante o meu EP, a reflexão e a observação emergiram como ferramentas essenciais na construção da minha identidade profissional. Ao observar e refletir, encontrei espaço para crescer, ajustar práticas, questionar certezas e investir numa pedagogia mais consciente, crítica e intencional.

Segundo Tardif (2014), o saber docente constrói-se a partir da prática, em articulação com o conhecimento científico e o saber experiencial. Foi nesse cruzamento que a minha prática começou a ganhar um novo significado. As reflexões passaram gradualmente de descrições superficiais para análises mais críticas e fundamentadas, incorporando dimensões como o clima da aula, a qualidade das interações e a eficácia dos métodos utilizados.

A prática reflexiva, como defendido por Perrenoud (2002), não é apenas um exercício técnico, mas uma postura ética e profissional que implica distanciamento crítico, capacidade de análise e vontade de transformação. Ao refletir "na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação" (Schön, 2009), fui desenvolvendo um olhar mais atento sobre o meu desempenho e o impacto da minha prática nos alunos. Essa consciência levou-me a ajustar estratégias, reformular objetivos e criar propostas mais adequadas às necessidades do grupo.

Além da reflexão individual, destaco o valor do diálogo reflexivo em contexto de estágio. A partilha de observações com os meus colegas de NE e com o PC foi determinante para o meu crescimento e uma oportunidade de aprendizagem constante. As observações realizadas, tanto sistemáticas (com recurso a grelhas de análise focadas na instrução, gestão e controlo), como não sistemáticas, permitiram-me compreender diferentes estilos de ensino, bem como reconhecer estratégias eficazes de intervenção pedagógica. A heterogeneidade de abordagens, metodologias e formas de relacionamento com os alunos tornou-se fonte de inspiração e de reflexão profunda. Como refere Imbernón (2022), o trabalho colaborativo na formação de professores potencia uma profissionalização mais sólida e uma atitude crítica e criativa perante os desafios educativos.

Por exemplo, ao observar uma aula de um colega do NE, percebi como a presença ativa do professor faz toda a diferença na dinâmica da aula. Desde o tom de voz firme e confiante, passando pela constante movimentação pelo espaço, até aos feedbacks frequentes e específicos, tudo contribuía para manter os alunos focados e envolvidos nas tarefas propostas. Para além disso, a forma como o professor apresentava os exercícios, com clareza e entusiasmo, gerava motivação nos alunos e promovia um ambiente de aprendizagem mais participativo. Esta observação levou-me a refletir sobre a importância da minha própria postura em aula, a linguagem verbal e não verbal, a gestão do espaço e a capacidade de comunicação, enquanto ferramentas pedagógicas que influenciam diretamente o comportamento e o desempenho dos alunos.

Outro momento marcante deu-se quando, em conversa com o PC e o NE após uma aula, refletimos sobre a importância de estabelecer um controlo rigoroso da turma logo desde o início do ano letivo, de modo a evitar situações de indisciplina ou abusos de confiança ao longo do tempo. O PC alertou-me para a necessidade de não relativizar certos comportamentos iniciais, pois isso poderia transmitir uma ideia de permissividade e comprometer a gestão da disciplina a longo prazo.

Estas experiências demonstram que a observação e a reflexão não são meras exigências, mas sim ferramentas fundamentais para o desenvolvimento profissional. Observar práticas distintas, ouvir diferentes perspetivas e refletir criticamente sobre as minhas próprias ações permitiu-me crescer enquanto futura professora de EF. Este processo contínuo ajudou-me a construir uma prática mais consciente, intencional e ajustada às necessidades dos alunos, preparando-me melhor para os desafios da profissão docente.

A formação inicial deve preparar professores com capacidade de análise crítica da sua prática e com competências para agir de forma autónoma, criativa e fundamentada e este estágio fez-me compreender que ser professora não é apenas dominar conteúdos e métodos, mas, sobretudo, desenvolver a capacidade de pensar o ensino como um processo complexo, dinâmico e humano.

A observação e a reflexão foram, assim, muito mais do que técnicas utilizadas durante a PES, foram o ponto de partida de uma postura que pretendo manter ao longo da minha carreira. Tal como defende Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente exige uma atitude permanente de investigação sobre a prática e de compromisso com a melhoria contínua. E é com essa convicção que prossigo, consciente de que ensinar é também aprender constantemente.

4.2. Área 2 – Participação na Escola e relações com a comunidade: Os Corredores de Ligação

4.2.1. Dia Europeu do Desporto na Escola

O Dia Europeu do Desporto na Escola (DEDE) é uma iniciativa inserida na Semana Europeia do Desporto, promovida desde 2015, com o objetivo de incentivar a prática de atividade física junto de toda a população, independentemente da idade, género ou condição física (Direção-Geral da Educação, 2015). Esta ação visa combater o sedentarismo e fomentar hábitos de vida saudáveis desde os primeiros anos de escolaridade promovendo, simultaneamente, momentos de convívio, inclusão e bem-estar entre os alunos.

No presente ano letivo, a atividade decorreu na manhã do dia 29 de setembro de 2023, tendo envolvido várias escolas do Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora. As atividades foram planeadas de acordo com a faixa etária dos alunos, sendo realizadas em diferentes espaços escolares.

A escola na qual estive colocada foi a Escola Básica da Quinta de São Gens, que acolheu alunos do pré-escolar e do 1.º ciclo, bem como os alunos da Escola Básica dos Quatro Caminhos. A organização das atividades, assim como a elaboração do cartaz (Anexo VI), ficou a cargo do NE, com o apoio dos professores de EF, docentes titulares de turma e alunas do Curso Profissional de Técnico de Ação Educativa. A Escola Básica Quinta de São Gens explorou o DEDE de uma forma excecional. A Coordenadora do estabelecimento deu muito valor ao dia e ao nosso trabalho, auxiliando-nos em praticamente todos os momentos de planificação, indicando mais algumas atividades que a escola podia desenvolver na parte da tarde e disponibilizou todos os meios que tinha ao seu dispor para que a atividade corresse da melhor forma.

As atividades foram diferenciadas por ano de escolaridade e ajustadas ao desenvolvimento motor esperado de cada grupo, passando por jogos de coordenação, destreza e atividades mais complexas como corfebol e tiro ao arco nos anos mais avançados.

A minha participação centrou-se na organização e dinamização das atividades do terraço, com os alunos do 2.º ano, em colaboração com outra

colega do NE. Fomos responsáveis por assegurar a rotação dos grupos pelas diferentes estações, garantir o bom funcionamento dos exercícios e zelar pela segurança dos alunos, promovendo sempre uma atitude positiva, motivadora e inclusiva.

O êxito da atividade desenvolvida neste espaço deveu-se, em grande medida, ao apoio prestado pelas alunas do Curso Profissional de Técnico de Ação Educativa. A sua colaboração revelou-se essencial, na medida em que permitiu assegurar a presença de, pelo menos, uma responsável em cada estação, atenta à correta execução dos exercícios pelas crianças. Para além disso, foi possível garantir, de forma contínua, o cumprimento das normas de segurança, aspeto particularmente relevante tendo em conta a existência de um muro no local, ao qual os alunos não se podiam aproximar, devido ao risco de queda para o piso inferior.

Uma das maiores dificuldades sentidas durante esta manhã foi o calor intenso, sobretudo nas atividades realizadas ao ar livre. Esta condição exigiu a adaptação do tempo de permanência em cada estação, encurtando ligeiramente a sua duração, de forma a permitir momentos de descanso à sombra e uma recuperação física mais eficaz por parte das crianças. Esta necessidade de adaptação demonstrou a importância de uma gestão flexível e consciente do contexto envolvente, especialmente quando se trabalha com faixas etárias mais jovens.

A dinamização das atividades no terraço exigiu não só uma boa capacidade organizacional e de gestão do tempo, mas também sensibilidade para adaptar estratégias às necessidades e ritmos de cada grupo. Esta experiência reforçou a importância de garantir ambientes seguros e inclusivos, onde cada criança se sinta capaz e motivada a participar.

Apesar dos desafios, considero que o balanço da atividade foi extremamente positivo. Para além do evidente entusiasmo e alegria demonstrados pelos alunos, que vivenciaram um dia diferente e repleto de movimento, esta foi também uma excelente oportunidade para desenvolver competências profissionais essenciais, como a capacidade de liderança, o trabalho em equipa, a comunicação eficaz com crianças e adultos, e a gestão de grupos.

O tema deste ano era “Alegria no Desporto” e tínhamos como objetivo *“Dinamizar atividades lúdicas que proporcionem experiências positivas e alegria através do movimento”*, (Direção-Geral da Educação, 2023). A alegria foi evidente não só nos rostos das crianças, mas também na forma como se envolveram ativamente em cada estação, desafiando-se a si mesmas e apoiando os colegas, sinais claros de que o objetivo “Alegria no Desporto” foi plenamente alcançado.

“Esta atividade fez valer a pena todo o trabalho investido nela, assim como presenciar o sorriso e a alegria das crianças quando as desafiamos a fazer algo novo.”

Reflexão do Dia Europeu do Desporto na Escola (DEDE)

Em suma, considero o DEDE uma iniciativa de grande valor educativo, que vai muito além da simples prática desportiva. Este tipo de evento promove valores fundamentais como a cooperação, o respeito, a inclusão e o espírito de grupo, sendo um exemplo claro do papel que a EF pode desempenhar na formação integral dos alunos. A participação nesta atividade reforçou o meu gosto pela profissão e a certeza de estar no caminho certo, contribuindo ativamente para uma escola mais dinâmica, ativa e saudável.

4.2.2. Desporto Escolar

O DE assume um papel fundamental na ligação entre a escola e a comunidade, promovendo a prática desportiva regular, o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e o fortalecimento de valores associados à cidadania ativa (Direção-Geral da Educação, 2023). No Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora, o DE constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento global dos jovens, permitindo-lhes explorar as suas potencialidades físicas e psicológicas, ao mesmo tempo que fomenta uma cultura desportiva e colabora no combate ao insucesso e ao abandono escolar.

Enquanto espaço de partilha, inclusão e cooperação, o DE permite que a escola se afirme como um agente educativo ativo na comunidade. As atividades

encontram-se organizadas em dois níveis: a Atividade Interna, com sessões semanais de diferentes modalidades abertas a todos os alunos; e a Atividade Externa, com Grupos/Equipas de Xadrez, Multiatividades, Atletismo, Desporto Escolar Comunidade e Patinagem, que realizam treinos três vezes por semana, representando a escola em encontros e competições (Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora, 2024).

4.2.2.1. Treinos de Preparação para os Pré-Requisitos

Perante o crescente interesse dos alunos em prosseguir estudos na área do Desporto, a ESSH implementou, no âmbito do DE, um projeto de treinos dedicado à preparação dos alunos para as Provas de Aptidão Física e Funcional, mais conhecidas como Pré-Requisitos, exigidas pelas instituições de Ensino Superior. Desta forma, a escola assume um papel ativo na orientação vocacional dos seus alunos, contribuindo para a concretização dos seus projetos pessoais e académicos.

Estes treinos realizavam-se semanalmente, às quartas-feiras, entre as 14h30 e as 15h30. As sessões focavam principalmente as modalidades de atletismo (corrida de 1000 metros e salto em comprimento) e ginástica (sequência de solo e salto de eixo), ficando as modalidades coletivas – como andebol, futebol, basquetebol e voleibol – reservadas ao contexto das aulas de EF, conforme a escolha individual de cada aluno. Inicialmente, o grupo era composto por três alunos, número que aumentou para cinco ao longo do processo, demonstrando o impacto e interesse gerado pela iniciativa.

Em colaboração com um colega do NE, fiquei responsável pelo planeamento e dinamização das sessões, adaptando as tarefas às capacidades e necessidades dos alunos.

Importa destacar que, a partir de janeiro, a minha intervenção direta nestes treinos foi parcialmente reduzida, uma vez que comecei a acompanhar uma aluna com mobilidade reduzida no seu processo de reabilitação e noutras atividades relacionadas com a sua deslocação. Ainda assim, mantive a participação na planificação dos treinos e estive presente sempre que possível nas sessões, o que me permitiu continuar a acompanhar a evolução do grupo.

A participação na dinamização dos treinos para os pré-requisitos permitiu-me aplicar e aprofundar os meus conhecimentos técnicos em atletismo e ginástica, mas sobretudo compreender como a EF pode apoiar o percurso académico dos alunos, funcionando como motor de motivação. A evolução dos participantes e a resposta positiva à planificação individualizada demonstraram-me a importância de alinhar expectativas, objetivos e estratégias. Esta experiência foi também um espaço de treino das minhas competências de liderança, organização e comunicação, essenciais à prática docente.

4.2.2.2. Acompanhamento de aluna com mobilidade reduzida

Em janeiro de 2024, na sequência de uma conversa com uma Diretora de Turma, que era também Professora de EF, fui desafiada a realizar o acompanhamento do treino prescrito a uma aluna com mobilidade reduzida. Tratava-se de uma aluna de 16 anos do Curso Profissional de Técnico de Ação Educativa, com diagnóstico de Paralisia Cerebral, condição que afeta essencialmente a sua mobilidade. A aluna deslocava-se em cadeira de rodas, embora apresentasse alguma mobilidade nos membros superiores e inferiores, ainda que com limitações, sobretudo devido à falta de força.

Ao longo do ano letivo, a Professora de EF identificou que a aluna apresentava mais capacidades do que inicialmente se supunha. Verificou que, com o apoio de um professor ou recorrendo a um espaldar, a aluna conseguia levantar-se da cadeira de rodas e manter-se em pé. Perante esta constatação, a docente aprofundou o conhecimento sobre a condição da mesma e percebeu que esta tinha capacidade motora suficiente e indicação clínica para utilizar um andarilho no quotidiano.

Após um esforço conjunto entre a escola e a professora, foi possível disponibilizar um andarilho à aluna. Em articulação com os serviços de fisioterapia que a acompanhavam, foi prescrito um conjunto de exercícios de mobilidade a realizar regularmente em casa.

Contudo, a Diretora de Turma apercebeu-se de que a aluna não estava a manter uma rotina consistente de treino. Dada esta situação, fui solicitada a acompanhar a aluna durante o horário dos treinos de preparação dos pré-

requisitos, às quartas-feiras, das 14h30 às 15h30, assegurando a supervisão e apoio na realização dos exercícios prescritos. Este acompanhamento teve como principais objetivos promover a continuidade do trabalho de desenvolvimento motor da aluna, reforçar a sua autonomia e garantir a integração das suas necessidades específicas no contexto escolar.

As sessões seguiram uma estrutura que privilegiava a mobilidade, reforço muscular e treino funcional adaptado, respeitando as orientações da fisioterapia.

Durante as sessões, observei que a aluna apresentava dificuldades no manuseamento do andarilho, nomeadamente na coordenação dos movimentos de elevação e progressão. Também ao nível da cadeira de rodas, a aluna não utilizava o movimento total do corpo para gerar força nas rodas, o que a levava a despender mais energia nas deslocações. Assim, por vezes, realizávamos exercícios complementares que pudessem ajudá-la a melhorar a funcionalidade nas suas atividades diárias, promovendo maior autonomia e qualidade de vida.

Considero que esta experiência foi extremamente rica e com grande potencial. No entanto, nem sempre foi um processo fácil. Ao longo das sessões senti alguma frustração devido à irregularidade na participação da aluna. Verifiquei que, sempre que esta frequentava os treinos com alguma continuidade, mesmo que apenas durante duas ou três semanas consecutivas, era possível observar melhorias evidentes na sua mobilidade, coordenação e autonomia. Infelizmente, a falta de assiduidade acabou por comprometer a consistência do trabalho desenvolvido, o que se refletia numa evolução mais lenta e irregular.

Ainda assim, acredito que o trabalho realizado teve impacto positivo na vida da aluna e foi, para mim, uma oportunidade valiosa de aprendizagem enquanto futura Professora de EF, reforçando a importância da persistência, da empatia e da colaboração interdisciplinar na promoção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

A articulação com a Diretora de Turma e a fisioterapia revelou a importância do trabalho colaborativo e da comunicação na escola. Percebi que a EF, quando bem integrada, pode ser uma ferramenta poderosa para garantir a participação

plena de todos os alunos, mesmo em contextos com limitações motoras significativas.

4.2.3. Corta-Mato Escolar

O Corta-Mato Escolar é uma das provas integradas no Programa Estratégico do DE, sendo uma iniciativa com grande tradição e impacto na vida escolar dos alunos. Esta competição é composta por três momentos distintos: a fase escola, a fase local (organizada pelas Coordenações Locais do DE) e a fase nacional (organizada pela Coordenação Nacional do DE), onde se reúnem os melhores classificados das fases anteriores (Direção-Geral da Educação, 2024a).

No presente ano letivo, a prova da fase escola realizou-se no dia 17 de janeiro de 2024, uma quarta-feira, no Parque do Carriçal. O evento foi amplamente divulgado junto da comunidade educativa através de um cartaz informativo (Anexo VII), permitindo a participação voluntária de todos os alunos do agrupamento, independentemente do seu nível de prática desportiva. Esta abertura reforça o caráter inclusivo do DE e promove hábitos de vida saudáveis.

A preparação e concretização do evento exigiram uma forte articulação entre os professores de EF, os alunos do 3.º ano do Curso Profissional de Técnico de Desporto e outros elementos voluntários. O NE esteve envolvido ativamente em todas as fases do planeamento, desde a organização logística até à execução da atividade.

No dia da prova, a minha participação iniciou-se com o transporte do material necessário da escola para o local do evento. Seguidamente, colaborei na marcação do percurso e no esclarecimento das funções atribuídas a cada posto, garantindo a segurança e a correta sinalização para os participantes.

Uma vez concluída essa fase, desloquei-me para o posto que me foi atribuído (Posto 3), onde permaneci durante toda a prova, desempenhando funções de controlo e apoio à orientação dos atletas, juntamente com dois alunos do Curso Profissional de Técnico de Desporto.

Enquanto aluna e antiga participante nos corta-matos escolares da minha escola, nunca tinha compreendido a complexidade e da logística envolvidas na organização de um evento desta natureza. Enquanto PE considero que esta

experiência foi extremamente enriquecedora, permitindo-me valorizar o empenho de todos os profissionais envolvidos e compreender a importância de cada elemento na dinâmica do evento.

A participação ativa de cerca de 400 alunos e o envolvimento dos Cursos Profissionais (nomeadamente Desporto, Programação e Multimédia) demonstraram, de forma clara, a relevância do trabalho em equipa, do espírito de entreajuda e da cooperação.

A minha participação no Corta-Mato Escolar foi não só uma oportunidade de contacto direto com a organização de eventos desportivos de grande escala, como também um exercício de desenvolvimento profissional. Assumir responsabilidades concretas, colaborar com colegas e alunos de diferentes contextos, e lidar com a logística e a segurança do percurso permitiu-me desenvolver competências fundamentais como a coordenação, a comunicação e a atenção ao detalhe. Esta experiência reforçou a minha perceção do papel do professor de EF como dinamizador de momentos que promovem a atividade física, o espírito de grupo e o envolvimento da comunidade escolar. Além disso, fortaleceu a minha convicção sobre a importância do DE como motor de inclusão e cooperação.

4.2.4. Formação de Suporte Básico de Vida (SBV)

Nos dias 6 e 7 de fevereiro, o NE organizou uma ação de formação em SBV para as respetivas turmas de cada PE, com o objetivo de dotar os alunos de conhecimentos e habilidades práticas que lhes permitam intervir prontamente em situações críticas, minimizando riscos e aumentando a probabilidade de sobrevivência. Esta formação foi conduzida por uma bombeira, formadora certificada de SBV e assistente operacional da ESSH, que não hesitou em aceitar o convite para colaborar com o NE.

A formação teve a duração aproximada de 50 minutos por turma. Através de um *PowerPoint* e exemplos práticos que apoiaram a apresentação, a formadora explicou detalhadamente todos os passos do SBV, tornando a sessão cativante, clara e acessível aos alunos. Para além da componente teórica, foi disponibilizado material para uma demonstração prática, onde a formadora

mostrou os procedimentos e as manobras essenciais, como as compressões torácicas e insuflações, explicando ainda a importância do Desfibrilhador Automático Externo e o seu uso correto. Para complementar, os alunos tiveram a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, realizando as técnicas de SBV num manequim, o que aumentou a sua motivação e compreensão.

Esta formação permitiu-me perceber a importância de articular os conteúdos da EF com aprendizagens essenciais para a vida, nomeadamente no domínio da saúde e segurança. A capacidade de intervir numa emergência constitui um exemplo claro de competência transversal que a escola deve fomentar.

Assim, esta iniciativa não só promoveu uma maior sensibilização dos alunos para a importância do SBV no contexto da vida quotidiana, como também fortaleceu a ligação entre a escola e a comunidade, através da colaboração com profissionais da área. Como esta formação só foi possível graças à valiosa colaboração da formadora, o NE ofereceu no final das sessões um pequeno gesto de agradecimento, bem como um certificado de formação (Anexo VIII).

Considero que ações deste tipo são essenciais para preparar os jovens a responderem de forma adequada em situações críticas, contribuindo para a sua formação integral enquanto cidadãos responsáveis e conscientes.

4.2.5. Mega Sprinter

O Mega Sprinter é uma atividade promovida no âmbito do DE, que visa incentivar o desenvolvimento e a prática do atletismo entre os jovens em idade escolar, ao mesmo tempo que permite identificar aqueles com maior aptidão nas várias modalidades (Direção-Geral da Educação, 2024b). Este evento está dividido em três fases: uma primeira, realizada internamente por escola; uma segunda, a nível distrital; e uma terceira, de caráter mais competitivo, onde os melhores alunos representam a sua escola a nível nacional.

A primeira fase foi composta por dois momentos distintos. O primeiro momento teve como objetivo apurar os melhores alunos de cada escola do agrupamento. Já o segundo momento visava selecionar os melhores alunos do agrupamento, tendo em vista a participação na fase distrital.

O primeiro momento decorreu no dia 28 de fevereiro de 2024 (Anexo IX) e contou com a participação de alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, bem como do ensino secundário do Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora. As provas incluíram o Mega Sprint, Mega Salto, Mega Lançamento do *Vórtex*, Mega KM e o Mega Lançamento de Precisão (destinado a alunos em cadeira de rodas).

Durante o primeiro momento deste evento, estive envolvida na organização da prova de Mega Salto. A minha função passou por verificar a legalidade dos saltos e medir a distância alcançada, assegurando que as regras da prova eram cumpridas.

O segundo momento teve lugar no dia 6 de março de 2024. No entanto, não tive oportunidade de estar presente, uma vez que nesse dia estive a trabalhar com os alunos selecionados para representar a escola nos XXIV Torneios Desportivos Interescolas Secundárias do Concelho de Matosinhos, na modalidade de andebol.

Enquanto PE, a participação neste evento, ainda que limitada a um dos momentos, foi uma oportunidade para desenvolver competências de observação, avaliação e aplicação das regras do atletismo. Esta função exigiu-me atenção ao detalhe e assertividade, especialmente na validação das tentativas e na medição das distâncias. Para além disso, permitiu-me interagir com alunos com os quais não tinha contacto regular, aprofundando a minha compreensão sobre diferentes dinâmicas etárias e sociais.

No decorrer da atividade, foi notório o ambiente de entusiasmo e o espírito competitivo saudável entre os participantes, o que tornou o evento ainda mais envolvente. Para além disso, esta participação possibilitou sentir-me mais integrada na dinâmica escolar, ao colaborar ativamente com professores e outros elementos da comunidade educativa num projeto comum. Esta articulação reforçou a importância do trabalho em equipa e da cooperação para o sucesso de iniciativas desta natureza, que vão muito além da sala de aula e têm um impacto significativo no desenvolvimento global dos alunos.

4.2.6. Dia do Desporto Adaptado

O Dia do Desporto Adaptado foi uma iniciativa promovida e organizada pelo NE, no dia 1 de março de 2024, tendo como principal objetivo dar a conhecer diversas modalidades de DA e sensibilizar os alunos para os desafios enfrentados por pessoas com deficiência. Pretendeu-se, igualmente, demonstrar que o desporto deve ser um espaço de inclusão e participação para todos. A atividade decorreu nas instalações da escola e envolveu várias turmas, que tiveram a oportunidade de experimentar, de forma prática e dinâmica, diferentes modalidades adaptadas.

As modalidades dinamizadas ao longo deste dia foram: *boccia, goalball*, andebol em cadeira de rodas, voleibol sentado, orientação e mobilidade, e *polybat*, conforme indicado no cartaz incluído no Anexo X. A concretização deste evento exigiu, naturalmente, uma organização minuciosa e bem estruturada por parte do NE. Para esse efeito, foi previamente elaborado um ficheiro em *Excel*, no qual se delineou o *roulement* da atividade, com a respetiva distribuição horária e alocação das turmas aos diferentes espaços. Nesse mesmo documento, identificaram-se também os responsáveis por cada modalidade, conforme evidenciado no Anexo XI.

Cada uma das atividades esteve sob a responsabilidade de um PE, que contou com o apoio indispensável do PC e de uma professora de EF da ESSH. O evento beneficiou ainda da presença de dois atletas de *goalball*, um atleta de *boccia* e um treinador de andebol em cadeira de rodas, proporcionando aos alunos uma experiência enriquecedora e um contacto direto com a realidade do DA. Como forma de agradecimento pela colaboração, o NE elaborou um diploma de participação, incluído no Anexo XII.

Durante a organização do evento, um dos principais desafios foi a ausência de cadeiras de rodas na escola. Para colmatar esta limitação, foi solicitado o empréstimo de dez cadeiras à FADEUP e à Delegação Distrital do Porto da Associação Portuguesa de Deficientes, tendo ambas as entidades respondido prontamente. A recolha e o transporte das cadeiras exigiram um esforço de coordenação, incluindo a deslocação à faculdade com recurso a uma carrinha cedida por um clube local, o que demonstrou o espírito de entreajuda que

caracterizou toda a organização. O material específico para *boccia e goalball* foi gentilmente cedido pelo Castêlo da Maia Ginásio Clube, contribuindo decisivamente para o sucesso da atividade.

A estação pela qual fiquei responsável foi a de *goalball*, modalidade com a qual tenho uma ligação especial por ser treinadora e já ter realizado demonstrações em contexto escolar. Esta atividade teve um significado particularmente especial para mim. Para além da minha paixão pelo DA, valorizo profundamente o ambiente de empatia, curiosidade e inclusão que estas modalidades promovem. Foi muito gratificante perceber que alguns alunos ainda se recordavam da demonstração feita no ano letivo anterior, o que evidencia o impacto duradouro deste tipo de iniciativas.

A reação dos alunos foi extremamente positiva, revelando grande entusiasmo, interesse e espírito de cooperação. Apesar das dificuldades iniciais, sobretudo na adaptação à ausência de visão e às regras específicas da modalidade, os alunos mostraram-se recetivos e empenhados ao longo da sessão.

O tempo disponível para cada estação foi, contudo, um aspeto a melhorar. Os 30 minutos atribuídos a cada modalidade revelaram-se insuficientes para aprofundar os conteúdos e proporcionar uma vivência mais completa. Esta limitação foi discutida posteriormente em NE, tendo sido sugerida a realização de uma Semana do Desporto Adaptado em futuras edições. Esta proposta permitiria uma abordagem mais aprofundada das várias modalidades, bem como abranger um maior número de turmas.

Apesar de alguns imprevistos, como a necessidade de ajustar os espaços devido às condições meteorológicas ou atrasos no início de algumas estações, o balanço geral do evento foi claramente positivo. Foi notório o envolvimento dos alunos, a sua abertura a novas experiências e a reflexão gerada sobre o papel do desporto como meio de inclusão. Do ponto de vista profissional, esta atividade revelou-se extremamente enriquecedora, permitindo-me desenvolver competências de planeamento, organização e gestão de eventos escolares, além de reforçar a importância de uma EF verdadeiramente inclusiva.

Em síntese, o Dia do Desporto Adaptado foi uma experiência marcante que ultrapassou as fronteiras do ensino convencional, colocando os alunos perante realidades distintas e despertando neles uma consciência mais empática e solidária. Acredito que iniciativas deste género são fundamentais para formar, não só melhores atletas, mas também melhores cidadãos.

4.2.7. Dia do Agrupamento

Na manhã do dia 7 de março de 2024, tive a oportunidade de acompanhar a minha turma residente, o 10.ºC, no âmbito do Dia do Agrupamento. Esta data assinala a celebração do aniversário da ESSH, durante a qual são promovidas diversas atividades formativas, de caráter desportivo, cultural, artístico e científico.

Ao longo da manhã, a turma participou de forma ativa nas iniciativas propostas pelas disciplinas de EF, História, Geografia, Filosofia e pelo Gabinete de Ensino Especial. As atividades incluíram jogos tradicionais, oficinas temáticas e sessões de sensibilização, garantindo uma oferta diversificada que permitiu a cada aluno encontrar uma proposta do seu interesse, contribuindo para a criação de um ambiente confortável e descontraído.

Enquanto PE, procurei incentivar os alunos a envolverem-se nas atividades, adotando simultaneamente uma postura atenta e responsável. O meu objetivo foi assegurar que o ambiente mais informal não originasse comportamentos desadequados nem desvios em relação aos objetivos pedagógicos subjacentes a cada proposta.

Esta interação, fora do contexto habitual da sala de aula, revelou-se particularmente enriquecedora, permitindo-me observar os alunos numa vertente mais descontraída e conhecer aspetos das suas personalidades que, por vezes, não se manifestam durante as aulas de EF.

No seu todo, o Dia do Agrupamento constituiu uma experiência significativa neste ano letivo, ao proporcionar momentos de convívio entre os diversos elementos da comunidade educativa e contribuir para o fortalecimento dos laços entre alunos, docentes e restante pessoal da escola. Para além disso, esta

iniciativa permitiu a todos os participantes vivenciar, de forma prática, os valores que definem o espírito da ESSH.

4.2.8. XXIV Torneios Desportivos Interescolas Secundárias do Concelho de Matosinhos

A participação na organização dos XXIV Torneios Desportivos Interescolas Secundárias do Concelho de Matosinhos foi, desde o início, uma das principais razões que me levou a escolher a ESSH para a realização do meu EP. Por isso, posso afirmar com convicção que estes torneios constituíram um dos momentos mais marcantes e enriquecedores da minha experiência de estágio.

Este evento deixou-me uma impressão extremamente positiva e uma forte sensação de nostalgia, não só pelo envolvimento ativo na sua organização, mas também pelas memórias que guardo enquanto aluna participante em edições anteriores. Para além disso, proporcionou uma ligação mais próxima com toda a comunidade educativa.

Os torneios têm como missão promover a prática desportiva entre os alunos das escolas secundárias do concelho, incentivando o convívio saudável e o respeito mútuo entre os participantes. Cada escola seleciona os seus melhores alunos para representar as modalidades em competição, que incluíram andebol, atletismo, badminton, basquetebol, futsal e voleibol (Anexo XIII). A responsabilidade pela organização de cada modalidade foi distribuída pelas escolas, cabendo à ESSH a coordenação da prova de atletismo.

A prova de atletismo realizou-se na tarde do dia 18 de abril de 2024, no Complexo Desportivo da Bataria, e englobou provas de velocidade (100m e estafetas 4x100m), corrida de 1000m, salto em comprimento, salto em altura e lançamento do peso. A organização exigiu um planeamento minucioso, desenvolvido em várias reuniões preparatórias ao longo dos meses, com o objetivo de garantir uma distribuição eficaz das tarefas e assegurar o bom funcionamento do evento.

No dia do torneio, estive destacada para o posto da linha de chegada, mais concretamente na cronometragem. Em equipa com docentes e alunos, assegurámos a medição precisa dos tempos, a organização dos atletas no final

das provas e o registo dos resultados, recorrendo ao sistema de *photo finish.* Esta função exigiu elevada concentração, rapidez de raciocínio e sentido de responsabilidade.

Desde as fases iniciais estive envolvida em diversas etapas da preparação. Na manhã do evento, participei na montagem e organização dos postos, colaborando na logística e preparação do material necessário. Ao longo do processo, aprofundei a perceção do rigor e da exigência inerentes à organização de um torneio desta dimensão.

Embora o balanço geral tenha sido muito positivo, identifiquei como ponto menos favorável alguns atrasos de escolas, que causaram sobreposição de modalidades e prolongaram o torneio.

Paralelamente à organização da prova de atletismo, colaborei com o PC na organização e preparação das equipas de andebol da ESSH, nos escalões masculino e feminino. Desempenhei um papel ativo na condução dos treinos de seleção, na escolha dos alunos e na planificação das sessões de treino para o torneio. Além disso, orientei ambas as equipas durante os quatro jogos disputados, três pela equipa masculina e um pela feminina.

O processo preparatório começou a 7 de fevereiro, com cinco sessões de treino: três de seleção e duas de preparação específica. O trabalho com a equipa masculina foi facilitado pelo elevado número de alunos interessados e motivados. Já a constituição da equipa feminina foi um desafio, com apenas duas alunas inicialmente inscritas. Contudo, com persistência e o apoio dos PE do NE, foi possível formar uma equipa composta sobretudo por alunas das turmas do NE, o que facilitou a comunicação, o envolvimento e o compromisso. Com dedicação, consegui formar ambas as equipas, cada uma com 10 atletas e 2 suplentes.

O torneio de andebol decorreu na Escola Secundária Abel Salazar, em três fases: fase de grupos (15 de abril), meias-finais (16 de abril) e final (19 de abril, no Complexo Desportivo da Bataria).

Na fase de grupos, a equipa masculina disputou dois jogos e venceu ambos, garantindo a passagem às meias-finais. A equipa feminina não realizou jogos

nesta fase, pois as outras escolas do grupo não apresentaram equipas, passando diretamente às meias-finais.

As dificuldades surgiram nas meias-finais, quando ambas as equipas enfrentaram a Escola Secundária João Gonçalves Zarco, num momento marcado por nervosismo. A equipa masculina, apesar da confiança, sentiu a pressão devido ao elevado nível do adversário e ao desgaste físico, com dois jogadores lesionados. Durante o jogo, dediquei-me a observar se os alunos não estavam a exceder os seus limites e decidir o momento adequado para os substituir, prevenindo agravamento das lesões. Solicitei um *time-out* para recentrar e motivar a equipa, introduzindo alterações que surtiram efeito temporário, mas a equipa adversária conseguiu adaptar-se rapidamente. Apesar do esforço e da motivação, a equipa perdeu o controlo do jogo e foi derrotada.

A gestão emocional após o jogo foi difícil, com frustração partilhada por alunos e por mim. No entanto, terminei com a convicção de que o trabalho foi bem desenvolvido e acredito que no próximo ano esta equipa estará ainda mais forte.

A equipa feminina destacou-se pela resiliência, enfrentando uma equipa superior composta por atletas federadas. Apesar das dificuldades, as alunas mantiveram uma atitude positiva, espírito de equipa e coragem ao longo do jogo. O apoio constante da equipa masculina contribuiu para que este momento fosse vivido com união e espírito desportivo.

Embora o torneio tivesse um caráter amigável, a motivação, empenho e orgulho de representar a escola foram evidentes em todos os participantes. No final, ficou o sentimento de dever cumprido, crescimento pessoal e profissional, e de uma verdadeira vivência escolar. O torneio foi um sucesso, reforçando laços entre escolas, valorizando a prática desportiva e proporcionando memórias inesquecíveis.

Em suma, esta semana dedicada aos torneios foi uma das mais intensas e enriquecedoras do meu percurso como estagiária. Envolvi-me por completo e vivi de perto as exigências e recompensas de organizar e participar num evento desta dimensão. Desde a preparação até à execução, cada etapa foi realizada com empenho, responsabilidade e entusiasmo. Esta experiência permitiu-me

crescer enquanto futura professora de EF e reforçou a convicção de que eventos como este são fundamentais para dinamizar a vida escolar e promover o envolvimento ativo da comunidade educativa.

4.2.9. Vivências que Conectam Saberes

Ao longo deste ano de estágio, as atividades integradas na Área 2 assumiram um papel essencial na consolidação da minha formação enquanto futura professora de EF. À semelhança de uma casa em construção, onde cada divisão tem uma função específica, mas depende de corredores que as conectem, também estas vivências funcionaram como autênticos corredores de ligação entre o que se aprende na teoria e o que se vive na prática. Foram experiências que não existiram de forma isolada, mas que permitiram articular conhecimentos, desenvolver competências transversais e refletir sobre o verdadeiro alcance do papel do professor dentro da escola.

Participar nestes eventos trouxe-me uma consciência mais clara da complexidade que envolve o funcionamento da escola enquanto comunidade educativa. Desde o planeamento logístico à tomada de decisões rápidas perante imprevistos, passando pela liderança de grupos, gestão emocional dos alunos e colaboração com diferentes elementos da escola, estas atividades foram autênticos campos de treino para a realidade do quotidiano docente. Aqui, os conteúdos abordados nas aulas de formação ganharam vida, exigindo-me ação, pensamento crítico e capacidade de adaptação constante.

Além disso, foi nos corredores da Área 2 que mais aprimorei a minha capacidade de comunicação e escuta ativa. Aprendi a ajustar o meu discurso ao público que tinha à frente, fosse ele composto por crianças do ensino básico, adolescentes do secundário ou colegas e professores, e a cultivar uma postura mais empática e pedagógica, mesmo fora do espaço formal da aula. Esta versatilidade na relação interpessoal é, para mim, um dos pilares fundamentais da profissão docente, e foi aqui que a pude desenvolver de forma mais autêntica e exigente.

Estas atividades permitiram-me também reforçar o compromisso com os valores da inclusão, do respeito e da participação ativa. A organização e

dinamização de momentos como o Dia do Desporto Adaptado, por exemplo, fez-me refletir sobre a importância de proporcionar experiências significativas e acessíveis a todos os alunos, valorizando as diferenças como oportunidades de crescimento coletivo.

No fundo, estes corredores de ligação não serviram apenas para circular entre divisões, permitiram também olhar para a casa de forma integrada, perceber as ligações estruturais entre as várias áreas da formação e fortalecer os alicerces da identidade profissional que fui construindo. Atravessá-los foi fundamental para compreender que ser professora de EF não se esgota na aula, exige envolvimento na vida da escola, visão global do processo educativo e um constante compromisso com a formação humana dos alunos.

4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional: O Espaço de Crescimento

O Efeito da Prática de Desporto Adaptado na Consciencialização da Inclusão nas Aulas de Educação Física

Resumo

Este estudo teve como principal objetivo avaliar o impacto da prática de Desporto Adaptado na consciencialização dos alunos para a inclusão nas aulas de Educação Física. Mais especificamente, procurou-se analisar o efeito de uma intervenção, composta por uma Unidade Didática de Desporto Adaptado, nas atitudes gerais, específicas e globais de alunos sem *"medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão"* na aula de Educação Física. A investigação contou com a participação de 36 alunos dos 8.º e 10.º anos de escolaridade da Escola Secundária da Senhora da Hora, que responderam, antes e depois da intervenção, a um questionário online baseado na versão portuguesa do instrumento *Children's Attitudes towards Integrated Physical Education – Revised* (Block, 1995; traduzido por Campos et al., 2013). Os resultados indicaram que a intervenção não teve um impacto significativo nas atitudes gerais dos alunos. Contudo, observou-se um decréscimo nas atitudes específicas e globais, o que poderá refletir uma maior consciencialização crítica por parte dos participantes relativamente à inclusão no contexto da Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: DESPORTO ADAPTADO; INCLUSÃO; ATITUDES; EDUCAÇÃO FÍSICA

Abstract

The main aim of this study was to evaluate the impact of the practice of Adapted Sports on students' awareness of inclusion in Physical Education classes. More specifically, it sought to analyze the effect of an intervention, consisting of an Adapted Sports Didactic Unit, on the general, specific and global attitudes of students without *"measures to support learning and inclusion"* in Physical Education class. The research involved 36 students from the 8th and 10th grades at Escola Secundária da Senhora da Hora, who answered an online questionnaire before and after the intervention, based on the Portuguese version of the instrument *Children's Attitudes towards Integrated Physical Education - Revised* (Block, 1995; translated by Campos et al., 2013). The results indicated that the intervention did not have a significant impact on the students' general attitudes. However, there was a decrease in specific and global attitudes, which may reflect a greater critical awareness on the part of the participants regarding inclusion in the context of Physical Education.

KEYWORDS: ADAPTED SPORT; INCLUSION; ATTITUDES; PHYSICAL EDUCATION

4.3.1. Introdução

Durante o meu percurso escolar, nunca tive a oportunidade de experimentar uma modalidade de DA nas aulas de EF. Na altura, considerei que essa lacuna se devia a uma eventual falta de formação por parte da escola que frequentava. Contudo, atualmente, enquanto PE de EF e após análise dos documentos curriculares, percebo que essa ausência está, em parte, relacionada com as próprias orientações nacionais. De facto, as Aprendizagens Essenciais da disciplina de EF — documentos orientadores da planificação e avaliação definidos pela Direção-Geral da Educação (2018) — não fazem qualquer referência ao DA.

Enquanto treinadora de uma modalidade para pessoas com deficiência e entusiasta do DA, reconheço a importância de levar esta prática para o contexto escolar. Acredito que ao integrar o DA nas aulas de EF podemos dar um passo significativo no sentido de preparar os nossos alunos — e a sociedade portuguesa — para um futuro mais consciente, justo e inclusivo.

Neste sentido, foi implementada uma UD de DA em contexto escolar, permitindo aos alunos a vivência de diferentes modalidades adaptadas (*goalball* e *boccia*). Esta intervenção pedagógica serviu como base para o desenvolvimento do presente estudo, cujo objetivo é avaliar o impacto da prática de DA na consciencialização dos alunos para a inclusão nas aulas de EF. Em particular, pretendeu-se analisar o efeito da intervenção nas atitudes gerais, específicas e globais de alunos sem "*medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão"* (MSAI) (Ministério da Educação, 2018) na aula de EF.

Para além de permitir que todos os alunos experimentem modalidades adaptadas, esta abordagem poderá contribuir para o desenvolvimento de competências sociais, valores éticos e uma maior sensibilidade relativamente às questões da inclusão.

4.3.2. Revisão de Literatura

4.3.2.1. A Educação Inclusiva

O conceito de inclusão tem registado uma evolução significativa ao longo das últimas décadas, alterando o papel atribuído à escola e ao ensino na sociedade. A Educação Inclusiva, que inicialmente estava centrada na integração de alunos com MSAI, através da sua presença física, passou a abranger dimensões mais amplas, como a participação ativa, o sentimento de pertença e a oportunidade de desenvolver o seu potencial em contextos comuns de ensino e aprendizagem (UNESCO, 2009).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) marcou uma mudança decisiva na defesa do direito à educação para todos, ao defender que as escolas devem acolher todos os alunos num ambiente comum de aprendizagem, sempre que possível, e responder à diversidade ajustando as práticas pedagógicas, os currículos e a organização escolar às diferentes necessidades dos estudantes. Neste sentido, a UNESCO (2008) reforça que a educação inclusiva visa proporcionar aprendizagens significativas e de qualidade, respeitando as competências, ritmos e interesses individuais. Assim, a escola assume-se como um espaço que favorece a inclusão promovendo, não só a construção de saberes, mas também o desenvolvimento de atitudes como o respeito mútuo, a solidariedade e a valorização da diferença. De acordo com Campos et al. (2013), cabe à escola o papel de educar para a aceitação da diversidade, incentivando uma atitude de abertura e inclusão como elemento enriquecedor da vida escolar e social, tanto em alunos como em professores.

Em Portugal, esta visão é reforçada pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 (Ministério da Educação, 2018), que preconiza uma abordagem flexível e inclusiva ao currículo, promovendo práticas pedagógicas diversificadas e centradas nas necessidades de cada aluno. Este enquadramento reconhece a diversidade como um valor e aposta numa educação personalizada, equitativa e de qualidade. Esta conceção está em consonância com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017), que define um conjunto de competências essenciais a desenvolver ao longo da escolaridade,

como a autonomia, a responsabilidade, o pensamento crítico, a empatia, a participação cívica e o respeito pela diferença.

De acordo com Bastos et al. (2017), a Educação Inclusiva traz benefícios amplos para todos os alunos, destacando-se três dimensões fundamentais. Em primeiro lugar, potencia o desenvolvimento de competências sociais, como a colaboração, a empatia e a tolerância, através da convivência diária entre alunos com e sem MSAI. Em segundo lugar, promove o crescimento pessoal de todos os envolvidos, contribuindo para a construção de uma autoimagem positiva, o fortalecimento da autoestima e o sentido de pertença ao grupo. Por fim, oferece aos alunos sem MSAI a oportunidade de desenvolver atitudes de aceitação e respeito pela diversidade, preparando-os para lidar, de forma mais consciente e responsável, com as diferenças que encontrarão ao longo da vida.

4.3.2.2. A Educação Inclusiva na Educação Física

A EF, pela sua natureza prática e relacional, tem um papel relevante na promoção da inclusão escolar. Para além do desenvolvimento motor, constitui um espaço privilegiado para fomentar a empatia, a cooperação e o respeito pela diferença (Bailey, 2006).

Os benefícios da inclusão, no entanto, não se restringem aos alunos com MSAI. Goodwin (2001) realça que a EF facilita interações significativas entre alunos com e sem MSAI, contribuindo para a valorização da diversidade. Além disso, Mrug e Wallander (2002) demonstram que os colegas sem MSAI também são positivamente impactados, desenvolvendo empatia, aceitação da diferença e sensibilidade para as necessidades dos outros, ao aprenderem a interagir de forma adequada com a diversidade e desenvolverem atitudes positivas face aos colegas com MSAI.

Para Block et al. (1994, citado por Nobre, 2009), a participação em atividades de carácter lúdico no contexto da EF, bem como no desporto de elite, pode funcionar como um meio facilitador da aceitação e da coordenação de diferentes mentalidades e formas de pensamento, contribuindo, assim, para uma convivência harmoniosa entre indivíduos com competências diferenciadas.

De acordo com Evaggelinou (2006), a EF promove atitudes positivas face aos alunos com MSAI, especialmente através do DA. Este, por sua vez, garante a participação equitativa de alunos com MSAI em atividades físicas e desportivas, por meio da adaptação das regras, equipamentos e contextos de jogo.

A integração contínua do DA no currículo de EF promove o estatuto igualitário entre todos os alunos, contribuindo para a inclusão (Davis et al., 2012). Em adição, para Stevenson (2009, citado por Bastos et al., 2017), quando estas atividades são incorporadas como práticas regulares, e não como complementos, proporcionam aos alunos sem MSAI a oportunidade de explorar novas habilidades e situações de aprendizagem, ampliando a compreensão da diversidade.

Os benefícios do DA não se limitam à dimensão atitudinal. Para os alunos com deficiência, estas práticas são transformadoras, promovendo o sentimento de pertença, a autoestima e a valorização das suas capacidades em contextos cooperativos (Hutzler, 2003). Além disso, o DA facilita a vivência de limitações funcionais, aumentando a sensibilidade para com a deficiência e gerando mudanças nas atitudes dos estudantes, o que favorece um ambiente mais inclusivo e solidário (Morley et al., 2005).

4.3.2.3. O Papel do Professor na Promoção da Inclusão

A concretização de práticas inclusivas em EF depende, em grande medida, da ação intencional dos professores. A ação dos professores é essencial na planificação de atividades cooperativas e na preparação dos colegas sem MSAI para acolher os seus pares (Block, 1995). Sherrill (citado por Teixeira, 2014) salienta que as atitudes dos agentes educativos são a “chave” para o sucesso da inclusão.

A flexibilidade dos conteúdos da EF facilita a adaptação do processo de ensino às necessidades dos alunos com MSAI, através da utilização de estratégias diferenciadas e recursos específicos, contribuindo para uma escola mais inclusiva (Campos et al., 2013).

Entre as estratégias que se têm revelado mais eficazes destacam-se a diferenciação pedagógica, a adaptação de tarefas motoras e a criação de contextos de aprendizagem que privilegiam a cooperação em detrimento da competição. O uso do DA como recurso pedagógico exige, por parte do professor, uma abordagem planeada e intencional, que vá para além da simples atividade lúdica, assumindo um verdadeiro papel de ferramenta educativa para a inclusão (Block & Obrusnikova, 2007).

No entanto, a mera presença de alunos com MSAI nas aulas não garante a sua inclusão efetiva. Esta requer um compromisso pedagógico intencional e a superação de barreiras físicas, curriculares e atitudinais (Haegele & Sutherland, 2015). Muitos professores sentem-se pouco preparados para lidar com MSAI mais severas, receando comprometer a aprendizagem dos restantes alunos (Ellery & Rauschenbach, 2000). Assim, a EF pode ser tanto um facilitador como um entrave à inclusão, dependendo da qualidade da formação docente, dos recursos disponíveis e da valorização da diversidade (Rodrigues, 2003).

4.4. Material e Métodos

4.4.1. Desenho do estudo e caracterização da amostra

Este estudo adota uma abordagem observacional e quantitativa com caráter longitudinal, baseado numa amostra não probabilística de conveniência.

A amostra é composta por trinta e seis alunos (n=36) da Escola Secundária da Senhora da Hora, pertencentes aos 8.º e 10.º anos, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos. Dos trinta e seis participantes, 13 (36%) são do sexo masculino e 23 (64%) são do sexo feminino.

4.4.2. Caracterização do Instrumento

A recolha dos dados foi realizada através da versão Portuguesa do Questionário *Children's Attitudes towards Integrated Physical Education-revised – CAIPE-R*, traduzido e validado para português por Campos et al. (2013) (Anexo XIV).

De acordo com Block (1995), o CAIPE-R é um instrumento válido e confiável para avaliar as atitudes das crianças em relação à inclusão de alunos com MSAI nas aulas de EF e aplicável a diferentes tipos de deficiência.

O questionário está organizado em duas partes fundamentais. Na primeira parte é apresentado o questionário e recolhidas informações demográficas como sexo, idade e ano de escolaridade; informações pertinentes para a investigação como dados alusivos à convivência com pessoas com deficiência (presença ou ausência na família, amigos e colegas de turma, bem como a participarem nas aulas de EF) e dados relacionados com o nível de competitividade (muito competitivos, mais ou menos competitivos ou não competitivos).

Antes da segunda parte é apresentada uma descrição de um aluno fictício com MSAI, com a finalidade de contextualizar os participantes sobre o problema apresentado.

A segunda parte é constituída por 11 itens organizados em duas subescalas: as atitudes gerais e as atitudes específicas. As atitudes gerais são compostas por 6 questões sobre a inclusão de alunos com MSAI no contexto geral da aula de EF. A subescala das atitudes específicas é constituída por 5 questões relacionadas com possíveis modificações aos regulamentos das modalidades.

Em cada questão são apresentadas quatro opções de resposta, correspondentes a uma escala de *Likert* de quatro pontos (1 = Não; 2 = Provavelmente Não; 3 = Provavelmente Sim; 4 = Sim). Convém destacar que a pontuação atribuída ao segundo item foi reconvertida (1 = Sim; 2 = Provavelmente Sim; 3 = Provavelmente Não; 4 = Não), devido à forma como a questão foi formulada, exigindo a reconversão para manter a coerência na análise. Os participantes respondem às questões de acordo com o seu grau de concordância.

4.4.3. Procedimento de recolha de dados

O processo de recolha de dados iniciou-se após a obtenção de um consentimento informado (Anexo XV) dirigido aos Encarregados de Educação dos participantes. Este consentimento tinha o objetivo de autorizar, ou não, a

participação dos seus educandos no estudo em questão, considerando que os participantes são menores de idade.

No processo de recolha de dados, o instrumento acima mencionado foi adaptado para a plataforma *Google Forms* e preenchido online (Anexo XVI), com o auxílio do telemóvel pessoal dos alunos, em dois momentos específicos durante as aulas de EF. Contudo, alguns participantes não dispunham de acesso a um telemóvel. Assim, para esses casos, o preenchimento foi realizado em suporte papel, simultaneamente com os colegas de turma. A PE esteve sempre presente durante o preenchimento do questionário, a fim de transmitir as respetivas instruções, fornecer apoio e esclarecer eventuais dúvidas. Importa referir que a recolha dos questionários, quer em formato digital, quer em papel, foi realizada de forma anonimizada, garantindo a confidencialidade das respostas dos participantes.

Este estudo foi aplicado em três momentos: a primeira aplicação do questionário (pré-teste); a aplicação da UD de DA; a segunda aplicação do questionário (pós-teste).

Num primeiro momento, os participantes responderam ao questionário. Este pré-teste serviu como linha de base para compreender as atitudes iniciais dos alunos em relação à inclusão.

No segundo momento do estudo foi realizada uma intervenção que consistiu na implementação de uma UD de DA nas aulas de EF. A intervenção teve a duração de 12 aulas na turma do 10.º ano e de 5 aulas na turma de 8.º ano. Esta diferença no número de aulas deveu-se a fatores relacionados à gestão das turmas: no caso do 10.º ano, tratava-se da turma da investigadora, o que permitiu planificar e aplicar a totalidade da UD ao longo de 12 aulas. Já a intervenção na turma do 8.º ano ocorreu numa turma lecionada por outra professora de EF, estando, por isso, limitada à disponibilidade das aulas que foram facultadas, totalizando 5 sessões. Durante este período, os alunos do 10º ano aprimoraram as suas habilidades e aprofundaram os seus conhecimentos nas modalidades de *goalball* e *boccia*, enquanto os participantes do 8º ano desenvolveram as suas competências especificamente na modalidade de *goalball*.

A escolha das modalidades para a UD baseou-se em critérios práticos e pedagógicos. O *goalball* foi selecionado por se tratar de uma modalidade com a qual possuo experiência enquanto treinadora, além de já dispor do material necessário para a sua implementação. Por sua vez, a escolha do *boccia* deveu-se à presença de uma aluna, do 10º ano, com MSAI, que me informou, no início do ano letivo, ser capaz de participar nesta modalidade, uma vez que não envolve impacto físico. Adicionalmente, o facto de já possuir o material adequado para a prática do *boccia* facilitou a aplicação da UD.

As aulas de intervenção consistiram em breves exposições teóricas sobre a modalidade a lecionar, seguidas da realização de exercícios específicos e terminavam com situação de jogo formal.

No terceiro e último momento, após a intervenção, os mesmos participantes responderam novamente ao questionário aplicado no pré-teste, seguindo os mesmos procedimentos de aplicação. O pós-teste possibilitou a avaliação das mudanças nas atitudes dos alunos em relação à inclusão, por meio da comparação dos resultados obtidos com aqueles registados no pré-teste.

4.4.4. Procedimento de Análise de Dados

Para o tratamento e análise dos dados foram utilizados os resultados do questionário, previamente armazenados em documento Excel. A partir desse arquivo foi criada uma base de dados no programa IBM SPSS *(Statistical Package for the Social Sciences),* versão 29.0 para Windows. Para análise estatística, foi definido um nível de significância de 0.05 (IC=95%).

As duas subescalas do instrumento (atitudes gerais e atitudes específicas) foram utilizadas como variáveis de estudo, tal como as atitudes globais geradas a partir dos resultados das atitudes gerais e atitudes específicas, com o objetivo de verificar se houve diferenças estatisticamente significativas nas pontuações entre o pré-teste e o pós-teste. A normalidade da amostra foi avaliada através do teste de *Shapiro-Wilk,* ($N<50$). As variáveis atitudes gerais e atitudes globais apresentaram distribuição normal ($p>0.05$), enquanto a variável atitudes específicas não atendeu ao critério de normalidade ($p<0.05$). Diante disso, procedeu-se com o teste de *Levene*, que confirmou a homogeneidade das

variâncias. Para a análise inferencial, foram utilizados o t-teste de medidas repetidas e o teste de *Wilcoxon.*

4.5. Resultados

Na Tabela 1 está exposta a estatística descritiva das atitudes gerais, das atitudes específicas e das atitudes globais em função do momento de preenchimento, onde estão contemplados os valores da média, desvio-padrão (DP) e os valores mínimos e máximos. Na análise, observa-se que, em relação às atitudes gerais, a média no pré-teste foi de 3,10, com um DP de 0,39. A pontuação mínima registada foi de 2,33 e a máxima de 3,67. No pós-teste, a média foi ligeiramente inferior, situando-se em 3,02, com um DP de 0,46, sendo o valor mínimo de 2,00 e o máximo de 4,00.

Relativamente às atitudes específicas, o pré-teste apresentou uma pontuação superior, com uma média de 3,58 e um DP de 0,35, tendo os valores mínimos e máximos variado entre 2,80 e 4,00, respetivamente. No pós-teste, a média foi de 3,41, com um DP de 0,39, e os valores mínimo e máximo situaram-se em 2,40 e 4,00, respetivamente.

No que diz respeito às atitudes globais, o pré-teste revelou uma média de 3,32 e um DP de 0,23, com pontuações mínimas e máximas de 2,64 e 3,82. No pós-teste, a média registada foi de 3,20, com um DP de 0,32, e as pontuações variaram entre 2,64 (mínimo) e 4,00 (máximo).

Tabela 1 – Estatística descritiva das variáveis em estudo.

Variável	Momento	N	Média ± DP	Mi	Max
atitudes gerais	Pré-teste	36	3,10 ± 0,39	2,33	3,67
	Pós-teste	36	3,02 ± 0,46	2,00	4,00
atitudes específicas	Pré-teste	36	3,58 ± 0,35	2,80	4,00
	Pós-teste	36	3,41 ± 0,39	2,40	4,00
atitudes globais	Pré-teste	36	3,32 ± 0,23	2,64	3,82
	Pós-teste	36	3,20 ± 0,32	2,64	4,00

A Tabela 2 exibe os resultados do t-teste de medidas repetidas realizado para a variável atitudes gerais, após a verificação da normalidade da amostra. A variável atitudes gerais apresentou uma média de 0,08 com um DP de 0,44. A análise resultou em um valor *t* de 1,08 e um valor *p* de 0,29. Com base num nível de significância de 0,05, o resultado não foi estatisticamente significativo (*p > 0,05*). Dessa forma, não foram encontradas diferenças significativas nas medições repetidas para a variável atitudes gerais.

Tabela 2 – Resultados do t-teste de medidas repetidas para a variável atitudes gerais.

Variável	Média ± DP	*t*	*p*
atitudes gerais	0,08 ± 0,44	1,08	0,29

Na Tabela 3 encontram-se os resultados do teste não paramétrico de *Wilcoxon*, aplicado à variável atitudes específicas após a não verificação da normalidade dos dados, mas com a homogeneidade das variâncias confirmada. A análise revelou um valor de Z de -2,00, com um valor de *p* igual a 0,045. Considerando um nível de significância de 0,05, o resultado foi considerado estatisticamente significativo, indicando que houve uma diferença significativa entre as medições de atitudes específicas no pré-teste e no pós-teste.

Tabela 3 – Resultados do teste de Wilcoxon para a variável atitudes específicas.

Variável	Z	*p*
atitudes específicas	-2,00	0,045

A Tabela 4 retrata os resultados do t-teste de medidas repetidas realizado para a variável atitudes globais. A variável atitudes globais apresentou uma média de 0,12 e DP de 0,29. A análise estatística resultou num valor *t* de 2,52 e um valor *p* de 0,02, que foi considerado estatisticamente significativo, o que

indica a presença de uma diferença estatisticamente significativa entre as medições do pré-teste e do pós-teste da variável atitudes globais.

Tabela 4 – Resultados do t-teste de medidas repetidas para a variável atitudes globais.

Variável	Média ± DP	*t*	*p*
atitudes globais	0,12 ± 0,29	2,52	0,02

4.6. Discussão

O presente estudo teve como objetivo avaliar o impacto da prática de DA na consciencialização dos alunos sem MSAI para a inclusão nas aulas de EF. Especificamente, pretendeu-se analisar o efeito de uma intervenção pedagógica nas atitudes gerais, específicas e globais dos alunos face à inclusão de colegas com MSAI.

No que respeita às atitudes gerais, verificou-se uma ligeira redução da média entre o pré-teste e o pós-teste, não sendo esta diferença estatisticamente significativa. Tal resultado sugere que a intervenção, embora tenha proporcionado contacto com modalidades inclusivas como o *goalball* e o *boccia*, não foi suficiente para produzir mudanças consistentes nas crenças mais amplas relacionadas com a inclusão. Esta constatação está em linha com estudos que indicam que a simples exposição a atividades adaptadas pode não bastar para alterar crenças enraizadas, sendo necessário incorporar estratégias pedagógicas que promovam reflexão, empatia e diálogo (Block, 1995; Morley et al., 2005).

Em contraste, as atitudes específicas revelaram uma diferença estatisticamente significativa. Apesar de a estatística inferencial se basear na mediana, observou-se uma redução da média no pós-teste, sugerindo menor aceitação por parte dos alunos relativamente a adaptações das regras e práticas desportivas para integrar colegas com MSAI, que vai de encontro com o que Liu et al. (2010) observaram. Este resultado pode refletir alguma resistência dos alunos a mudanças percebidas como interferência na dinâmica tradicional do

jogo. No entanto, é também possível que esta mudança reflita uma perceção mais crítica e consciente dos desafios da inclusão após a vivência prática.

Também nas atitudes globais foi registada uma diferença estatisticamente significativa, com tendência negativa após a intervenção. Este resultado poderá estar associado à complexidade emocional que as modalidades adaptadas suscitam, expondo os alunos às dificuldades inerentes à deficiência sem um acompanhamento reflexivo estruturado. Situações semelhantes são referidas por Ellery e Rauschenbach (2000) e Godinho (2009), que observaram efeitos negativos após ações de sensibilização com base em simulação de deficiência. Segundo estes autores, o contacto direto pode, em certos contextos, acentuar a perceção das barreiras em vez de fomentar a empatia, especialmente quando não são fornecidas ferramentas para processar essas vivências de forma crítica e emocionalmente segura.

De acordo com Coates e Vickerman (2008) e Gámez Calvo et al. (2024), a inclusão eficaz exige mais do que prática motora: requer uma abordagem holística, que inclua reflexão crítica, desenvolvimento empático e conhecimento realista sobre a deficiência. A ausência destes componentes pode contribuir para resultados contrários aos esperados. Esta perspetiva ajuda a compreender os resultados do presente estudo, onde se observou que, apesar da participação prática nas modalidades adaptadas, os alunos não desenvolveram atitudes mais positivas nas dimensões avaliadas. A ausência de momentos estruturados de diálogo e reflexão pode ter limitado o impacto da intervenção, tal como apontado por estes autores, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas mais integradas e intencionais para promover mudanças atitudinais consistentes.

Importa destacar que, no presente estudo, e apesar das diferenças significativas, os valores das médias nas três variáveis mantiveram-se acima de 3, tanto no pré-teste como no pós-teste, indicando uma atitude globalmente favorável à inclusão. Adicionalmente, o aumento do DP após a intervenção sugere maior heterogeneidade nas respostas, o que poderá refletir uma postura mais individualizada e ponderada dos alunos. Esta variabilidade pode estar relacionada com fatores como empatia, experiências pessoais ou identificação com os contextos propostos.

Conforme Bastos et al. (2017), os alunos, em contextos escolares, podem sentir-se pressionados a adotar respostas socialmente desejáveis, mascarando atitudes menos inclusivas. Com experiências mais envolventes, essa tendência pode dar lugar a respostas mais autênticas e críticas. Assim, é plausível que os nossos alunos, no pré-teste, tenham respondido com base em normas socialmente aceites e, no pós-teste, após confrontarem-se com os desafios reais, tenham apresentado respostas mais realistas.

Esta mudança não representa necessariamente um retrocesso, mas sim um aumento da consciência crítica, o que, paradoxalmente, pode manifestar-se por uma redução nas pontuações atitudinais. Neste sentido, os resultados obtidos não devem ser entendidos como um fracasso da intervenção, mas como indicadores de que a consciencialização ocorreu, mesmo que tenha provocado reações mais complexas e ambivalentes.

Deste modo, a nossa intervenção manteve um valor pedagógico relevante, evidenciando, no entanto, a necessidade de complementar a prática de DA com estratégias mais explícitas de mediação, reflexão e discussão crítica. Assim, comungamos do entendimento de Block et al. (2020), quando afirmam que a integração de momentos orientados de diálogo, contacto direto com pessoas com deficiência ou análise de contextos reais poderá potenciar mudanças atitudinais mais robustas.

Em síntese, a intervenção proporcionou uma experiência diferenciadora e significativa para os alunos. Embora os efeitos sobre as atitudes não tenham sido os esperados, os resultados oferecem pistas valiosas para o aperfeiçoamento de futuras práticas inclusivas em EF, apontando para a importância de associar o componente prático a estratégias pedagógicas de consciencialização mais profundas e estruturadas.

4.7. Conclusão

Com o presente estudo foi possível avaliar o impacto de uma intervenção pedagógica baseada na prática de DA nas atitudes de alunos dos 8.º e 10.º anos face à inclusão de colegas com MSAI nas aulas de EF.

Conclui-se que a simples prática de modalidades adaptadas não é suficiente para modificar de forma direta e positiva as crenças e disposições dos alunos em relação à inclusão. A prática motora deve ser articulada com estratégias pedagógicas mais estruturadas e reflexivas, que promovam a empatia, o diálogo e uma compreensão mais profunda das necessidades dos alunos com MSAI.

Assim, futuras intervenções deverão incorporar momentos de mediação crítica e contacto direto com pessoas com deficiência, com o objetivo de ampliar a consciência dos alunos para além da prática física e de fortalecer as suas competências sociais e emocionais face à inclusão.

4.8. Limitações

Esta investigação apresentou algumas limitações importantes a considerar. A ausência de um grupo de controlo compromete a atribuição direta das alterações observadas à intervenção. A curta duração da intervenção, especialmente na turma do 8.º ano, pode ter dificultado a consolidação das aprendizagens. Houve ainda uma heterogeneidade na exposição entre turmas: o 10.º ano participou em 12 aulas (*goalball* e *boccia*) enquanto o 8.º ano teve apenas cinco aulas (apenas *goalball*), o que limitou a comparabilidade dos resultados.

A aplicação dos questionários durante as aulas de EF provocou alguma desmotivação entre os alunos. Além disso, dado que os participantes são dos 8.º e 10.º anos, o questionário poderia ter sido preenchido de forma autónoma, dispensando a leitura por parte da investigadora e facilitando a aplicação durante a aula.

O formato das modalidades, especialmente o *goalball*, implicou períodos de inatividade para alguns alunos, reduzindo o tempo de prática efetiva, apesar das atividades paralelas propostas. O envolvimento dos alunos também foi influenciado pela relação prévia com a investigadora, que apenas lecionava ao 10.º ano, favorecendo maior colaboração nessa turma. No 8.º ano, notou-se resistência, desinteresse e até comportamentos de boicote.

Por fim, a escolha de modalidades adaptadas criadas, principalmente, para pessoas com deficiência, sem adaptações de desportos convencionais, pode ter

limitado a perceção de transversalidade da inclusão em contextos desportivos mais familiares aos alunos.

4.9. Referências Bibliográficas do Estudo

Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health, 76*(8), 397-401. doi:https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x

Bastos, T., Teixeira, J., Cunha, M. A., & Corredeira, R. (2017). Physical education and sport as a means to empower children with disability in educational and community settings. In E. L. Brown, R. G. Craven & G. McLean (Eds.), *Inclusive physical activities* (pp. 91-108): International Advances in Education: Global Initiatives for Equity and Social Justice.

Block, M., Haegele, J., Kelly, L., & Obrusnikova, I. (2020). Exploring future research in adapted physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 92*, 1-14. doi:10.1080/02701367.2020.1741500

Block, M., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted physical activity quarterly, 24*, 103-124.

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), 29-37.

Coates, J., & Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: Children with special educational needs and their experiences of physical education – a review. *Support for Learning, 23*(4), 168-175. doi:10.1111/j.1467-9604.2008.00390.x

Davis, R., Dillon, S., Grenier, M., Martinez, D., & Aenchbacker, A. (2012). Implementing disability sports in the general physical education curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 83*, 35-41.

Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais. disponível em https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0

Ellery, J. P., & Rauschenbach, J. K. (2000). Impact of disability awareness activities on nondisabled student attitudes toward integrated physical education with students who use wheelchairs. *Research Quarterly for Exercise and Sport, Supplement, Abstracts of Completed Research, 71*(1), A-106.

Evaggelinou, C. (2006). *Creating a school for all in Greece: The model of Paralympic education.* Comunicação apresentada em The 8th European Conference of Adapted Physical Activity.

Gámez Calvo, L., Hernandez Beltran, V., Gamonales, J. M., Muñoz Jiménez, J., & Delgado, M. (2024). Attitudes towards disabilities and inclusive methodologies In physical education lessons: A systematic review. *Movimento : Revista da Escola de Educação Física, 30*.

Godinho, J. (2009). *Estudo exploratório das atitudes dos alunos do 8º ano face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física*. Dissertação de Licenciatura apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.

Goodwin, D. (2001). The meaning of help in PE: Perceptions of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 18*, 289-303.

Haegele, J. A., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review. *Quest, 67*(3), 255-273.

Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest, 55*(4), 347-373.

Liu, Y., Kudláček, M., & Ješina, O. (2010). The influence of Paralympic School Day on children's attitudes towards people with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica, 40*(2), 63-69.

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*: República Portuguesa.

Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129, 2872–2895.

Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: Teachers' views of including pupils with special educational needs and/or

disabilities in physical education. *European Physical Education Review, 11*(1), 84-107.

Mrug, S., & Wallander, J. (2002). Self-concept of young people with physical disabilities: Does integration play a role? *International Journal of Disability Development and Education, 49*, 267-280.

Nobre, M. (2009). *Atitudes os alunos face à inclusão de pares com deficiência nas aulas de educação física: Estudo exploratório em alunos dos 14 aos 16 anos*. Dissertação de Licenciatura apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.

Rodrigues, D. (2003). A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*(24-25), 73-81.

Teixeira, J. (2014). *O efeito de um programa de educação paralímpica nas atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão na aula de educação física*. Porto: Dissertação de Grau de Mestre apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2008). *The way of the future; conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE).* Geneva, Switzerland: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; International Bureau of Education.

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

5. Considerações Finais e Perspetivas para o Futuro

"Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo."

Paulo Freire

A escola é um alicerce fundamental para o desenvolvimento integral dos indivíduos, sendo o espaço onde crianças e jovens adquirem conhecimentos e competências essenciais que dificilmente seriam obtidos noutros contextos. É neste ambiente que se constroem saberes, valores e habilidades que contribuem para a formação de cidadãos conscientes e críticos. Por isso, a escola desempenha um papel central na capacitação dos jovens para compreenderem o mundo em que vivem e atuarem de forma responsável na sociedade. Ao longo deste EP, esta visão tornou-se cada vez mais clara e sentida, não apenas na teoria, mas sobretudo na prática.

Durante a construção da minha profissão docente compreendi que educar é muito mais do que transmitir conteúdos. É ajudar a formar pessoas, através do desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores, que contribuem para uma sociedade mais consciente e justa. É precisamente neste ponto que a citação de Paulo Freire ganha vida. Percebi que a verdadeira transformação começa nas relações que construímos com os alunos, no espaço que lhes damos para crescer, participar e refletir. Cada gesto educativo carrega em si o potencial de mudança, não de uma forma imediata ou grandiosa, mas profunda e duradoura.

Ser professora de EF é muito mais do que ensinar técnicas ou modalidades. Ser professora é também gerir uma turma, planear eficazmente, adaptar estratégias, estar atenta a cada aluno, ser flexível e, ao mesmo tempo, manter uma postura profissional e humana. Numa fase inicial, tudo isso foi particularmente desafiante, sobretudo porque me sentia insegura ao lidar com imprevistos e alterações ao planeamento durante as aulas, o que impactava diretamente na gestão da aula. Sempre fui muito autocrítica e, essa exigência pessoal, levou a que, em vários momentos, a dúvida se sobrepor à confiança. Contudo, foram precisamente esses momentos mais difíceis que mais me fizeram crescer, pois obrigaram-me a parar, refletir e melhorar. A vivência direta

com os alunos ensinou-me o valor da observação, da empatia e da flexibilidade como ferramentas que, mais do que pedagógicas, são profundamente humanas.

Não obstante, sinto que desenvolvi várias competências importantes, como a capacidade de refletir sobre a minha prática, lidar com desafios e manter o equilíbrio pessoal e profissional, bem como estabelecer uma relação positiva com os alunos. Também aperfeiçoei a comunicação, tanto para transmitir conteúdos, como para ouvir e compreender os alunos. Além disso, a experiência na organização de eventos proporcionou-me uma compreensão profunda da logística envolvida e do significativo investimento que ela exige. Por fim, mantenho a vontade constante de aprender e crescer profissionalmente. Acredito que estas competências são bases fundamentais para uma carreira sólida como professora.

Se, por um lado, sinto que evoluí bastante, por outro, reconheço que ainda há aspetos nos quais quero continuar a melhorar. Um desses pontos prende-se com o controlo da indisciplina. Sinto que, este ano, demorei a agir de forma assertiva nesse campo, fui demasiado tolerante em certas situações e acabei por permitir que alguns comportamentos se prolongassem mais do que deviam. Tal situação fez-me compreender a importância de estabelecer limites claros desde o início e de manter a consistência nas minhas decisões.

Outro ponto a melhorar é a avaliação. Sinto que ainda posso aprimorar a minha forma de avaliar e, embora saiba que com o tempo este processo se tornará mais intuitivo, reconheço que ainda estou a aprender a equilibrar justiça, exigência e flexibilidade nas decisões avaliativas.

Por fim, acredito que posso começar a integrar mais as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Ferramentas digitais podem ser uma mais-valia não só para dinamizar as aulas, mas também para diversificar estratégias pedagógicas, melhorar a comunicação com os alunos e tornar a avaliação mais eficiente e atrativa.

Neste ano, para além de ter adorado participar e organizar as atividades da escola, confesso que gostei muito de realizar o meu projeto de investigação. Apesar de algumas dificuldades logísticas na aplicação da intervenção, foi muito gratificante colocar em prática modalidades como o *goalball* e o *boccia* e,

posteriormente, trabalhar e desenvolver a investigação com base na experiência. Este processo mostrou-me que a investigação pode (e deve) estar ao serviço da prática pedagógica e que, mesmo as intervenções mais simples, podem ter um impacto significativo nos alunos. A experiência reforçou a importância de adaptar as estratégias às necessidades reais dos estudantes. Percebi que, quando damos espaço para que todos participem, independentemente das suas limitações, estamos verdadeiramente a educar para a inclusão.

Relativamente ao futuro, olho para ele com a consciência de que a docência é uma profissão exigente, mas profundamente recompensadora. Pretendo continuar a investir na minha formação contínua, procurando aprofundar o tema do ensino inclusivo. Quero ser uma professora que desafia, que apoia, que inspira. Uma profissional que compreende o movimento não apenas como técnica, mas como a linguagem do corpo, da identidade e da expressão pessoal.

Se, no início, a docência me parecia um projeto com base traçada, mas com muitos espaços ainda por preencher, hoje vejo-a como uma casa em constante construção. Uma casa onde os alicerces são lançados com a paixão de ensinar, onde cada experiência vivida representa um tijolo colocado com esforço, dúvida e esperança. Se o EP funcionou como o telhado desta primeira grande estrutura, também percebo agora que o telhado ainda está em remodelação, pois a profissão docente nunca se fecha numa forma única, estável ou definitiva.

Em suma, o EP não representa o fim de um ciclo, mas o início de um caminho. Um caminho onde cada aula será mais um degrau na construção desta casa chamada “ser professora”. Uma casa feita de experiências, de encontros e desencontros, de conquistas e dúvidas, mas acima de tudo, de paixão por ensinar.

O percurso não está encerrado. Está apenas a começar, com mais ferramentas na mala, com mais consciência do que está por vir, e com a certeza de que, mesmo em dias de tempestade, é possível continuar a construir um lugar onde todos possam aprender, crescer e sentir que pertencem.

6. Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora. (2023). Home. *Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora* Consult. setembro 2024, disponível em https://www.portal.agrupamento-sra-hora.net/

Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora. (2024). Desporto Escolar. *Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora*, 2025, disponível em https://www.aesh.pt

Araújo, F. (2017). *A avaliação das aprendizagens em educação física*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Barbier, J. M. (1985). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.

Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro de educação física. In *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 29-43).

Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Costa, M., Batista, P., & Graça, A. (2013). Práticas de ensino em contexto de estágio: Reflexões e experiências do estudante estagiário e do orientador da faculdade.

Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest, 45*, 339-356.

Darido, S. C. (2012). A avaliação da educação física na escola. In Universidade Estadual Paulista (Ed.), *Caderno de formação: Formação de professores didática dos conteúdos.* (Vol. 6, pp. 127-140). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Direção-Geral da Educação. (2015). Dia Europeu do Desporto na Escola. *Desporto Escolar*, disponível em https://desportoescolar.dge.mec.pt/dia-europeu-do-desporto-na-escola

Direção-Geral da Educação. (2023). Desporto Escolar. disponível em https://desportoescolar.dge.medu.pt/

Direção-Geral da Educação. (2024a). *Documento orientador do corta-mato escolar 2024/2025*.

Direção-Geral da Educação. (2024b). Mega Sprinter. *Desporto Escolar*, 2025, disponível em https://desportoescolar.dge.medu.pt/node/3175

Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction* (1st ed.). Nova Iorque: Routledge.

Einstein, A. (n.d.). Consult. setembro 2024, disponível em https://www.portal.agrupamento-sra-hora.net/

FADEUP. (2015). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP*: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*: Texto Editores.

Freire, P. (2024). Consult. setembro 2024, disponível em https://www.pensador.com/frase/MTU5MTYyMg/

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons* (Rev. ed.). New York: Basic Books.

Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI-Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.

Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH.

Graça, A., & Mesquita, I. (2020). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (2.ª ed., pp. 9-54). Porto: Editora FADEUP.

Graça, A., & Oliveira, J. (1998). *O ensino dos jogos desportivos* (3ª ed.). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos.

Graça, A., Santos, E., Santos, A., & Tavares, F. (2020). O ensino do basquetebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (2.ª ed., pp. 165-198). Porto: Editora FADEUP.

Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy, 19*(3), 278-300.

Imbernón, F. (2022). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza* (Vol. 14): Cortez editora.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. In *Journal on Excellence in College Teaching* (Vol. 25, pp. 85-118).

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*(8).

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em educação física. *Exedra: Revista Científica, 6*, 57-70.

Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P., & Silva, P. (2021). *Pedagogia e Didática do Desporto*. Lisboa: Instituto Português Do Desporto e Juventude, I.P.

Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education* (3rd ed.). Nova Iorque: Routledge.

Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129, 2872–2895.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (6th ed.): Pearson Education.

Nóvoa, A. (2008). Professores: Imagens do futuro presente. *Revista Brasileira de Educação, 13*(37), 35-58.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*: Artmed Editora.

Pimenta, S. G., & Lima, M. d. S. (2004). Por que o estágio para quem não exerce o magistério: O aprender a profissão. In *Estágio e Docência* (2 ed.). São Paulo: Cortez.

Pires, A. L. d. O. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83).

Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of teaching in physical education, 20*(2), 112-128.

Rosado, A. (2009). Pedagogia do desporto e desenvolvimento pessoal e social. In *Pedagogia do desporto* (pp. 9-19).

Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens: Fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas.* Lisboa: Omniserviços.

Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 376-386). Macmillan.

Schön, D. A. (2009). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*: Penso Editora.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (17 ed.). Petrópolis: Vozes.

Vickers, J. (1990). Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach.

Weber, L. N. D. (2002). Conceitos e pré-conceitos sobre o behaviorismo. *Revista PsicologiaArgumento, 20*(31), 29-38.

Anexos

Anexo I – Ficha Biográfica



Ficha Biográfica

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/_____

Local de Residência: _____

Agregado Familiar: _____

Encarregado(a) de Educação: _____

Tempo Casa/Escola: _____

Meio de Transporte Utilizado: _____

Nota de E.F. no ano anterior: _____

Modalidade preferida: _____

Modalidades praticadas (refere se ainda praticas):
_____

Número de refeições diárias? _____

Problemas de Saúde: _____

Lesões: _____

Ano Letivo – 2023/2024

Anexo II – Exemplo de Plano Anual

1º Período																														
PAV				EX	PM	GIN	PM		GIN	PM		GIN	PM	GIN	PAV		PAV	PAV	GIN	PAV		GIN	PAV	GIN	PAV	GIN	PAV			
50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'		50'	100'		50'	100'	50'	100'		50'	100'	50'	100'		50'	100'	50'	50'	50'	100'			
1	2/3	4		5	6/7	8	9/10		11	12/13		14		15	16/17		18	19/20	21	22/23		24	25/26	27	28	29	30/31			
19/9	22/9	26/9	29/9	3/10	6/10	10/10	13/10		17/10	20/10		24/10	27/10	31/10	3/11		7/11	10/11	14/11	17/11		21/11	24/11	28/11	5/12	12/12	15/12			
Apresentação	Testes Fitescolas	Testes Fitescolas	Dia Europeu do Desporto Escola	Basquetebol	Basquetebol	Atletismo - Resistência	Atletismo - Resistência	Basquetebol	Atletismo - Resistência	Atletismo - Resistência	Basquetebol	Ginástica	GREVE	Ginástica	Atletismo - Resistência	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Ginástica	Atletismo - Resistência	Basquetebol	Ginástica	Basquetebol	Ginástica	Basquetebol	Ginástica	Evento Culminante	**Auto-avaliação**		

2º Período																						
PM	GIN	PM	GIN	PM	GIN	PM	GIN	PM	GIN	PM	PM	GIN	PM	Sala	PM	GIN	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	
100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	
32/33	34	35/36	37	38/39	40	41/42	43	44/45	46	47/48	49/50	51	52/53	54	55/56	57	58/59	60	61/62	63	64/65	
5/1	9/1	12/1	16/1	19/1	23/1	26/1	30/1	2/2	6/2	9/2	16/2	20/2	23/2	27/2	1/3	5/3	8/3	12/3	15/2	19/3	22/3	
Evento Culminante	Atletismo - Salto Altura	Andebol	Atletismo - Salto Altura	Andebol	Atletismo - Salto Altura	Andebol	Atletismo - Salto Altura	Andebol	Palestra SBV	Andebol	Andebol	Atletismo - Salto Altura	Andebol	Questionário Projeto de investigação	Dia do Desporto Adaptado	Atletismo - Salto Altura	Desporto adaptado - Bocia	Desporto adaptado - Bocia	Desporto adaptado - Goalball	Desporto adaptado - Goalball	Evento Culminante	**Auto-avaliação**

3º Período																						
GIN	PM	GIN	PM	GIN	PM		GIN	PM		EXT	PM	EXT	PM		PM	EXT	PM	EXT	PM	EXT	PM	
50'	100'	50'	100'	50'	100'		50'	100'		50'	100'	50'	100'		100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	
66	67/68	69		70	71/72		73	74/75		76	77/78	79	80/81		82/83	84	85/86	87	88/89	90	91/92	
9/4	12/4	16/4	19/4	23/4	26/4		30/4	3/5		7/5	10/5	14/5	17/5		24/5	28/5	31/5	4/6	7/6	11/6	14/6	
Desporto adaptado - Bocia	Desporto adaptado - Goalball	Dança	Interescolas	Dança	Dança	Badminton	Dança	Badminton	Dança	Dança	Badminton	Dança	Badminton	Dança	Badminton	Badminton	Badminton	Badminton	Testes Fitescolas	Testes Fitescolas	Evento Culminante	**Auto-avaliação**

Legenda	
PAV	Pavilhão
EXT	Exterior
GIN	Ginásio
PM	Pavilhão Municipal
Sala	Sala Teórica

	Tempos Letivos			Total
Modalidade	**1º P**	**2º P**	**3º P**	
Basquetebol	13	0	0	**13**
Atletismo	6	6	0	**12**
Ginástica	6	0	0	**6**
Andebol	0	14	0	**14**
Desporto Adaptado	0	6	3	**9**
Badminton	0	0	11	**11**
Dança	0	0	8	**8**
Total	**25**	**26**	**22**	**73**

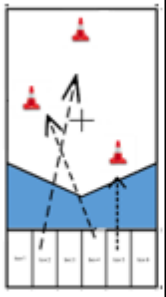
Anexo III – Exemplo de Unidade Didática

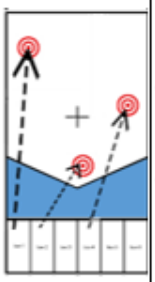
Unidade Didática Basquetebol												
Data				3/out	6/out	13/out	20/out	27/out	3/nov	10/nov	17/nov	24/nov	5/dez	15/dez
Duração				50'	100'	100'	100'	100'	100'	100'	100'	100'	50'	100'
Aula nº				5	6/7	9/10	12/13	15/16	18/19	21/22	24/25	27/28	30	32/33
Conteúdo \ **Sessão**				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Habilidades Motoras	Organização do Ataque / Manutenção da Posse de Bola		Passe	Avaliação Diagnóstica	I/E	E	E	C					Avaliação Sumativa	Evento Culminante
			Desmarcação		I/E	E	E	C						
			Receção		I/E	E	E	C						
			Pé eixo			I/E	E	E	E	C				
	Criar situações de finalização	Ataque	Drible						I/E	E	E	C		
			Finta						I/E	E	E	C		
			Arranques						I/E	E	E	C		
			Passe e Corte			I/E	E	E	E	E	C			
			Criar de linhas de passe		I/E	E	E	C						
		Defesa	Defesa individual				I/E	E	E	E	C			
	Aproveitar situações de Finalização		Lançamento em apoio				I/E	E	E	E	C			
			Lançamento na Passada						I/E	E	E	C		
			Ressalto Ofensivo e Defensivo					I/E	E	E	E	C		
	Formas de Jogo		3x3 (meio-campo)		I/E	E	E	E	E	E	E	C		
Condição Física e Fisiológica	Capacidades Condicionais		Força											
			Resistência											
	Capacidades Coordenativas		Coordenação											
			Diferenciação Cinestésica											
Cultura Desportiva			Regulamento técnico											
			Simbologia											
			Regras de Segurança											
			Terminologia											
Conceitos Psicossociais			Superação											
			Autonomia											
			Respeito e Disciplina											
			Trabalho em Equipa											
			Cooperação e Comunicação											
			Coesão											
			Fairplay											

Legenda	
AD	Avaliação Diagnóstica
I	Introdução
E	Exercitação
C	Consolidação
AS	Avaliação Sumativa

Anexo IV – Exemplo de Plano de Aula

Plano de aula nº 58 e 59		
Professora: Sofia Lourenço	**Data:** 08/03/2024	**Turma:**
Modalidade: *boccia*	Aula 58 e 59 de 94	**Horário:** 11:00 - 12:45
Nº de alunos: 24	**Local:** Pavilhão	**Tempo de aula:** 80'
Material	2 kits de *boccia*; 8 cones; Folhas de papel (alvos horizontais).	
Objetivo Geral da Aula	• Desenvolver as principais especificidades da modalidade de boccia: lançamento, precisão e estratégia.	
Função Didática	Introdução e Exercitação	

PARTE INICIAL			
Objetivo Específico	Situações de Aprendizagem	Critérios de Exito	T
• Manter o registo de presenças em dia, assim como o cumprimento das regras;	• Realização da marcação de presenças; • Verificação do cumprimento das regras de aula;	• Ser sucinta ao dar as informações.	5'
• Aumentar o conhecimento dos alunos em relação à modalidade, sob a forma de questionário/ competição.	• Apresentação de um vídeo sobre *boccia*; https://auladigital.leya.com/share/aa4a0a16-bd82-45a0-a552-7e68ad3b0431 • Realização de um questionário via *Kahoot*. As equipas terão pontuações de acordo com as suas classificações no questionário.	• Não permitir comportamentos perturbadores; • Impedir que os alunos partilhem as respostas.	15'
PARTE FUNDAMENTAL			
• Realizar a ativação geral, através de um jogo de conhecimento;	**Ativação geral** <u>Jogo das linhas</u> • Todos os alunos estão a correr no espaço de aula; • Quando a professora apita e diz uma linha/zona do campo, os alunos têm 5'' para tocar na linha; • Os alunos que errarem têm de realizar 2 *burpees*.	• O exercício é individual, logo não deixar que os alunos escolham uma linha, porque os colegas a selecionaram.	10'
• Realizar o lançamento da bola em precisão para alvos com diferentes distâncias, sob a forma de exercício critério.	**Lançamento o alvo vertical** • Cada equipa num campo; • Em cada casa 1 aluno com 2 bolas; • O 1º aluno lança as 2 bolas na direção do cone, que será o alvo; • Após os lançamentos o aluno recolhe as suas bolas e entrega-as a 1 colega que não tenha, caso seja preciso; • O cone muda de sítio, no fim da 1ª ronda, assim como os alunos (trocam de casa); • Ganham 1 ponto se conseguirem acertar com a bola no alvo. 	• Controlar o lançamento da bola em termos de precisão; • Cooperar com os colegas de equipa ao remover as bolas e colocar o cone o sítio com celeridade.	10'

• Realizar o lançamento da bola em precisão para alvos com diferentes distâncias controlando a força do lançamento, sob a forma de exercício critério.	**Lançamento para o alvo horizontal** • Com a mesma organização do exercício anterior; • O 1º aluno lança as 2 bolas para a folha de papel, que será o alvo horizontal, de forma que a bola pare em cima; • Após os lançamentos o aluno recolhe as suas bolas e entrega-as a 1 colega que não tenha, caso seja preciso. • O alvo muda de sítio, no fim da 1ª ronda, assim como os alunos (trocam de casa); • Ganham 1 ponto se conseguirem parar a bola em cima do alvo. 	• Controlar o lançamento da bola quer em termos de precisão e força; • Adaptar o lançamento à distância.	10'
• Colocar em prática os conceitos desenvolvidos durante a aula, sob a forma de jogo de equipa.	**Situação de jogo 3x3 – 6'** • Cada jogo será disputado em 2 parciais; • 1 elemento da equipa azul é arbitro no 1º parcial. No 2º parcial é 1 elemento da equipa vermelha. Não podem repetir os árbitros de 1 jogo para o outro; • Cada equipa terá 2 elementos em cada casa; • Serão realizados 2 jogos em simultâneo. **Jogos:** • AxB / CxD • AxD / BxC • AxC / BxD	• Respeitar os regulamentos; • Colocar as bolas estrategicamente no campo; • Realizar lançamentos estratégicos para bloquear ou expulsar as bolas do adversário; • Trabalhar em equipa.	25'
PARTE FINAL			
• Manter a rotina de anotação das pontuações das equipas; • Despedir dos alunos e motivá-los para a aula seguinte, mantendo-os informados do que será abordado na próxima aula.	• Término do apontamento dos pontos das equipas; • O professor informa os alunos acerca do trabalho que será desenvolvido na próxima aula; • Arrumação do material utilizado.	• Motivação para a aula seguinte.	5'

OBSERVAÇÕES

Equipas:
A - A; B; B; C; H; L;
B - AL; GM; LM; M; MT;
C - A; C; LO; MM; M; R;
D - C; GF; G; LT; ML; LD.

Pontuações dos jogos:
Vitória - 3 pontos
Empate – 2 pontos
Derrota – 1 ponto
Prémio Fairplay – 3 pontos
Prémio Desempenho – 3 pontos

Anexo V – Diretrizes do Evento Culminante de Andebol

EVENTO CULMINANTE

Dia 22 de março de 2024

Equipas Inscritas:

- **A - Black Panther**
- **B – Pombas da paz**
- **C - Ratatui**
- **D – Cristiano Ronaldo**

Pontuações Iniciais

2º período				
Equipas	**A**	**B**	**C**	**D**
Total				

Torneio de Andebol					
Equipas	**Total**	**GM**	**GS**	**DG**	**Classificação atual**
A	**19**	11	6	4	2º lugar
B	**17**	16	16	0	3º lugar
C	**22**	16	12	4	1º lugar
D	**14**	9	18	-9	4º lugar

Jogos do Torneio de Andebol

Jogo	Função	Campo Principal	Fora
1	Vencedor apurado para Final	**CxD**	**A/B**
2	Vencedor apurado para Final	**AxB**	**C/D**
3	3º e 4º lugares	**D_{J1}xD_{J2}**	**V_{J1}/V_{J2}**
4	Final – 1º e 2º lugares	**V_{J1}xV_{J2}**	**D_{J1}/D_{J2}**

Organização

Jogo 1			
Funções			
Jogo	Espectador	Arbitragem	
		Campo	Mesa
CxD	B	A	

Jogo 2			
Funções			
Jogo	Espectador	Arbitragem	
		Campo	Mesa
AxB	D_{J1}	V_{J1}	

Jogo 3			
Funções			
Jogo	Espectador	Arbitragem	
		Campo	Mesa
$D_{J1}xD_{J2}$	V_{J1}	V_{J2}	

Jogo 4			
Funções			
Jogo	Espectador	Arbitragem	
		Campo	Mesa
$V_{J1}xV_{J2}$	D_{J2}	D_{J1}	

Árbitros				
	A	B	C	D
Árbitro de Campo				
Oficial de Mesa				

Regulamento do Evento Culminante:

- Durante o Torneio de Andebol devem ser respeitadas as regras oficiais da modalidade de Andebol;
- Os jogos irão decorrer no Campo Principal do Pavilhão Municipal;
- Os alunos irão jogar 4x4 em campo inteiro;
- Cada jogo tem a duração de **6 minutos**;
- No início, há **1 minuto** para as equipas se prepararem para o jogo;
- No fim de cada jogo os árbitros têm de verificar e assinar a ficha de jogo;
- No fim de cada jogo os capitães de equipa têm **3 minutos** para se dirigirem até à mesa para:
  - Verificar e Assinar a ficha de jogo, caso a equipa tenha jogado;
  - Receber informações sobre a próxima função/tarefa a realizar pela equipa.

- **Início do jogo:** Jogo Pedra, Papel ou Tesoura, no círculo central. O lançamento de saída é realizado pela equipa que ganhou, no círculo central.
- **Após golo, o jogo reinicia-se** com um lançamento de bola, a meio da linha central, podendo ser executado mesmo que os adversários do lançador ainda não tenham regressado ao seu meio-campo.
- **Pontuação:** Todos os golos valem 1.
- **Faltas:**
  - Bola fora;
  - Passos (mais de 3 passos com a bola na mão);
  - Segurar a bola nas mãos por mais de três segundos;
  - Drible (driblar, parar, e voltar a driblar);
  - Tocar a bola com o pé ou qualquer parte do corpo abaixo do joelho;
  - Calcar ou invadir a área dos 6 metros;
  - Uso de linguagem inapropriada.
- **Infrações por contacto físico:**
  - Agarrar, arrancar ou bater na bola quando esta se encontra na mão do adversário;
  - Bloquear, agarrar, empurrar ou puxar o adversário em posse de bola;

A equipa que a realizou a falta perde a posse de bola e a bola é reposta em jogo no local da falta.

Se a falta acontecer numa clara situação de golo para a equipa adversária, é assinalado lançamento livre de 7 metros.

Em caso de empate, são realizados 6 livres de 7m. Se as equipas continuarem empatadas são realizados livres de 7m até que uma das equipas falhe.

- As pontuações do torneio são adicionadas às pontuações gerais do 2º período:
  - 1º lugar – 7 pontos
  - 2º lugar – 5 pontos
  - 3º lugar – 3 pontos
  - 4º lugar – 1 ponto

No fim do torneio será realizada a cerimónia de entrega de prémios:

- Prémios e Diplomas de Participação do torneio de Andebol;
- Prémio de Melhor Marcador no torneio de Andebol;
- Prémios e Diplomas de Participação do 2º Período.

Jogo 1								
Equipas		Golos						Total
Equipa 1	C							
Equipa 2	D							

Assinaturas de Jogo				
Assinatura dos Capitães				
Capitão Equipa 1			Capitão Equipa 2	
Assinatura da Arbitragem				
Árbitros de Campo			Oficiais de Mesa	

Tabela de Melhores Marcadores			
Nome	Golos	Nome	Golos

Anexo VI – Cartaz do Dia Europeu do Desporto na Escola



Anexo VII – Cartaz do Corta-Mato Escolar



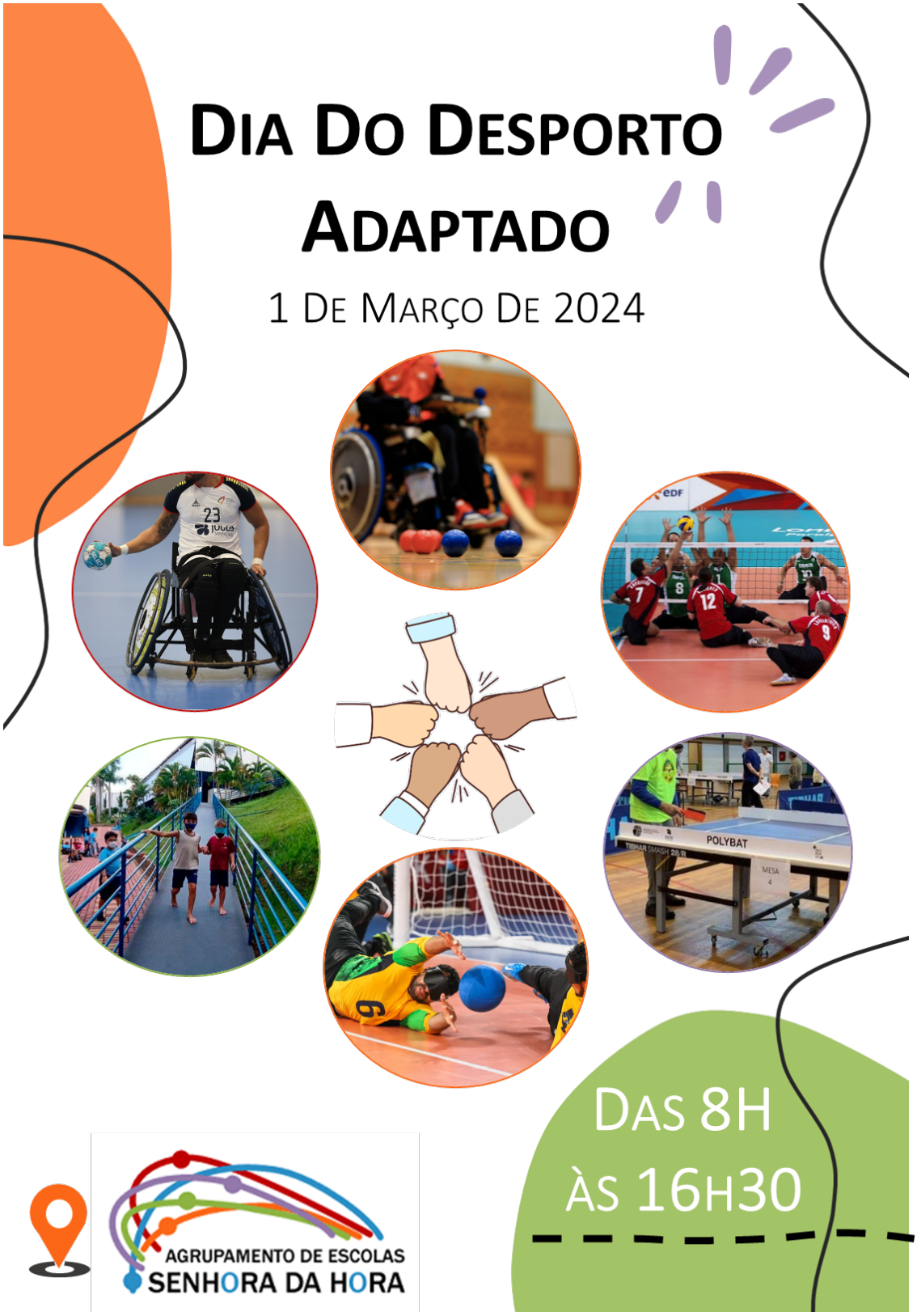
Anexo VIII – Certificado da Formação de Suporte Básico de Vida



Anexo IX – Cartaz do XXVIII Mega Sprinter



Anexo X – Cartaz do Dia do Desporto Adaptado



Anexo XI – Organização do Dia do Desporto Adaptado

Roulement - "Dia do Desporto Adaptado"							
	Goalball	*Boccia*	*Polybat*	*ACR*	*Voleibol Sentado*	*Orientação e Mobilidade*	
8h10 - 8h40	10ºB	1ºA			3ºC	3ºC	1ºC - Auxílio
8h40 - 9h10		3ºC	1ºC	1ºC	1ºA	1ºA	
9h10 - 9h40	3ºC	11ºD	1ºA	1ºA	1ºC	1ºC	
9h40 - 10h10					11ºD	11ºD	
10h10 - 10h40	9ºC	11ºC	11ºD	11ºD	8ºA	8ºA	
10h40 - 11h10	DESCANSO						
11h10 - 11h40	10ºC	9ºA	8ºD	7ºD	10ºD	10ºD	
11h40 - 12h10	10ºD	10ºC					
12h10 - 12h40	2ºC	10ºD	10ºC	10ºC	7ºB	7ºB	
12h40 - 13h10			2ºC	2ºC			
12h55 13h25	7ºA				8ºB	8ºB	
13h25 - 14h40	ALMOÇO						
14h50 - 15h20	1ºC (T1)	1ºC (T2)			2ºC	2ºC	
15h20 - 15h50	2ºC	1ºC (T1)			1ºC (T2)		
15h50 - 16h20	1ºC (T2)	2ºC				1ºC (T1)	

Modalidade	Responsável	Atletas
Goalball	Prof. S	Atletas - NL e PL
Boccia	Prof. E	Atleta - PF
Polybat	Prof. CC	_____
Voleibol Sentado	Prof. F	_____
Andebol em cadeira de rodas	Prof. J	Treinador - RN
Orientação e Mobilidade	Prof. CR	_____

Distribuição das atividades pelos espaços				
Goalball		Orientação e Mobilidade		
Ginásio		Exterior		
Voleibol Sentado	Boccia		Polybat	Andebol em Cadeira de Rodas
Pavilhão da Senhora da Hora			Pavilhão Municipal da Senhora da Hora	

Anexo XII– Diploma de Participação



Anexo XIII – Cartaz XXIV Torneios Desportivos Interescolas Secundárias do Conselho de Matosinhos



Anexo XIV – Questionário CAIPE-R



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

ATITUDES DOS ALUNOS FACE À EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

Tradução efectuada por Campos & Ferreira (2008), Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, a partir do questionário *Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education - Revised* (CAIPE - R), Block (1995).

INSTRUÇÕES PARA O MONITOR:

Preciso de informações tuas que levarão aproximadamente 15 minutos a responder.

Primeiro vê a folha de respostas. Vê onde consta "Nome do Aluno" e escreve o teu nome e sobrenome no espaço em branco *(Espere um momento e certifique-se de que foi feito)*.

Agora desenha um círculo indicando se és menino ou menina *(pausa)*.

Agora escreve a tua idade – provavelmente tens --- anos, correcto? *(pausa)*.

Agora escreve em que ano estás na escola – vocês todos devem estar no --- ano, correcto? *(pausa)*.

Agora desenha um círculo indicando se tens ou não uma pessoa na família ou um amigo íntimo com uma deficiência, alguém como um irmão ou um primo ou alguém que mora perto de ti que usa cadeira de rodas, ou alguém que não vê ou ouve, ou alguém que tenha deficiência intelectual? *(pausa)*

Agora desenha um círculo indicando se já tiveste um colega de turma, com deficiência, assim como alguém que veio de uma classe especial ou que não via ou não ouvia, ou que necessitasse de cadeira de rodas para se locomover. *(pausa)*

Agora desenha um círculo indicando se já tiveste, ou não, uma pessoa com deficiência nas tuas aulas de Educação Física. *(pausa)*

Finalmente desenha um círculo indicando se te consideras como sendo ou não:
muito competitivo (Quero dizer, queres sempre ganhar e ficas triste quando perdes),
mais ou menos competitivo (Gostas de ganhar e esforças-te muito, mas vencer ou perder não significa o fim do mundo),
não competitivo (Só gostas de jogar para te divertir)

OK, agora podes virar a página para a folha de respostas. Vou pedir-vos que ouçam algumas frases e quero que me digam o que pensam acerca delas. Essas questões são sobre um menino chamado João, que possivelmente venha a frequentar a vossa aula de Educação Física. Vocês podem ver uma lista de números na folha, onde consta sim, provavelmente sim, provavelmente não e não. Eu vou ler uma frase em voz alta para cada número. Alguns de vocês concordarão com a frase e deverão desenhar um círculo em sim, se concordarem. Alguns de vocês não concordarão com a frase e deverão desenhar um círculo em não, se não concordarem. Se acharem que concordam, mas não têm certeza, deverão desenhar um círculo em provavelmente sim. Se acharem que não concordam, mas não têm certeza, então coloquem um círculo em provavelmente não.

Realmente não há respostas "certas" para estas frases: tudo depende de como cada um de vocês se sente sobre o que estou a dizer. Deixem-me dar um exemplo: Suponhamos que a frase que li é: "Basquetebol é o meu desporto favorito." Se isso é verdadeiro para ti porque o basquetebol é o teu desporto favorito, deverás desenhar um círculo em volta da palavra sim. Se o teu desporto favorito é o futebol, não concordas e desenhas um círculo em volta da palavra não. Se achar que basquetebol é o teu desporto favorito, mas não tens a certeza (talvez gostes de outro desporto também), desenhas um círculo em volta das palavras provavelmente sim. Se achares que basquetebol não é o teu desporto favorito, mas não tens certeza (gostas de futebol, mas também gostas de basquetebol), desenhas um círculo em volta das palavras provavelmente não.

Lembra-te que a resposta para cada pergunta depende de ti e que as tuas respostas provavelmente serão diferentes das respostas de outros alunos. Quando terminares, algumas das tuas respostas presumivelmente serão "sim," algumas "provavelmente sim," algumas "provavelmente não," e algumas "não," ou as tuas respostas podem ser todas de uma só opção. Alguém tem alguma pergunta? *(Ver se há alguém que queira fazer perguntas)*

Muito bem, vamos começar, mas antes, deixem-me falar um pouco sobre o João. O João tem a mesma idade que vocês, mas não consegue andar e usa uma cadeira de rodas para se deslocar. O João gosta de participar nos mesmos jogos que vocês, mas não o faz muito bem. Apesar de conseguir impulsionar a cadeira de rodas, ele é mais lento que vocês e cansa-se facilmente. Ele consegue lançar uma bola, mas não muito longe. Ele consegue pegar nas bolas que são jogadas directamente para ele, e consegue acertar numa bola com uma raquete, mas não consegue arremessar uma bola de basquetebol com altura suficiente para encestá-la. Pelo facto das suas pernas não funcionarem, ele não consegue chutar uma bola. Pensem no João ao ouvirem as frases.

Procurem o número 1 na folha de resposta e eu irei ler a primeira frase. *(Inicie. Leia cada número e frase, uma por uma, e aguarde até que todos tenham desenhado um círculo em volta da resposta antes de prosseguir para o próximo item. Após ter lido algumas frases, verifique se todos os números têm um círculo em volta da resposta. Repita todas as instruções conforme indicado na lista de frases. Faça sempre uma pausa após ter lido cada frase e leia as instruções antes de passar para a frase seguinte).*

1- Eu vivo em Portugal;
2- Geralmente almoçamos entre o meio-dia e as 13h30;

(agora pensem no João e lembrem-se, desenhem um círculo em volta da palavra sim se concordarem com a frase, provavelmente sim se acham que concorda mas não têm certeza, provavelmente não, se acham que não concordam mas não tem certeza, e não, se não concordam).

3- Seria bom ter o João na tua aula de Educação Física?
4- Uma vez que o João não consegue jogar muito bem, achas que ele iria tornar o jogo mais lento para todos?
5- Se estivéssemos a praticar um jogo de equipa como o basquetebol, seria bom ter o João na equipa?
6- A Educação Física seria divertida se o João estivesse nas tuas aulas de EF?

Não te esqueças de pensar no João. Deverás marcar o que sentes: sim se concordares com a frase, provavelmente sim se achas que concordas mas não tem certeza, provavelmente não, se achas que não concordas mas não tens certeza, e não, se não concordas.

7- Se o João estivesse na tua aula de Educação Física, conversarias com ele e serias seu amigo?
8- Se o João estivesse na tua aula de Educação Física, gostarias de ajudá-lo, treinar e jogar com ele?

Não te esqueças de pensar no João. Deverás marcar o que sentes: sim se concordares com a frase, provavelmente sim se achas que concordas mas não tem certeza, provavelmente não, se achas que não concordas mas não tens certeza, e não, se não concordas.

9 – 13. Que mudanças de regras do basquetebol, durante as aulas de Educação Física, vocês achariam boas no caso de uma criança como o João participar dos jogos? Lembrem-se, desenhem um círculo em volta do sim se concordarem com a sentença, provavelmente sim se acham que concordam mas não tem certeza, provavelmente não, se acham que não concordam mas não têm certeza, e não, se não concordas.

9- Se estivesses a jogar basquetebol, estarias disposto a passar a bola ao João?
10- Seria bom permitir que o João lançasse a bola para um cesto mais baixo?
11- Se vocês estivessem a jogar basquetebol e o João estivesse na área restritiva ("garrafão"), permitirias que ele permanecesse por mais tempo (cinco segundo em vez de três)?
12- Seria bom deixar o João fazer passes livremente para um colega de equipa (ou seja, ninguém poderia roubar a bola ao João)?
13- Se estivesses a jogar basquetebol e o João pegasse na bola, ajudarias e cooperarias para que ele marcasse um cesto (o João está na tua equipa)?

Terminaste! Muito Obrigado por teres preenchido este questionário para nós. Por favor, entrega a tua folha de respostas ao professor.

· U C ·

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

FOLHA DE RESPOSTA

Escola: _____ Data: ____/____/_____

Professor: _____ Nome do Aluno: _____

Idade: _____ Data de nascimento___/___/_____ Ano de escolaridade e turma: _____

.....

Desenha um círculo em volta de uma das opções:

RAPAZ **RAPARIGA**

Desenha um círculo em volta de uma das opções:

SIM, alguém da minha família ou um amigo íntimo meu tem uma deficiência.

NÃO, eu não tenho nenhum membro da minha família, nem amigos com deficiência.

Desenha um círculo em volta de uma das opções:

SIM, na minha turma de ensino regular, havia um aluno com deficiência.

NÃO, eu nunca tive um colega na escola de ensino regular com deficiência.

Desenha um círculo em volta de uma das opções:

SIM, numa das minhas aulas de Educação Física havia um aluno com deficiência.

NÃO, eu nunca tive um colega na aula de Educação Física, com deficiência.

Desenha um círculo em volta de uma das opções:

MUITO COMPETITIVO
(Eu gosto de vencer, e fico frustado quando perco).

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

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

- POR FAVOR, VIRA A PÁGINA –

AGORA OUVE O MONITOR E DESENHA UM CÍRCULO EM VOLTA DA TUA RESPOSTA.

1.	**SIM**	**PROVAVELMENTE SIM**	**PROVAVELMENTE NÃO**	**NÃO**
2.	**SIM**	**PROVAVELMENTE SIM**	**PROVAVELMENTE NÃO**	**NÃO**
3.	**SIM**	**PROVAVELMENTE SIM**	**PROVAVELMENTE NÃO**	**NÃO**
4.	**SIM**	**PROVAVELMENTE SIM**	**PROVAVELMENTE NÃO**	**NÃO**
5.	**SIM**	**PROVAVELMENTE SIM**	**PROVAVELMENTE NÃO**	**NÃO**
6.	**SIM**	**PROVAVELMENTE SIM**	**PROVAVELMENTE NÃO**	**NÃO**
7.	**SIM**	**PROVAVELMENTE SIM**	**PROVAVELMENTE NÃO**	**NÃO**
8.	**SIM**	**PROVAVELMENTE SIM**	**PROVAVELMENTE NÃO**	**NÃO**
9.	**SIM**	**PROVAVELMENTE SIM**	**PROVAVELMENTE NÃO**	**NÃO**
10.	**SIM**	**PROVAVELMENTE SIM**	**PROVAVELMENTE NÃO**	**NÃO**
11.	**SIM**	**PROVAVELMENTE SIM**	**PROVAVELMENTE NÃO**	**NÃO**
12.	**SIM**	**PROVAVELMENTE SIM**	**PROVAVELMENTE NÃO**	**NÃO**
13.	**SIM**	**PROVAVELMENTE SIM**	**PROVAVELMENTE NÃO**	**NÃO**

Muito Obrigado pela colaboração! Vocês terminaram!

Anexo XV – Consentimento Informado

REPÚBLICA PORTUGUESA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SENHORA DA HORA

Exmo/a. Sr/a. Encarregado/a de Educação,

No âmbito do Estágio Pedagógico pertencente ao 2º ano do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, vimos por este meio solicitar a sua autorização para fotografar e/ou filmar algumas aulas de Educação Física, bem como a aplicação de inquéritos/entrevistas aos alunos ao longo do ano letivo 2023/2024. Este procedimento visa enriquecer o Portefólio de Estágio, como forma de mostrar as atividades desportivas por nós efetuadas à comunidade educativa e elaborar o estudo de investigação, que nos é exigido.

Declaramos que as imagens, bem como toda a informação recolhida dos inquéritos/entrevistas, não serão utilizadas para além do fim específico, acima mencionado.

Desde já agradecemos a compreensão e colaboração.

Senhora da Hora, 23 de fevereiro de 2024

Professor Cooperante _____

Professora Estagiária _____

✂----------

Eu,....., Encarregado/a de Educação do/a aluno/a..... do .....º Ano, Turma...., nº ....., **autorizo** ☐ **não autoriz(** ☐ a captação de imagens das aulas de Educação Física e a aplicação de inquéritos/entrevistas, tal como foi especificado.

Senhora da Hora, ... de ..... de.....

O/A Encarregado/a de Educação

_____

Anexo XVI – Questionário do Projeto de Investigação

ATITUDES DOS ALUNOS FACE À EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA - CAIPE-R

Preciso de informações tuas que levarão aproximadamente 15 minutos a responder.
Preenche este questionário seguindo as instruções da Professora.
Não existem respostas corretas ou erradas.

* Indica uma pergunta obrigatória

Questionário Sociodemográfico
Nesta secção vais responder a algumas questões sobre ti.

Nome Completo *

A sua resposta

Data (coloca a data de preenchimento do formulário) *

Data

dd/mm/aaaa

Seleciona o teu ano de escolaridade. *

- ◯ 8º ano
- ◯ 10º ano

Que idade tens? *

A sua resposta

Data de nascimento (DD-MM-AAAA) *

Data

dd/mm/aaaa

Seleciona o teu sexo.

- ◯ Masculino
- ◯ Feminino

Estás a responder a este questionário pela:

- ◯ 1ª vez
- ◯ 2ª vez

Questionário CAIPE-R

Nesta secção, responde com atenção a cada uma das questões.

Seleciona uma opção indicando se tens ou não uma pessoa na família ou um amigo íntimo com uma deficiência, alguém como um irmão ou um primo ou alguém que mora perto de ti que usa cadeira de rodas, ou alguém que não vê ou ouve, ou alguém que tenha deficiência intelectual. *

- ◯ SIM, alguém da minha família ou um amigo meu tem uma deficiência.
- ◯ NÃO, não tenho nenhum membro da minha família, nem amigos, com deficiência.

Seleciona uma opção indicando se já tiveste um colega de turma, com deficiência assim como alguém que veio de uma classe especial ou que não via ou não ouvia, ou que necessitasse de cadeira de rodas para se locomover. *

- ◯ SIM, na minha turma havia um aluno com deficiência.
- ◯ NÃO, eu nunca tive um colega na escola, com deficiência.

Seleciona uma opção indicando se já tiveste uma pessoa com deficiência nas tuas aulas de Educação Física. *

- ◯ SIM, numa das minhas aulas de Educação Física havia um aluno com deficiência.
- ◯ NÃO, eu nunca tive um colega na aula de Educação Física, com deficiência.

Consideras-te como sendo: *

- ◯ MUITO COMPETITIVO (Eu gosto de vencer, e fico frustrado quando perco).
- ◯ MAIS OU MENOS COMPETITIVO (Eu gosto de vencer, mas não importa se perco algumas vezes).
- ◯ NÃO COMPETITIVO (Realmente não importa se ganho ou perco, eu só jogo para me divertir).

Lê este texto com atenção.

Nesta secção vou pedir-vos que ouçam algumas frases e quero que me digam o que pensam acerca delas. Essas questões são sobre um menino chamado João, que possivelmente venha a frequentar a vossa aula de Educação Física.

No fim do texto podem ver uma lista de números na tabela, onde consta: sim, provavelmente sim, provavelmente não e não.

Eu vou ler uma frase em voz alta para cada número. Alguns de vocês concordarão com a frase e deverão desenhar um círculo em **sim**, se concordarem. Alguns de vocês não concordarão com a frase e deverão desenhar um círculo em **não**, se não concordarem. Se acharem que concordam, mas não têm certeza, deverão desenhar um círculo em **provavelmente sim**. Se acharem que não concordam, mas não têm certeza, então coloquem um círculo em **provavelmente não**.

Realmente não há respostas "certas" para estas frases: tudo depende de como cada um de vocês se sente sobre o que estou a dizer.

Deixem-me dar um exemplo:

Suponhamos que a frase que li é: **"O basquetebol é o meu desporto favorito."**

Se isso é verdadeiro para ti porque o basquetebol é o teu desporto favorito, deverás desenhar um círculo em volta da palavra **sim**. Se o teu desporto favorito é o futebol, não concordas e desenhas um círculo em volta da palavra **não**. Se achares que basquetebol é o teu desporto favorito, mas não tens a certeza (talvez gostes de outro desporto também), desenhas um círculo em volta das palavras **provavelmente sim**. Se achares que basquetebol não é o teu desporto favorito, mas não tens certeza (gostas de futebol, mas também gostas de basquetebol), desenhas um círculo em volta das palavras **provavelmente não**.

Lembra-te que a resposta para cada pergunta depende de ti e que as tuas respostas provavelmente serão diferentes das respostas de outros alunos. Quando terminares, algumas das tuas respostas presumivelmente serão "sim," algumas "provavelmente sim," algumas "provavelmente não," e algumas "não," ou as tuas respostas podem ser todas de uma só opção.

Muito bem, vamos começar. Mas, antes disso, preciso que fiquem a conhecer melhor o João.

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

Pensem no João ao ouvirem as frases. *

	Sim	Provavelmente Sim	Provavelmente Não	Não
1	○	○	○	○
2	○	○	○	○
3	○	○	○	○
4	○	○	○	○
5	○	○	○	○
6	○	○	○	○
7	○	○	○	○
8	○	○	○	○

Da questão 9 até à 13, quero que pensem que mudanças de regras do basquetebol, durante as aulas de Educação Física, achariam boas no caso de uma criança como o João participar dos jogos?
Lembrem-se, selecionem a opção **sim** se concordarem com a frase, **provavelmente sim** se acham que concordam mas não têm certeza, **provavelmente não**, se acham que não concordam mas não têm certeza, e **não**, se não concordam.

Pensem no João ao ouvirem as frases. *

	Sim	Provavelmente Sim	Provavelmente Não	Não
9	○	○	○	○
10	○	○	○	○
11	○	○	○	○
12	○	○	○	○
13	○	○	○	○

Terminaste!

Muito obrigada por teres preenchido este questionário. Não te esqueças de submeter as tuas respostas e de avisar a professora quando terminares.