



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

José Pedro Gonçalves Lemos

**RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA
INTEGRADA PROFESSOR DOUTOR FERRER
CORREIA, JUNTO DA TURMA 9ºF NO ANO
LETIVO 2021/2022**

“IMPACTO DA SEMANA PARALÍMPICA NAS ATITUDES DOS ALUNOS
DO 9º ANO DA ESCOLA FERRER CORREIA FACE À INCLUSÃO.”

Relatório de Estágio Pedagógico em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário orientado pela Professora Doutora Maria João Campos apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

26 de Junho de 2023

José Pedro Gonçalves Lemos
2016226692

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA EBI/JI PROFESSOR DOUTOR FERRER CORREIA
JUNTO DA TURMA DO 9º F NO ANO LETIVO 2021/2022.**

“IMPACTO DA SEMANA PARALÍMPICA NAS ATITUDES DOS ALUNOS
DO 9º ANO DA ESCOLA FERRER CORREIA FACE À INCLUSÃO.”

Relatório de estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Orientadora: Professora Doutora Maria João Carvalheiro Campos

COIMBRA, 2023

Esta obra deve ser citada como:

Lemos, J. (2022). *Relatório final de estágio pedagógico desenvolvido na escola básica integrada c/J.I. Prof. Dr. Ferrer correia, junto da turma 9ºF no ano letivo 2021/2022.*

Relatório Final de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

TERMO DE COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO

José Pedro Gonçalves Lemos, aluno 2016226692 *do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no n.º1 do artigo n.º 125.º do Regulamento Académico da UC (Regulamento n.º 805-A/2020, de 24 de setembro).*

26 de Junho de 2023



(José Pedro Gonçalves Lemos)

Agradecimentos

Em primeiro lugar, ao meu Pai. Por todos os sacrifícios que fizeste por mim e continuas a fazer. Sei que não foi fácil. Nunca foi. Sempre fui demasiado problemático mas tu sempre estiveste lá para me educar, e sempre estiveste lá nas horas mais negras para me dizer que ‘‘tudo tem uma solução’’, palavras que nunca irei esquecer. Contigo aprendi a sorrir, e aprendi a ser feliz em qualquer ocasião, virtude essa que fui capaz de transmitir a outras pessoas durante este ano.

Em segundo lugar, aos restantes membros da minha família, à minha meia-irmã Ana Carolina, ao Tomás (por nos encontrarmos), à minha mãe e ao seu marido Nuno, por todo o apoio e por me receberem de volta de braços abertos após tantos anos.

Especiais agradecimentos aos meus irmãos Manuel (graças a ti fui capaz de suportar o insuportável, e fui capaz de lidar com pessoas insolentes de maneira agradável e sem ser conflituoso), e ao Luís, por sempre ter sido o meu melhor amigo desde que nasceu e assim o será até ao momento da despedida. *Um guerreiro prá vida.*

Seguidamente quero agradecer a todos os meus amigos, nenhum é mais especial que o outro pois todos vós fazem parte de quem eu sou e do meu desenvolvimento enquanto pessoa. Também de forma especial, agradecer à minha ilustre família de Praxe que sempre me acompanhou nesta caminhada académica, desde o meu bisavô até aos meus dezasseis afilhados e restantes netos.

Quero agradecer a todos os agentes desportivos que sempre acompanharam o meu percurso dual com grande alento, um grande abraço aos meus treinadores de Seleção e colegas de treino por me tornarem no Homem que sou hoje.

Um especial abraço cheio de amizade e ternura aos meus colegas do Núcleo de Estágio Ricardo Gonçalves, por toda a paciência, amizade e compreensão e, acima de tudo pela irmandade que criamos. *Para sempre os piores*, meu querido irmão. Também, e não menos importante, à querida Raquel que sempre foi tão compreensiva e cheia de virtude. Uma mulher com um coração do tamanho do mundo, injustiçada por um meio que não a merece, mas que ainda assim acorda todos os dias com um sorriso pronto a enfrentar os desafios do dia-a-dia e as injúrias criadas por pessoas menores a ela. A ti um

eterno abraço. Também à Professora Sofia Andrade, por se ter enquadrado tão bem no nosso meio e nos ter defendido com unhas e dentes quando mais ninguém o fez. Mereces o mundo e mais, e que um dia a vida se encarregue de nos juntar uma vez mais, a todos nós.

Sem querer esquecer, agradecimentos à minha turma do 9ºF do ano letivo de 2021/2022 da Escola EBI/JI Professor Doutor Ferrer Correia, pois todos vós fizeram o meu ano um pouco mais fácil. Posso-vos garantir que eram a minha motivação para querer continuar.

Quero tirar um parágrafo para agradecer aos meus grandes amigos Watanabe Kohei e Makoto Sakata, por me terem ensinado Japonês e por toda a amizade incondicional que tiveram comigo. Os vossos nomes estarão para sempre marcados no meu coração. *‘Naru you ni naru’*.

Quero agradecer à minha Professora Maria João por se ter disponibilizado este tempo todo para me ajudar na conclusão desta etapa tão importante da minha vida, assim como a toda a comunidade académica da Faculdade de Ciências de Desporto.

Por fim, quero agradecer à minha ex-namorada Louisa Winstel, por todos os problemas que passamos juntos e que um dia vencemos, mas que finalmente acabamos por perder. O sonho que outrora tivemos vive dentro de mim e moveu-me de tal forma que me levou ao topo do desporto nacional e muito mais estará para vir. Graças a ti encontrei o meu caminho, Académico e Desportivo. Serve a última congratulação também à sua família, sobretudo à sua mãe Daniela Winstel a quem prometi, há seis anos atrás, o que acabo de cumprir este ano.

A todos vós, os meus sinceros agradecimentos

Resumo:

Este trabalho pretende refletir o Estágio Pedagógico, que por sua vez representa a etapa final do percurso académico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) e, é neste momento que o estagiário é colocado à prova para demonstrar o seu conhecimento adquirido ao longo dos anos de estudos em prática. É um momento decisivo para o desenvolvimento do estagiário.

O Estágio traduz-se na introdução de uma nova realidade. A realidade que, o estagiário estará a lecionar aulas a uma turma numa escola concreta, ao longo de um ano letivo, leva a que o estagiário tenha de se superar através de reflexão crítica e constante aprendizagem.

Este relatório final traduz-se na reflexão do percurso que foi feito ao longo desse ano letivo. Percurso esse que foi feito na Escola Básica Integrada c/J.I. Prof. Doutor Ferrer Correia, em Semide, e as aulas foram lecionadas à turma do 9º ano de escolaridade da turma F do ano letivo de 2021/2022.

A estrutura deste relatório centra-se em 3 capítulos principais: o primeiro, será o acerca da reflexão das expectativas iniciais, dos agentes envolvidos, e do meio onde toda a ação estava enquadrada, ou seja, tudo relativo à contextualização da prática desenvolvida. O segundo capítulo resume as ferramentas utilizadas durante o ano letivo e as estratégias adotadas para um melhor desenvolvimento, assim como as fases de intervenção pedagógica como a avaliação, as fases de planeamento e a atitude ético-profissional. Por fim, o terceiro capítulo, tem em conta o impacto da semana Paralímpica nos alunos do 9º ano e, tenta compreender até que ponto estes alunos estão dispostos a alterar comportamentos não-inclusivos em relação à participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Este capítulo remete ao tema-problema deste documento original.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Semana Paralímpica.

Abstract:

This work aims to summarize the teacher training, which in turn represents the final stage of the academic journey of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education (MEEFEBS). It is at this moment that the intern is put to the test to apply all the knowledge acquired throughout years of study into practice. It is a decisive moment for the intern's development.

The Internship translates into the introduction of a new reality. The reality is that the intern will be teaching classes to a specific group in a school throughout an academic year, which requires the intern to surpass themselves through critical reflection and constant learning.

This final report reflects on the entire journey undertaken during that academic year. This journey took place at the Integrated Basic School with Kindergarten, Prof. Doutor Ferrer Correia, in Semide, and the classes were taught to the 9th-grade students of class F in the academic year 2021/2022.

The structure of this report focuses on 3 main chapters: the first chapter will be the chapter of reflection on initial expectations, the stakeholders involved, and the environment in which all the action was framed, that is, everything related to the contextualization of the practice developed. The second chapter summarizes all the tools used during the academic year and the strategies adopted for better development, as well as the phases of pedagogical intervention such as assessment, planning phases, and ethical-professional attitude. Finally, the third chapter takes into account the impact of the Paralympic week on 9th-grade students and seeks to understand to what extent these students are willing to change non-inclusive behaviors regarding the participation of students with disabilities in Physical Education classes. This chapter refers to the problem theme of this original document.

Keywords: Pedagogical Internship; Physical Education; Paralympic Week.

Lista de abreviaturas

MEEFEBS: Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

FCDEF – UC: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

EP: Estágio Pedagógico

RT: Relatório de Estágio

EBIJFC: Escola Básica Integrada com J.I. Professor Doutor Ferrer Correia

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

Índice

Agradecimentos	7
Resumo:	10
Abstract:	12
Lista de abreviaturas	14
Índice Tabelas	18
Índice Anexos	19
Introdução	20
Capítulo I – Contextualização da prática desenvolvida	22
Expectativas iniciais	22
Dimensão pessoal	23
Projeto formativo	24
Caracterização do contexto	26
Caracterização da Escola	26
Caracterização do Grupo Disciplinar de Educação Física	27
Caracterização do Núcleo de Estágio	28
Caracterização da turma	29
Capítulo II - Análise reflexiva da prática pedagógica	31
Intervenção pedagógica	31
Área 1. Atividades de Ensino-Aprendizagem	31
Plano Anual	32
Unidades Didáticas	33
Plano de Aula	35
Realização	36
Dimensão Instrução	37
Preleção	39
Demonstração	40
Feedback	40
Questionamento	41
Dimensão Gestão	42
Dimensão do Clima	44
Decisões de Ajustamento	46
Avaliação	48
Avaliação Formativa Inicial	49
Avaliação Formativa	51

Avaliação Sumativa	52
Autoavaliação e Heteroavaliação	54
Intervenção Pedagógica noutra Ciclo de Ensino	55
Área 2. Atividades de Organização e Gestão Escolar	56
Área 3. Projetos e Parcerias Educativas	57
Área 4. Atitude ético-profissional	58
Capítulo III – Tema Problema	60
Apresentação do Tema-Problema	60
Introdução	66
Identificação do problema e objetivos:	67
Participantes	68
Instrumentos	69
Procedimentos	69
Análise Estatística	70
Resultados e Discussão	71
Discussão	78
Conclusão	80
Limitações	81
Recomendações futuras	82
Bibliografia	83
Reflexão final	84
Referências Bibliográficas	86
Anexos	90

Índice Tabelas

Tabela 1- Resultados sociodemográficos	72
Tabela 2- Estatística descritiva e inferencial da variável, género	74
Tabela 3- Estatística Inferencial das variáveis dependentes	75
Tabela 4- Estatística descritiva e inferencial da variável, nível competitivo	76

Índice Anexos

Anexo 1 Cartaz Semana Paralímpica	91
Anexo 2 Cartaz - 1ª Atividade	92
Anexo 3 Folha de presenças	93
Anexo 4 Cartaz - 2ª atividade	94
Anexo 5 Plano Anual	95
Anexo 6 Rotação de espaços	95
Anexo 7 Calendário escolar	96
Anexo 8 Cartaz - 3ª atividade	97
Anexo 9 Certificado entregue aos alunos participantes na Semana Paralímpica	98
Anexo 10 Certificado entregue aos alunos participantes no Torneio Basquetebol 3x3	98
Anexo 11 Modelo relatório de aula	99
Anexo 12 Modelo Plano de Aula	100

Introdução

A unidade curricular Relatório de Estágio faz parte do plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciência do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O presente relatório tem como objetivo principal resumir as experiências acumuladas durante o período de estágio como Professor Estagiário na Escola Básica Integrada c/J.I. Prof. Doutor Ferrer Correia de Semide, ao longo do ano letivo de 2021/2022. Especificamente, essa experiência foi realizada em serviço à turma F do 9º ano de escolaridade.

Neste relatório, serão apresentadas e analisadas as vivências, reflexões e aprendizados adquiridos durante o estágio, destacando as práticas pedagógicas utilizadas, os desafios encontrados e as estratégias adotadas para o desenvolvimento e promoção do ensino da Educação Física. Além disso, serão abordados os aspetos relacionados ao contexto escolar, os agentes envolvidos e o impacto das atividades realizadas junto aos alunos.

É importante ressaltar que este relatório é resultado de um trabalho individual e original, elaborado com base nas experiências pessoais e profissionais vivenciadas durante o estágio. Todas as informações, reflexões e análises aqui apresentadas são fruto de um processo de reflexão crítica e autêntica, visando contribuir para o aprimoramento do ensino da Educação Física e a formação contínua do estagiário.

Ao longo deste relatório, serão explorados os momentos de planeamento, intervenção e avaliação, bem como a análise das atitudes ético-profissionais adotadas no contexto do estágio. Também será abordado o impacto da participação na Semana Paralímpica, buscando compreender até que ponto os alunos do 9º ano estão dispostos a alterar comportamentos não inclusivos em relação à participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. De facto, Jackson (1968) refere-se ao EP como uma primeira abordagem à prática profissional, desenvolvendo a capacidade de “saber”, “saber fazer” e “saber julgar”, possibilitando um “envolvimento experiencial e interativo com alunos na sala de aula e com os orientadores, em situações pré e pós-ativas do ensino”

Portanto, este relatório representa não apenas o cumprimento de uma etapa do percurso académico, mas também a oportunidade de reflexão, aprendizagem e crescimento profissional. Através da análise crítica das experiências vivenciadas, espera-

se contribuir para a melhoria contínua da prática pedagógica e para a promoção de uma Educação Física inclusiva e de qualidade.

Capítulo I – Contextualização da prática desenvolvida

Expectativas iniciais

A experiência do Estágio Pedagógico (EP) representa uma fase de transição significativa, marcando a passagem de aluno para Professor. Ao iniciar esta jornada, sentia-me inseguro em relação ao que esperar, tendo em conta apenas relatos de colegas de anos anteriores que, na sua maioria, falaram positivamente sobre o ano de estágio e as recompensas que o mesmo traz consigo.

Em termos pessoais, a principal preocupação residia na conciliação entre a escola e a prática desportiva de alta competição. Receava o impacto que essa conjugação poderia ter em ambos os domínios. No que diz respeito ao EP em si, questionava-me sobre as competências necessárias para contribuir efetivamente para a formação dos alunos e se seria verdadeiramente um membro ativo na área da Educação Física. Ao longo do ano e com a progressão do estágio, essas dúvidas foram dissipadas. Com altos e baixos, o ano chegou ao fim, e estou seguro de que deixei uma marca positiva na vida dos meus alunos. Aprendi que ser Professor de Educação Física vai além da transmissão de conhecimento teórico e do domínio das modalidades desportivas.

Inicialmente, subestimei a importância da integração do Professor Estagiário na comunidade escolar e no Agrupamento. No entanto, ao longo do tempo, percebi que essa integração é fundamental. A comunidade escolar fundamenta-se numa ideia de família, onde os laços humanos, a comunicação entre colegas, a amizade e os valores de companheirismo desempenham um papel crucial e são uma mais-valia para o benefício de todos os intervenientes.

Tinha plena consciência de que este seria um ano de muito trabalho, ainda mais desafiante para mim, uma vez que sou atleta da Seleção Nacional de Karate e dedico, diariamente, pelo menos cinco horas aos treinos. Além do treino e do EP, tive também de conciliar um trabalho a tempo parcial para suportar as minhas despesas, uma vez que o EP não é remunerado. Desde o início, estava ciente de que este ano seria um desafio para mim em múltiplas vertentes.

Por fim, tinha a expectativa de estabelecer laços com os meus alunos, mantendo sempre a distinção entre a relação Professor-Aluno, mas ainda assim permitindo a criação de amizades e um mútuo respeito. Fico satisfeito ao constatar que tal objetivo foi alcançado.

Dimensão pessoal

Desde os meus 5 anos de idade que pratico Karate, o meu pai é o meu treinador, então logo desde cedo que me motivou e ao meu irmão mais velho para praticarmos. Também a minha mãe é cinturão negro na modalidade. Desde cedo que tenho grande paixão pelo desporto.

Aos 13 anos decidi colocar o Karate à frente de tudo o resto e de fazer o desporto a minha prioridade. Entendi desde essa altura os benefícios que o desporto pode trazer. A prática desportiva e os benefícios que ela trás são inigualáveis então, desde cedo que estive motivado a transmitir essa ideia aos outros.

Aos 16 anos já teria alguns títulos regionais e, foi também que tive a minha primeira experiência internacional. Para além de desporto, também sempre tive grande paixão pelas artes e, quando chegou a altura de entrar na Faculdade estava indeciso se ia seguir Desporto ou Belas Artes, mas devido a acontecimentos pessoais, e com algum conselho da minha ex-namorada, decidi entrar em Desporto. Ingressei na FCDEF aos 20 anos de idade, no ano letivo de 2016/17.

Nesse mesmo ano fui convidado a pertencer aos treinos da Seleção Nacional e, desde então que me mantive com grandes objetivos a nível desportivo. Sempre sonhei em ser Campeão Nacional e em representar o meu País nos Campeonatos Europeus e Mundiais. No verão de 2021 sagrei-me Campeão Nacional Sénior e, em 2022 representei Portugal no Campeonato da Europa realizado em Gaziantep. Entretanto, durante todos estes anos de Faculdade, obtive vários títulos a nível nacional e internacional. Sagrei-me também Campeão Nacional Universitário em 2022, representando a Universidade de Coimbra e a Associação Académica de Coimbra.

Decidi envergar pelo Mestrado da Educação Física muito por causa do Karate, onde nos são transmitidos valores de respeito e ética, valores esses que eu pretendo transmitir aos mais novos e, creio ter traçado um caminho que servirá de exemplo para as gerações a vir então, o meu objetivo tem sido sempre esse, em servir de exemplo para os mais novos.

Fiquei particularmente dececionado quando fui confrontado com um sistema de mestrado que não valoriza os seus atletas, sobretudo numa Faculdade de Desporto, e a

quem a única coisa que importa são as burocracias e as aparências e, tenho plena consciência de que fui altamente prejudicado durante o meu Estágio, muito por causa do tempo que disponho para o Karate que não disponho para o Estágio, mas termino este ciclo de consciência tranquila sabendo que esses erros residem nos outros e não em mim. Termino este fantástico ciclo com um dissabor no final, sabendo que, se tivesse de repetir tudo outra vez, faria exatamente a mesma coisa, pois o exemplo que pretendo ser para os outros reside na ideia de ‘nunca desistir dos seus sonhos’, e eu sei que nunca, jamais, desisti dos meus.

Projeto formativo

O projeto formativo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento profissional dos educadores, permitindo a reflexão constante sobre a prática docente e a busca por melhorias contínuas. Nesse contexto, o Plano Individual de Formação (PIF) e o Projeto de Formação Individual (PFI) desempenham um papel significativo, pois auxiliam os professores a aprofundar sua competência pedagógica e a projetar ações voltadas ao aprimoramento do ensino.

O PIF, elaborado como parte da candidatura ao Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), consiste em um documento que analisa as competências iniciais do professor, utilizando a análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats), identificando os pontos fortes e fracos, bem como as oportunidades de melhoria e ameaças. Essa análise crítica possibilita ao educador um maior autoconhecimento e conscientização de suas habilidades, direcionando seus esforços para o desenvolvimento profissional.

Já o PFI, desenvolvido durante o estágio profissional (EP), permite uma reflexão mais aprofundada sobre a competência pedagógica do professor e sua capacidade de projetar ações educativas. Através desse projeto, o professor é incentivado a refletir sobre sua prática, identificar pontos de melhoria e estabelecer objetivos de formação a serem alcançados. A capacidade reflexiva é essencial não apenas para alcançar os objetivos de formação, mas também para impulsionar o crescimento pessoal e profissional contínuo.

No âmbito desses projetos formativos, é importante destacar que o professor tem como objetivo não apenas melhorar a condição física dos alunos, mas também promover aprendizagens curriculares embasadas nos conhecimentos adquiridos ao longo de sua

formação. Além disso, a transmissão de valores éticos, cívicos e morais, como respeito, cooperação e tolerância à diferença, também faz parte do compromisso do educador. Buscar uma postura justa e imparcial, promover a inclusão de todos os alunos, adaptar os conteúdos às suas características individuais e fornecer feedbacks construtivos são ações fundamentais para garantir a equidade e despertar o interesse dos estudantes pela disciplina de Educação Física.

A inclusão é um dos grandes desafios enfrentados pelos professores, pois cada aluno traz consigo as suas particularidades, experiências, interesses e habilidades. É necessário adaptar o processo de ensino-aprendizagem ao ritmo e às características individuais de cada estudante, por meio da diferenciação pedagógica, garantindo a igualdade de oportunidades a todos.

Além disso, a participação ativa do professor na escola, colaborando na construção de atividades e projetos, é de extrema importância. O envolvimento positivo com os alunos, tanto na área da Educação Física quanto em outras esferas escolares, contribui para o aprimoramento do conhecimento e para uma melhor preparação para o futuro.

Durante o Estágio Pedagógico (EP), enfrentamos o desafio de melhorar a nossa capacidade de observação e de gestão como educadores em formação. Inicialmente, percebemos a necessidade de atuar nesses aspectos, mas adotamos estratégias eficazes para superar nossas dificuldades ao longo do processo.

Uma das ferramentas que utilizamos foi observar as aulas de colegas e professores experientes, promovendo reflexões sobre as práticas observadas. Essa abordagem permitiu-nos aprender com as experiências dos outros, compartilhar estratégias eficazes e identificar áreas em que precisávamos melhorar. Reconhecemos a importância dessas reflexões não apenas durante o EP, mas ao longo de toda a nossa carreira acadêmica.

Ao longo do EP, a prática constante de reflexão sobre nossas próprias aulas também foi fundamental. Analisamos as nossas aulas, identificando pontos fortes e áreas que precisavam de ajustamentos. Essas reflexões proporcionaram-nos uma visão clara das nossas competências como educadores em formação e ajudaram-nos a estabelecer metas de melhoria. Através desse processo, fomos capazes de crescer e aprimorar as nossas habilidades ao longo do tempo. Criamos planos de aula que contemplassem as necessidades das nossas turmas e dos nossos alunos, e quando erramos tentamos ajustar os nossos planos durante o decorrer da aula. Para tal era comum realizarmos um plano B

dentro do nosso plano de aula ou seja, foi utilizado a recorrente estratégia de realizar uma variante para cada exercício lecionado caso o exercício inicial não desse resultados, tentando ir sempre ao encontro dos objetivos estabelecidos para aquela aula. Esta conclusão só foi possível devido à entre-ajuda que houve inicialmente entre nós como grupo de estágio, observando-nos uns aos outros e falando abertamente sobre o que foi feito, o que correu bem e o que poderia ter corrido melhor, assim como aconselhando para futuras intervenções. Este processo foi sempre visionado pelo nosso orientador que nos aconselhou do início ao fim do estágio.

Esses documentos de reflexão que desenvolvemos ao longo do EP foram úteis. Eles permitiram-nos ter uma perceção dos nossos pontos fracos e fortes, fornecendo uma base sólida para a nossa progressão profissional. Reconhecemos que a reflexão é uma ferramenta valiosa para promover o conhecimento e partilhar estratégias entre os educadores. Além disso, compreendemos que essa prática reflexiva deve nos acompanhar ao longo de toda a nossa carreira, pois é uma parte essencial de um projeto de formação contínuo.

Durante o EP aprendemos também a importância da participação ativa na escola. Entregamo-nos à construção de atividades e projetos, não apenas no contexto da Educação Física, mas em toda a escola. Essa participação proporcionou-nos uma visão mais ampla da comunidade escolar, ampliando o nosso conhecimento e enriquecendo a nossa preparação como educadores. Através dessas experiências, compreendemos que o trabalho em equipa e a colaboração são elementos-chave para o sucesso educacional.

À medida que progredimos no EP, sentimos melhorias significativas na nossa capacidade de observação, ajuste e gestão como educadores em formação. Estamos cientes de que a jornada de formação é contínua, e estamos motivados a continuar buscando o aprimoramento das nossas habilidades para oferecer uma educação de qualidade aos nossos alunos.

Caracterização do contexto

Caracterização da Escola

A Escola BI/JI Prof. Dr. Ferrer Correia está localizada na aldeia do Senhor da Serra, na Freguesia de Semide, no concelho de Miranda do Corvo. Atualmente, a escola faz parte do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo.

O Agrupamento de Miranda do Corvo é composto por várias escolas, incluindo cinco jardins-de-infância, seis escolas básicas, um Centro Educativo, uma Escola Básica Integrada e uma Escola Básica 2, 3 com Ensino Secundário.

O que torna esta escola tão especial é o fato de ser a primeira Escola Básica Integrada do país, proporcionando uma convivência constante entre crianças e jovens de diferentes faixas etárias e, assim, oferecendo-lhes uma variedade de experiências. Em 1973, surgiu a iniciativa de minimizar a carência de alimentação e alfabetização, integrando o Jardim de Infância com os outros ciclos do Ensino Básico. Essa escola tem uma rica história e tradições, tendo comemorado seus 50 anos em 2018, com diversas atividades recreativas, desportivas e culturais.

Com mais de 50 anos de serviço, esta escola tem como objetivo promover não apenas as capacidades cognitivas dos alunos, mas também as capacidades artísticas, especialmente nas áreas das artes, desporto e música. No caso da Educação Física, notamos desde o início que a escola possui todas as condições necessárias para ministrar uma variedade de conteúdos, garantindo a qualidade dos materiais e do espaço disponível para as aulas.

O pavilhão multidesportivo é dividido em uma área central, composta por um campo multidesportivo, onde são praticadas diversas modalidades, tanto coletivas como individuais (por exemplo, basquetebol, andebol, badminton), e um ginásio desportivo, com condições espetaculares para a prática de modalidades ginásticas e outras, como ténis de mesa. No exterior, existem campos de futebol/andebol, dois campos de basquetebol, uma pista de atletismo e uma caixa de areia. Todas essas instalações permitem a realização de várias atividades desportivas ao longo do ano letivo, como um torneio de ténis de mesa (integrado no desporto escolar), vários torneios de futsal e a qualificação dos seis melhores alunos de cada escalão para participar no "Mega Sprint" da fase distrital.

Caracterização do Grupo Disciplinar de Educação Física

O grupo de Educação Física da Escola BI/JI Prof. Dr. Ferrer Correia foi composto por 2 professores, juntamente com o Núcleo de Estágio de Educação Física, formado por 4 elementos neste ano letivo. No âmbito do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, o Departamento de Educação Física engloba um total de 16 professores.

Inicialmente, o grupo de Educação Física era composto por dois Professores. No entanto, devido a uma série de condições, um dos Professores do grupo de Educação Física foi substituído duas vezes, incluindo então dois novos pedagogos em momentos diferentes. Além disso, durante o primeiro período, o nosso Professor orientador foi também substituído durante o último mês do primeiro período devido a condições de saúde.

O Departamento de Educação Física desempenha um papel fundamental na definição das diretrizes e no funcionamento da disciplina. Essas diretrizes têm como objetivo promover a qualidade das experiências dos alunos na área da Educação Física, tanto nas aulas como nas atividades extracurriculares. No que diz respeito às aulas, o departamento definiu os objetivos gerais e os critérios de avaliação para garantir uma avaliação adequada e imparcial dos alunos. Na primeira reunião do departamento, também foi estabelecido o número de matérias a serem lecionadas ao longo do ano letivo, a fim de criar um mapa de rotação de espaços. Esse mapa permite que todos os professores de Educação Física possam lecionar suas aulas sem sobreposição de turmas no mesmo espaço, proporcionando intervalos de tempo iguais para cada docente. O mapa de rotação de espaços da nossa escola foi elaborado pelo grupo disciplinar de Educação Física, sendo facilitado devido às condições favoráveis do espaço disponível e ao número de professores.

Esse mapa de rotação de espaços foi dividido em duas áreas: o Espaço A, composto pela nave central do pavilhão multidesportivo, e o Espaço B, que incluía a sala de ginástica e o campo exterior.

Após a definição do mapa de rotações, procedemos à seleção das matérias a serem abordadas ao longo do ano letivo. Durante a reunião do departamento, ficou decidido que seriam oito matérias a serem lecionadas. Cada professor teve a liberdade de escolher as matérias que lecionariam, desde que fossem adequadas e respeitassem o espaço designado em cada momento do ano letivo.

Caracterização do Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio (NE) da Escola BI/JI Prof. Dr. Ferrer Correia foi composto por quatro elementos, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino. No início, tínhamos apenas conhecimento superficial uns dos outros. As duas colegas já se

conheciam melhor, pois eram amigas e compartilhavam o mesmo apartamento, enquanto eu e o último colega éramos estranhos um ao outro.

Inicialmente, conseguimos estabelecer alguns laços de confiança. Éramos colegas e todos estávamos comprometidos em trabalhar na mesma direção. No entanto, depois de algum tempo, surgiram algumas divergências de funcionamento entre nós, o que não favoreceu a existência de um bom ambiente de aprendizagem.

Caracterização da turma

A caracterização da turma desempenha um papel fundamental no processo de ensino, especialmente para o professor que irá lecionar as aulas pela primeira vez para esse grupo de alunos. Ao analisar a caracterização da turma, o docente é capaz de conhecer os pontos fortes e fracos do grupo, bem como compreender o contexto social em que os alunos estão inseridos e identificar possíveis problemas familiares. Conhecer cada aluno individualmente é extremamente importante para que possamos adaptar as nossas aulas de acordo com suas necessidades e personalidades.

Durante este ano letivo, lecionei aulas para a turma F do 9º ano, e na primeira aula do primeiro período distribuí uma ficha individual para que os alunos pudessem preenchê-la com informações pessoais e sociais. Esses dados iriam auxiliar-me na criação do documento de caracterização da turma. A turma era composta por 12 alunos, sendo 10 do sexo masculino e apenas 2 do sexo feminino, com idades variando entre os 13 e 15 anos.

Apenas um aluno fazia parte do plano de educação especial devido a algumas dificuldades cognitivas. Durante o ano, a turma aumentou para 13 alunos com a chegada de um aluno que foi transferido para nossa escola devido a problemas comportamentais no passado. Esse aluno conseguiu se integrar muito bem na turma e na escola embora que no início terão existido algumas dificuldades.

Apenas um dos alunos havia reprovado em anos anteriores, e a turma tinha a reputação de ser a mais indisciplinada da escola, excluindo as turmas profissionais. Ter acesso a essa informação deixou-me um pouco receoso ao início, porém, rapidamente percebi que todos eles eram apenas crianças normais que se queriam divertir. Isso ajudou-me bastante, pois a turma estava muito disposta a participar nas atividades desportivas e, na maioria das vezes, estavam interessados em jogar e em praticar desporto de forma geral

Capítulo II - Análise reflexiva da prática pedagógica

Intervenção pedagógica

No Guia de Estágio Pedagógico são apresentados diversos objetivos por meio de tarefas, visando proporcionar uma experiência completa aos estagiários. Esses objetivos estão divididos em três áreas fundamentais: Atividades de Ensino-Aprendizagem, Atividades de Organização e Gestão Escolar, e Projetos e Parcerias Educativas. O propósito deste capítulo é explicar de maneira sucinta e direta todo o processo realizado para alcançar os objetivos do ano letivo, bem como descrever como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem e avaliação.

Além dos objetivos mencionados, o Guia de Estágio Pedagógico também aborda a importância do desenvolvimento de competências transversais, como a capacidade de comunicação, trabalho em equipa, criatividade e resolução de problemas. Essas competências são essenciais para os estagiários se tornarem professores eficazes e bem preparados. O guia oferece diretrizes sobre como promover a interação entre os alunos, estimular o pensamento crítico e criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e motivador. Ao seguir essas orientações, os estagiários têm a oportunidade de aprimorar as suas habilidades pedagógicas e proporcionar uma educação de qualidade aos seus alunos.

Área 1. Atividades de Ensino-Aprendizagem

Na área das Atividades de Ensino-Aprendizagem, descrever e organizar de forma antecipada os objetivos, bem como a metodologia a ser adotada, é um processo essencial no planejamento pedagógico (Garganta, 1991). Ao longo do ano letivo, são realizados diferentes níveis de planejamento, incluindo o Plano Anual, que tem uma perspectiva de longo prazo, as Unidades Didáticas, com o foco em prazos médios, e os planos de aula, que possuem um foco a curto prazo. Essas etapas de planejamento garantem uma estrutura coerente e consistente para o processo de ensino, permitindo decisões de ajustamento em caso de necessidade. Dessa forma, os estagiários podem proporcionar experiências de aprendizagem significativas e eficazes aos alunos, promovendo o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal (Garganta, 1991).

Plano Anual

O Plano Anual é considerado uma perspectiva global que situa e concretiza o programa de ensino no contexto específico, tanto do local quanto das pessoas envolvidas (Bento, 2003). Conforme mencionado por Bento, os objetivos estabelecidos no programa ou normas programáticas para cada ano letivo são formulados de maneira avaliável e concreta para professores e alunos. O Plano Anual destaca-se como um instrumento fundamental na preparação abrangente e rigorosa do ano letivo, embora deva ser adaptado ao longo do processo em resposta às necessidades da turma e aos incidentes que surgem durante o ano (Bento, 2003). Essa planificação a nível macro do ano letivo serve como estrutura orientadora e facilitadora da intervenção pedagógica do professor. O seu propósito é promover e potencializar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma base sólida, organizada, flexível e adequada aos objetivos da disciplina, aos conteúdos curriculares e às características da turma. Essa planificação anual contribui para a coesão, organização e sequenciação das diferentes etapas do planeamento. O Plano Anual foi elaborado durante a fase inicial do estágio pedagógico, considerando a abrangência de todo o ano letivo. Dada a sua extensão, optou-se por dividir o plano em vários documentos, correspondentes a elementos específicos do plano (Bento, 2003). A maioria das tarefas relacionadas à construção do Plano Anual foram realizadas antes do início das aulas presenciais. Portanto, as primeiras aprendizagens concentram-se na caracterização da escola e na elaboração do inventário dos recursos disponíveis. Em seguida, foi essencial analisar o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e as aprendizagens essenciais para definir os objetivos e estratégias a serem alcançados ao longo do ano letivo.

De forma a sequenciar todos os processos antecedentes, foi de seguida analisado e definido o conjunto de matérias a abordar (distribuição das matérias), tendo sempre por base os recursos disponíveis, incluindo os espaciais (provocados pelo mapa de rotação de espaços (*roulement*)) e a promoção de uma experiência escolar no contexto da educação física enriquecedora e extensa para todos estes alunos. Neste sentido, fomentou-se a prática de modalidades diferentes, havendo mesmo matérias abordadas que os alunos nunca antes tinham experienciado. É importante referir que, nesta organização da distribuição das matérias a lecionar, procurámos ao máximo intercalar modalidades

coletivas com modalidades individuais, sendo esta distribuição representada por uma periodização por blocos. Esta forma de organização facilita significativamente o trabalho a desenvolver pelo docente, no sentido em que todo o processo de preparação (planeamento) da intervenção pedagógica torna-se menos complexo e dinâmico, bem como na sua prática pedagógica, sendo que consegue concentrar-se em apenas um grupo de objetivos (uma vez que apenas se leciona uma matéria de cada vez). Para os alunos, apesar de, numa primeira fase de interação em cada modalidade, as suas aprendizagens serem potenciadas, seria importante dar continuidade (periodização e repetição da exercitação) a esta prática, para que os alunos pudessem desenvolver e consolidar não só os conteúdos essenciais de cada matéria, mas sim também os conhecimentos mais complexos e dinâmicos (por exemplo, os conteúdos táticos), uma vez que, desta forma, após a concretização de uma unidade didática, só no ano letivo seguinte é que poderiam ter a possibilidade de voltar a contactar com essa mesma modalidade.

Desta forma ficou definido que iria no primeiro período iniciar as aulas com a bateria de testes do FitEscolas, de modo a ter uma recolha de dados acerca das aptidões físicas dos meus alunos para poder atuar sobre elas. Serve também este teste para ter uma base de comparação com futuros testes. Seguidamente foi lecionado Basquetebol, Ginástica de Solo e Badminton. A escolha destas modalidades foi feita em grupo, pelo grupo de estágio sobre a orientação do nosso Professor orientador. A justificação destas matérias foi que achamos importante que o primeiro período fosse composto por uma modalidade de equipa, uma individual e técnica e por fim, por uma modalidade de raquetes. Também, achamos que o Basquetebol é uma modalidade aderente aos rapazes (maioritariamente) e que, isso poderia desmotivar as raparigas. Então, seguidamente iríamos utilizar a estratégia contrária de forma a “compensar” as raparigas para que elas também se sintam motivadas a participar nas aulas. Achamos inicialmente que, os desportos de raquetes são populares em ambos os sexos, daí a nossa vontade de o lecionar no final do período. Acrescento que, foi também decisão nossa de iniciar com Basquetebol pois era uma matéria em que todos nos sentíamos mais à vontade de lecionar e, uma vez que estávamos no início do estágio, não queríamos estar a arriscar uma matéria onde o nosso domínio era menos extensivo.

Não foi possível realizar a leção da modalidade de Badminton devido ao nosso orientador da escola ter necessitado de colocar baixa médica. Este momento trouxe muita desestabilização para o nosso grupo porque, não soubemos muito bem como atuar.

Foi-nos recomendado não lecionar enquanto não existisse um Professor substituto, pelo qual dedicamos o nosso tempo livre à realização de tarefas burocráticas que tínhamos em atraso. Confesso que deveríamos ter agido mais de forma independente, mas estávamos incertos acerca das repercussões que poderiam resultar de tal ato. Futuramente chegou o Professor substituto, o que nos permitiu regressar à escola. Este novo Professor tomou o lugar do nosso orientador apenas em parte, pois mantivemos sempre contacto com o nosso orientador remotamente e, sempre que atuávamos procurávamos a sua aprovação dos nossos atos e tarefas a realizar. Nesta situação, foi decidido em grupo que não iríamos lecionar Badminton pois o tempo de prática não seria o suficiente para realizar todos os passos necessários para o processo ensino-aprendizagem, então o nosso ajustamento foi a prolongação da matéria de Ginástica de Solo. No segundo período as escolhas recaíram sobre as modalidades de Atletismo, mais especificamente a corrida de velocidade, a corrida de estafetas, o salto em comprimento e o triplo salto. Em seguida, a modalidade eleita foi o Voleibol, pois a esta altura as 2 raparigas da turma encontravam-se desmotivadas para fazer as aulas e, sabendo que elas tinham gosto pelo Voleibol, decidi alterar o plano anual para as motivar. Também pelo facto que foi-me pedido, várias vezes pela turma, a lecionar esta matéria. Por fim, lecionei Karate porque é a minha área de especialização e, foi com grande agrado que o nosso orientador recebeu este pedido, afirmando que nunca na escola tinha sido lecionado Karate. E para o terceiro período a escolha feita foi a modalidade de Futsal, que era a modalidade favorita e mais pedida pela turma, e Ginástica de Aparelhos para terminar, pois a esta altura foi nos aconselhado terminar com uma matéria individual, mantendo assim um equilíbrio fluído entre matérias de desportos coletivos, individuais e técnicos, terminando o ano com a realização da bateria de testes do FitEscolas com o objetivo de comparar os resultados com os resultados da primeira aplicação no início do ano letivo.

Unidades Didáticas

As unidades didáticas desempenham um papel fundamental na planificação do ensino, fornecendo uma estrutura coerente para cada matéria a ser lecionada. Conforme destacado por Bento (2003), essas unidades são consideradas "partes essenciais do programa de uma disciplina, constituindo unidades fundamentais e integrais do processo

pedagógico, apresentando etapas claras e distintas de ensino e aprendizagem para professores e alunos".

As unidades didáticas constituem um extenso documento que contém informação essencial para o processo ensino-aprendizagem acerca de determinada matéria. Esses documentos, parte integrante do programa de ensino-aprendizagem, desempenham um papel crucial na orientação do professor. Eles fornecem sobretudo orientações para a intervenção pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem, incluindo definição de objetivos gerais e específicos, utilização dos recursos disponíveis (humanos, materiais, espaciais e temporais), conteúdos técnico-táticos, progressões pedagógicas adaptadas às dificuldades dos alunos, sequenciamento e extensão dos conteúdos, estratégias gerais e específicas, bem como avaliação formativa inicial, formativa e sumativa. Além disso, as unidades didáticas encerram com uma reflexão final, destacando aspectos positivos a serem mantidos em futuras intervenções e oportunidades de melhoria a serem modificadas ou corrigidas nas unidades subsequentes. Esses documentos também fornecem informações sobre a história e caracterização da modalidade.

Durante a elaboração das unidades didáticas, utilizamos como referência o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) do 9º ano, uma vez que foi debatido em entre o núcleo de estágio que nos iríamos guiar através dele, juntamente com as aprendizagens essenciais, considerando as características da turma, os objetivos gerais e específicos de cada aluno, os métodos de ensino e as características da avaliação, incluindo avaliação formativa inicial e avaliação sumativa final. Esses documentos também contêm registros de todos os momentos de avaliação, como tabelas de avaliação formativa inicial e avaliação sumativa final, fornecendo um conjunto abrangente de dados sobre cada modalidade.

As unidades didáticas desempenharam um papel extremamente importante no processo de ensino-aprendizagem. Embora tenham sido elaboradas no início do ensino de cada modalidade, a sua flexibilidade permite ajustes contínuos de objetivos e cronogramas, nunca pondo de parte os estilos de ensino, as metodologias de ensino e os ajustamentos de estratégias. Esses documentos revelaram-se indispensáveis na observação e organização dos conteúdos, contribuindo significativamente para uma experiência de ensino coerente e de qualidade.

Plano de Aula

O plano de aula desempenha um papel fundamental na condução das aulas, permitindo ao professor atender às necessidades dos alunos de forma mais direcionada. Segundo Bento (2003), o plano de aula deve ser elaborado com base em conhecimentos científicos adquiridos, adaptando-se às circunstâncias reais. É por meio do plano de aula que o professor estrutura a sua aula, representando a construção de todo o processo de ensino-aprendizagem em nível micro. Esse plano diário é colocado em prática para os alunos e segue uma estrutura semelhante, independentemente do professor.

A aplicação prática do plano de aula está sujeita ao ambiente da turma, podendo exigir ajustes no momento. Essas alterações podem ocorrer por diversas razões e não implicam necessariamente em uma estrutura deficiente ou falta de conteúdo no plano. Às vezes, os alunos podem não se sentir motivados por determinados exercícios, sendo necessário introduzir uma atividade nova, que pode ou não estar descrita no plano de aula. Portanto, é crucial conhecer bem os alunos de nossa turma, de modo a prever como cada exercício será recebido e como contribuirá para a aula, de modo a que, por vezes falhámos na introdução de determinados exercícios, o que nos obrigou a uma nova reflexão e examinação da nossa turma, das personalidades e dos níveis de proficiência de cada aluno.

O plano de aula desempenha um papel crucial como uma ferramenta de auxílio ao Professor, fornecendo informações sobre as principais componentes de cada exercício ou gesto técnico, bem como os objetivos pretendidos para cada um (Bento, 2003). Além disso, ao final da aula, era comum realizar uma reflexão, revendo os conteúdos abordados e promovendo alongamentos direcionados pelo professor para facilitar o retorno à calma que eram utilizados frequentemente no final da aula com o objetivo de aliviar stress causado nas estruturas musculares, promover uma recuperação mais saudável e gradualmente baixar o ritmo cardíaco.

Durante o estágio pedagógico, deparamo-nos com diversas situações que exigiram improvisação e a capacidade de ajustar e redefinir as tarefas com o intuito de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. No início, tínhamos dificuldades em adaptar as tarefas quando percebíamos que não eram eficazes, mas ao longo do estágio, fomos desenvolvendo a habilidade de conduzir a prática motora dos alunos, compreendendo que o plano de aula não era inflexível e rígido, mas sim um guia flexível

diante da multiplicidade de comportamentos imprevisíveis que podem levar a modificações.

Utilizamos o modelo curricular tradicional, com exercícios predominantemente voltados para situações de jogo reduzido, condicionado e formas de jogadas, buscando promover não apenas o desenvolvimento técnico, mas também o cognitivo dos alunos, especialmente em termos de tomada de decisão e velocidade de reação.

Após cada aula, realizávamos uma reflexão crítica, abrangendo vários aspectos da intervenção pedagógica, desde o planejamento, instrução, gestão, clima e disciplina até as decisões de ajuste, com o objetivo de identificar os aspectos positivos mais relevantes e as oportunidades de melhoria para futuras intervenções.

Durante o estágio, o planejamento de curto prazo foi amplamente utilizado como um guia para a ação pedagógica, mas ao longo do tempo, compreendemos a sua flexibilidade e orientação, visando sempre otimizar as aprendizagens dos alunos. No início, seguíamos estritamente a estrutura do plano de aula, mas, ao final do estágio, ele tornou-se apenas um pilar, pois íamos ajustando a organização das tarefas e, em alguns casos, até mesmo realizando alterações completas, de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos.

Realização

A realização da prática docente, que ocorre após o planejamento, é fundamental para o domínio profissional do professor. Durante a aula, ocorre a transição do planejamento para a prática, com a aplicação reflexiva e consciente dos planos, levando em consideração os fatores que podem impactar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Siedentop (1983) destaca quatro dimensões essenciais da prática pedagógica: instrução, gestão, clima e disciplina. A correta utilização e integração desses elementos permite ao professor potencializar a aquisição de conhecimentos e o alcance dos objetivos estabelecidos.

Nessa análise, é importante considerar não apenas as dimensões mencionadas anteriormente, mas também as decisões de ajustamento. Como futuros profissionais em constante evolução, a prática reflexiva desempenha um papel fundamental para aprimorar as nossas competências pedagógicas e promover uma intervenção qualificada. Durante o estágio pedagógico, utilizamos diversas estratégias visando melhorar a nossa atuação.

Uma estratégia utilizada foi a reflexão realizada com os membros do núcleo de estágio e o professor orientador da escola ao final de cada aula, permitindo analisar tanto nosso desempenho quanto o dos colegas, aprendendo com os erros e acertos de todos.

A gravação pontual de aulas também contribuiu para a análise das nossas intervenções pedagógicas, possibilitando uma reflexão sobre cada dimensão envolvida. A partir dessa análise, pudemos extrair conclusões que orientaram as nossas intervenções futuras. Outra estratégia que se mostrou fundamental foi a realização de aulas preparatórias com o professor orientador da escola antes de cada unidade didática. Nessas aulas, recebíamos orientações sobre os exercícios a serem utilizados, diferentes formas de introduzir os conteúdos e análises detalhadas de componentes críticas relacionadas a determinados temas. Essas sessões forneceram ferramentas que sustentaram o início do processo de ensino, oferecendo uma base a partir da qual pudemos aprofundar os nossos conhecimentos e melhorar a nossa prática pedagógica.

Em suma, a realização da prática do docente requer a aplicação reflexiva dos planos de aula, considerando as dimensões essenciais da instrução, gestão, clima e disciplina. Através da prática reflexiva e do uso de técnicas como a reflexão com os colegas e a gravação de aulas, é possível aprimorar a nossa atuação pedagógica. Além disso, a orientação do professor da escola e a realização de aulas preparatórias contribuem significativamente para a construção de uma prática pedagógica de qualidade.

Dimensão Instrução

A dimensão instrução desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo responsável por transmitir informações aos alunos e promover a compreensão dos objetivos e tarefas propostas (Siedentop & Tannehill, 1991). De acordo com Quina (2009), a instrução é uma forma de comunicação utilizada pelo professor para orientar os alunos sobre o que fazer, como fazer e porquê fazer. É por meio da instrução que os alunos são guiados na aquisição de conhecimentos e habilidades.

Com o objetivo de maximizar o tempo de envolvimento dos alunos nas atividades motoras, as instruções devem ser concisas, objetivas e claras, abordando os aspectos essenciais a serem retidos (Schmidt, 1991). Para garantir uma instrução eficaz, é recomendado combinar a abordagem verbal com demonstrações práticas da ação ou

tarefa. A demonstração é considerada o meio mais eficaz para transmitir informações sobre os conteúdos a serem abordados e as tarefas a serem realizadas.

Ao realizar uma demonstração, é fundamental que todos os alunos tenham uma visão clara do modelo e da tarefa, garantindo que todas as informações relevantes para a realização da habilidade motora ou tarefa sejam fornecidas. Inicialmente, optamos por realizar as demonstrações das habilidades motoras e tarefas, dada a habilidade do professor em executá-las. Em atividades coletivas, utilizávamos os alunos mais habilidosos como modelos. Essa estratégia visava reduzir imprevistos e garantir a qualidade da informação visual transmitida aos alunos.

No entanto, após conversar com os alunos ao final do primeiro período letivo, percebemos que eles se sentiam entusiasmados e motivados quando eram incluídos nas demonstrações. A partir desse feedback, passamos a integrar os alunos de forma mais frequente nos momentos de instrução, utilizando-os como modelos e promovendo a interação por meio de questionamentos. Apesar disso, enfrentamos algumas dificuldades ao posicionar corretamente os alunos durante as demonstrações separadas por grupos de nível, uma vez que os exercícios eram diferentes para cada grupo. Explicar os exercícios enquanto direcionávamos o jogo muitas vezes resultava em os alunos ficarem virados para seus colegas em prática, o que causava distração. Além disso, em algumas ocasiões, ficávamos de costas para o grupo em prática, o que dificultava a avaliação do desempenho dos alunos na tarefa.

Diante dessas dificuldades, buscamos estratégias para aprimorar a instrução e garantir que todos os alunos recebessem as orientações necessárias. Passamos a adotar um posicionamento mais adequado durante as demonstrações, priorizando a visibilidade dos alunos e a atenção ao seu desempenho. Também implementamos estratégias de feedback, aproveitando os momentos de instrução para corrigir erros e reforçar pontos positivos.

Em suma, a dimensão instrução desempenha um papel central no processo ensino-aprendizagem, permitindo ao professor transmitir informações e orientações aos alunos. A combinação de instrução verbal e demonstrações práticas é essencial para promover a compreensão e a aquisição de conhecimentos pelos alunos. É importante destacar que a instrução deve ser adaptada às necessidades e características individuais dos estudantes, levando em consideração os seus diferentes estilos de aprendizagem e níveis de habilidade. Através de uma instrução eficaz, é possível criar um ambiente de

aprendizagem estimulante e propício ao desenvolvimento das capacidades dos alunos. Dessa forma, o professor desempenha um papel fundamental ao utilizar estratégias de instrução adequadas, visando facilitar a compreensão, o engajamento e o progresso dos alunos no seu processo de aprendizagem. Foi utilizado várias vezes como exemplo a execução do exercício pelos alunos com mais capacidades, para que os colegas pudessem observar a forma correta (ou mais próxima do correto) e a executassem. Este exemplo de demonstração utilizando um aluno da turma foi-me muito útil porque proporciona uma visão de um colega dos alunos a realizar determinada tarefa, acreditando eu que, é uma visão mais motivadora do que se fosse pela demonstração do Professor. Aconteceu na ginástica de solo, os alunos de nível mais baixo não serem capazes de realizar elementos gímnicos básicos como o rolamento à frente, mesmo após eu ter demonstrado e falado acerca do gesto técnico, o aluno continuava sem conseguir executar, mas foi quando utilizei um outro aluno como exemplo demonstrativo, ao mesmo tempo que executei as ajudas e fiz uma descrição verbal do que estava a ocorrer naquele momento, que o aluno conseguiu realizar o rolamento à frente.

Preleção

A preleção é um momento essencial no contexto educacional, onde o professor tem a oportunidade de estabelecer um diálogo inicial com os alunos, expondo os objetivos da aula e esclarecendo dúvidas pertinentes. Segundo Siedentop e Tannehill (1991), durante a preleção, o professor desempenha o papel de instrutor, fornecendo informações verbais sobre os exercícios a serem realizados e os objetivos específicos de cada um. Nesse sentido, a preleção serve como uma ponte entre o planeamento e a prática, fornecendo aos alunos as orientações necessárias para o desenvolvimento das atividades propostas.

Ao longo do ano letivo, observamos que a preleção inicial assumiu uma função reflexiva, permitindo um diálogo aberto entre o professor e os alunos. Essa interação facilitou a compreensão mútua e promoveu a análise dos comportamentos dos alunos. Conforme destacado por Quina (2009), a preleção inicial também se tornou um momento propício para abordar desvios comportamentais e incentivar a autorreflexão dos estudantes.

Por sua vez, a preleção final, realizada no encerramento da aula, desempenha um papel fundamental na consolidação do conhecimento adquirido. Schmidt (1991) afirma que o uso do questionamento durante esse momento promove a interação verbal e estimula os alunos a refletirem sobre suas próprias atitudes e empenho durante a aula. Essa reflexão é crucial para que os alunos se tornem conscientes de seu processo de aprendizagem, avaliem seu desempenho e identifiquem possíveis áreas de melhoria.

Portanto, a preleção inicial e final constituem momentos estratégicos para estabelecer a comunicação entre professor e alunos, apresentar objetivos, esclarecer dúvidas, promover a autorreflexão e consolidar o conhecimento adquirido. Essas práticas pedagógicas, aliadas à instrução adequada, contribuem para um ambiente de aprendizagem estimulante e eficaz, permitindo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Demonstração

Demonstração é uma estratégia fundamental no ensino da Educação Física, como salientado por Schmidt (1991). Segundo o autor, o professor deve complementar as instruções verbais com a demonstração prática da ação a ser aprendida, seja por meio de modelos, filmes ou fotografias. Durante a nossa experiência, reconhecemos a importância da demonstração, embora tenhamos cometido alguns erros iniciais tanto na explicação quanto na execução.

É crucial que o modelo execute a demonstração de forma correta e considerando todos os aspectos envolvidos, uma vez que os alunos tendem a replicar o que o professor faz, como destacado por Magill (1989). Dessa forma, as demonstrações desempenharam um papel fundamental em momentos introdutórios em que os alunos não tinham contato prévio com o conteúdo. Como professores, era a nossa responsabilidade garantir que os alunos compreendessem adequadamente os gestos técnicos, a fim de aplicá-los corretamente. Quando não nos sentíamos confiantes na nossa própria demonstração, recorremos aos alunos mais habilidosos da turma para realizar a demonstração, acompanhada de explicações verbais claras.

Assim, a utilização da demonstração como recurso pedagógico revelou-se essencial no ensino da Educação Física. Ela desempenha o papel de "quadro e giz" do professor, proporcionando aos alunos uma compreensão visual e prática dos gestos

técnicos a serem aprendidos. Ao fornecer exemplos concretos, os alunos são capazes de internalizar e replicar adequadamente as habilidades motoras, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Feedback

Feedback é um instrumento de ensino amplamente utilizado durante a intervenção pedagógica na Educação Física (EP). Segundo Wiggins (2012), ele consiste em fornecer informações sobre o desempenho em relação aos esforços para alcançar um objetivo específico. O feedback pode ser direcionado, objetivo e formatado de diferentes formas, e é por meio de uma combinação adequada das suas tipologias que o professor consegue estimular e potencializar a aprendizagem dos alunos. É essencial que o feedback seja específico e individualizado, embora também possa ser utilizado em grupo ou turma quando os erros são comuns a esses grupos (Fonseca, 2015).

Durante este ano letivo, tivemos a oportunidade de desenvolver competências relacionadas à qualidade e relevância do feedback. Nas primeiras abordagens, devido à falta de conhecimento dos conteúdos e da interação com os alunos, percebemos que esse instrumento de ensino se mostrou pouco eficaz e frágil, o que nos levou a refletir sobre ele após as aulas e a estudar formas de aprimorá-lo. Foram utilizadas estratégias que promoveram melhorias no feedback direcionado, como o aprofundamento dos conteúdos, como por exemplo a contínua realização e exercitação de determinado conteúdo (terá sido o caso na maioria das matérias) o que resultou em um aumento no número de feedbacks direcionados como por exemplo voltar às unidades didáticas e procurar mais conhecimento sobre as matérias. Durante a realização do Karate, os alunos tinham muita dificuldade em realizar as técnicas mais básicas como o *Gyaku-Zuki* ou os deslocamentos em situação de combate, e não conseguiam gerir bem a distância entre eles e o adversário. Esta é uma situação comum quando se está num nível de principiante, que é resolvida através da vasta repetição e exposição a momentos que obrigam o aluno a resolver estes problemas para alcançar o sucesso, e o feedback constante também se demonstrou ser uma parte fundamental para levar o aluno ao sucesso quando numa situação desconfortável. Além disso, a especificidade e a qualidade das informações selecionadas nos feedbacks contribuíram para a compreensão dos alunos e, conseqüentemente, para o aumento das suas aprendizagens.

Inicialmente, sentia certa inibição em utilizar o feedback, pois ainda não tinha estabelecido uma relação de confiança com a turma e não tinha desenvolvido uma postura autoritária. Levei algum tempo para ser capaz de emitir feedback de forma espontânea e constante.

Uma das competências mais importantes que desenvolvi em relação ao feedback pedagógico durante a EP foi o fechamento do ciclo de feedback. Nas primeiras aulas, após direcionar o feedback a um aluno, rapidamente a minha atenção se desviava para outro. Com o tempo, percebemos a importância de verificar se o aluno compreendeu e como ele respondeu ao feedback direcionado, para então iniciar outro ciclo de feedback. Essa aprendizagem refletiu-se em um melhor controle das atividades práticas dos alunos, em suas aprendizagens e no desenvolvimento das suas habilidades em relação aos objetivos de cada aula.

Questionamento

O questionamento desempenha um papel fundamental no processo de verificação dos conhecimentos dos alunos em relação às tarefas exercitadas (Mesquita & Rosado, 2011). Ele permite ao professor avaliar a correta compreensão das tarefas e das componentes críticas envolvidas, sendo essencial para uma prática eficaz e eficiente. Durante a intervenção pedagógica, o questionamento foi empregado como uma estratégia para promover a participação ativa dos alunos durante os momentos de instrução e garantir a compreensão dos conteúdos abordados. No entanto, observou-se que o questionamento era predominantemente utilizado apenas nas fases iniciais e finais da aula, embora o feedback direcionado ocasionalmente assumisse um caráter interrogativo.

Ao utilizar o questionamento, o professor deve considerar a formulação de perguntas adequadas, que estimulem a reflexão dos alunos e os leve a expressar seus conhecimentos e pensamentos sobre o tema abordado. Além disso, é importante variar o tipo de perguntas, incluindo perguntas de nível mais superficial para avaliar a memorização e perguntas de nível mais profundo para incentivar a análise e a aplicação do conhecimento (Brookhart, 2010). Era comum questionarmos os nossos alunos no final da aula, e quando não o fazíamos, isso era um ponto negativo a ser discutido pelo núcleo de estágio. Muitas vezes questionamos os nossos alunos acerca do que foi abordado esta

aula, que exercícios fizemos e com que objetivos. Questionamos também acerca do próprio comportamento, de modo a levar os alunos a refletir sobre as suas atitudes.

É fundamental que o questionamento seja utilizado de forma sistemática ao longo das aulas, permitindo avaliar continuamente o progresso dos alunos e identificar eventuais lacunas de compreensão. Dessa forma, o professor poderá ajustar sua prática pedagógica e fornecer intervenções adequadas para apoiar o aprendizado dos alunos (Wiliam, 2011).

O uso adequado do questionamento como estratégia de ensino requer habilidade por parte do professor, envolvendo a formulação de perguntas claras e objetivas, o estabelecimento de um ambiente seguro e encorajador para a participação dos alunos, e a capacidade de ouvir atentamente e responder às contribuições dos estudantes (Michaelsen et al., 2004).

Em resumo, o questionamento desempenha um papel crucial na avaliação da compreensão dos alunos e na promoção de uma participação ativa durante as aulas. Ao empregar essa estratégia de forma sistemática, o professor pode melhorar o processo ensino-aprendizagem e promover um ambiente propício ao desenvolvimento do conhecimento e das habilidades dos alunos. O questionamento foi mais um suporte para a realização de futuros planos de aula, pois éramos capazes de entender certas dificuldades que os alunos tinham que não seríamos capazes de entender na falta do diálogo entre o professor e o aluno, e por norma o aluno não se dirige ao professor para apresentar certos problemas que encontrou, e estes devem ser descobertos através do questionamento.

Dimensão Gestão

A dimensão Gestão da aula é fundamental para que o professor possa oferecer ao aluno o maior tempo possível de empenhamento motor e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais eficaz. Segundo Gilberts e Lignugaris-Kraft (1997), é importante que o professor preste atenção a quatro aspetos: a disposição do ambiente físico, a criação de um padrão de comportamento dos alunos na turma, a execução de estratégias para aumentar o comportamento apropriado e diminuir o inadequado, e a avaliação ou mediação da eficácia das estratégias implementadas.

Uma das estratégias importantes na gestão da aula é a adequação do tempo destinado a cada momento da aula, como a instrução, organização, transição e empenhamento motor. De acordo com Quina (2009), é fundamental que o professor organize a aula de forma a não consumir demasiado tempo, garantindo o tempo necessário para que cada momento tenha a sua aplicação pretendida. É importante destacar que a gestão do tempo também deve permitir a aplicação das estratégias necessárias para garantir um comportamento apropriado dos alunos.

Piéron (1992) destaca a importância de promover a implementação de rotinas organizativas com os alunos, principalmente numa primeira fase do ano letivo, para reduzir o número de comportamentos imprevisíveis. É importante definir regras e rotinas com os alunos para que as aulas possam iniciar o mais normalmente possível, preservando o material e a organização dos exercícios, bem como advertências em caso de comportamentos de indisciplina.

Outra estratégia importante na gestão da aula é garantir que o tempo destinado às instruções seja o mínimo possível, de forma a não prejudicar o tempo de empenhamento dos alunos em cada exercício. O excesso do tempo utilizado para instruções pode causar o incumprimento das tarefas propostas ou uma redução no tempo de prática, prejudicando a aprendizagem dos alunos.

Em suma, a dimensão Gestão da aula é fundamental para a aprendizagem dos alunos e deve ser trabalhada de forma a garantir o máximo tempo de empenhamento motor e o mínimo tempo destinado a instruções, organizações e transições. Além disso, é fundamental avaliar a eficácia das estratégias implementadas e ajustá-las quando necessário.

Foram adotadas diversas estratégias com o objetivo de aprimorar a gestão dos momentos da aula, começando pela redução da quantidade de informação fornecida durante os momentos de instrução, limitando-se à informação essencial que deveria ser retida pelos alunos. Essa instrução era acompanhada por uma demonstração completa, incluindo todas as rotações necessárias, enquanto as informações adicionais eram fornecidas ao longo do tempo de prática dos alunos. No contexto de aulas com grupos de níveis diferenciados e tarefas específicas para cada grupo, a instrução foi realizada separadamente para cada um, aproveitando o tempo de prática de um grupo enquanto a instrução ocorria com o outro, maximizando, assim, o tempo de empenhamento motor de cada grupo (Mesquita & Rosado, 2011).

A compreensão da sequenciação e fluidez das aulas foi crucial para reduzir o tempo gasto em transições e organizações, aumentando, conseqüentemente, o tempo de empenhamento motor dos alunos. Um planejamento adequado foi essencial para alcançar essa fluidez, buscando uma sequência de exercícios que exigisse poucos ou nenhuns ajustes na organização do material e dos alunos. Isso não só reduziu o tempo destinado a esses momentos de organização e transição, como também diminuiu a incompreensão dos alunos em relação à organização dos exercícios, uma vez que, como eram frequentemente semelhantes, os alunos já estavam familiarizados com sua estrutura (Gilberts & Lignugaris-Kraft, 1997; Quina, 2009).

Destacam-se as aulas de ginástica de solo e ginástica de aparelhos, nas quais a organização era semelhante em todas as aulas, sendo feitas apenas variações no número de estações e/ou na organização de algumas delas. Esta estratégia de lecionação foi discutida pelo núcleo de estágio e aprovada pelo nosso professor orientador. Uma explicação abrangente sobre a organização da aula era fornecida inicialmente, para que durante o restante da aula os alunos só precisassem dedicar tempo para transitar entre as estações (Piéron, 1992).

Além disso, outras estratégias foram empregadas para otimizar o tempo útil da aula, como a definição de sinais sonoros e/ou gestuais para indicar interrupção da prática e/ou reunião com o professor para novas instruções (Gilberts & Lignugaris-Kraft, 1997).

Em relação à gestão das aulas, o balanço final das aprendizagens obtidas durante essa prática pedagógica supervisionada foi bastante positivo. Através da análise dos erros, reflexões e experiência prática, foi possível aprimorar aspectos que tiveram um impacto significativo na redução dos momentos de instrução, organização e transição, bem como no aumento do tempo de empenhamento motor e na redução de comportamentos indesejados, indo ao encontro do defendido por Mesquita e Rosado (2011).

Dimensão do Clima

A dimensão clima refere-se à relação entre o professor e o aluno, bem como à relação entre os próprios alunos na turma. O objetivo principal dessa área é criar um ambiente favorável nas aulas, pois a falta desse clima pode levar a comportamentos inadequados por parte dos alunos. Para estabelecer um bom clima de aprendizagem, é

necessário que alunos e professores negociem e encontrem um equilíbrio entre as agendas dos dois grupos.

No início do ano letivo, devido à falta de confiança e à ansiedade, optamos por manter uma certa distância dos alunos, pois tínhamos a consciência de que, se não o fizéssemos, correríamos o risco de perder o controlo da turma. Embora clima e disciplina sejam conceitos distintos, a sua contextualização nas aulas de Educação Física envolve uma interdependência entre essas duas dimensões. A sua combinação tem um impacto direto no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que um clima positivo está associado a uma alta motivação (que reduz comportamentos indesejados) para a prática e, conseqüentemente, um aumento das capacidades de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, um clima negativo cria um ambiente hostil para a produção de aprendizagem (Quina, 2009).

No domínio da indisciplina, Lopes e Rutherford (2001) afirmam que os problemas comportamentais "são geralmente apresentados como habilidades dos alunos, ou seja, como comportamentos que eles exibem na escola e que entram em conflito com os objetivos fundamentais do ensino". Piéron (1992) diferencia os comportamentos dos alunos entre apropriados e não apropriados. Comportamentos adequados estão relacionados ao cumprimento dos objetivos estabelecidos, enquanto comportamentos inadequados estão associados à violação das normas de funcionamento da aula. Os comportamentos inapropriados podem ser classificados simplesmente como inapropriados ou de indisciplina. Os de indisciplina podem ser de fora da tarefa ou de desvio. O que dá a apropriação ou não do comportamento é o contexto em que se desenrola. Os comportamentos fora da tarefa estão relacionados à falta de participação nas atividades, enquanto os comportamentos de desvio levam a problemas disciplinares, como o uso de linguagem inadequada em sala de aula ou agressão a um colega ou professor (Gilberts e Lignugaris-Kraft, 1997).

No que diz respeito às punições para comportamentos menos adequados e de maior gravidade, inicialmente, os alunos eram submetidos a tarefas de condicionamento físico e/ou eram orientados a ficar sentados. No entanto, percebemos que essas punições mostravam pouca eficácia na mudança de comportamento desses alunos, o que nos levou a desenvolver outras estratégias. Entre elas, destacam-se a realização de cópias indicadas pelo professor, que poderiam consistir em repetir continuamente uma frase ou copiar páginas de um livro de Educação Física, bem como a elaboração de relatórios de aula,

mas mesmo estas demonstraram pouco efeito, pois os comportamentos inadequados persistiram, o que me levou a reportar certos comportamentos à Diretora de Turma.

Consciente de que minha turma era considerada a mais indisciplinada e rebelde da escola, adotei uma estratégia de me "integrar" a eles, buscando conquistar o seu respeito por meio da amizade, em vez de ser temido apenas pelas punições. Ao longo do primeiro período, gradualmente estabeleci vínculos de amizade com meus alunos, o que, por um lado, foi muito positivo, mas por outro, apresentou desafios, uma vez que os alunos começaram a demonstrar atitudes para comigo que se assemelhavam mais com um colega do que como um professor. Quando percebi essa mudança de dinâmica, precisei adotar uma postura mais severa e criar algum distanciamento para que compreendessem que eu ainda era o professor responsável pela sua educação. O ano letivo foi concluído com um ambiente marcado pela amizade e respeito, acima de tudo.

Ao longo desse processo, compreendi que a construção de um clima positivo em sala de aula é essencial para promover uma aprendizagem significativa e minimizar comportamentos indesejados. Um clima favorável implica uma relação de confiança entre professor e aluno, bem como entre os próprios estudantes. Através de negociações constantes e da consideração dos interesses de ambas as partes, busquei criar um ambiente em que todos se sentissem valorizados e acolhidos. Este processo demorou algum tempo, pois foi necessário dar vários passos para a frente e para trás, começando como "professor-amigo" indo para "professor-distante" até que os alunos entendessem que eu sou professor deles, independentemente da pouca diferença de idade e inexperiência que tinha (que foi das principais razões que levou a estas situações comportamentais), chegamos a um ponto de equilíbrio onde foi possível a manutenção de um bom clima da aula e do bem estar de ambas as partes.

A relação entre clima e disciplina é intrínseca. Um clima positivo, caracterizado por respeito mútuo, cooperação e apoio, gera um contexto propício à motivação dos alunos, resultando em comportamentos adequados e engajamento nas atividades propostas. Por outro lado, um clima negativo, marcado por tensões, hostilidade e falta de apoio emocional, pode levar ao surgimento de comportamentos disruptivos e prejudicar o processo de ensino-aprendizagem.

Decisões de Ajustamento

As decisões de ajustamento desempenham um papel fundamental no contexto das aulas de educação física, podendo ocorrer em diferentes momentos e situações. Elas surgem da necessidade de transitar do planeamento para a prática, considerando a impossibilidade de o professor controlar todos os comportamentos e reações dos alunos durante a aula. Nesse sentido, é essencial que o professor possua competências que lhe permitam ajustar rapidamente as situações planeadas de acordo com os contextos apresentados.

Ao longo da prática pedagógica, foram necessárias tomadas de decisões de ajustamento, desde o planeamento anual até à condução das unidades didáticas. No planeamento anual, por exemplo, ocorreram ajustes relacionados ao cumprimento de datas e à inclusão de conteúdos adicionais. Um exemplo concreto foi a decisão de introduzir o voleibol, mesmo não estando inicialmente previsto, com o objetivo de motivar alguns alunos que estavam desinteressados em participar das aulas.

No que diz respeito às unidades didáticas, os ajustamentos ocorreram principalmente em relação à extensão e sequenciação dos conteúdos. Em algumas situações, os objetivos foram redefinidos caso não pudessem ser concluídos em uma única aula, ou mesmo após uma avaliação formativa. Inicialmente, encontramos certa dificuldade em realizar esses ajustes, pois prendíamos-nos rigidamente aos documentos orientadores. No entanto, rapidamente compreendemos a importância de refletir diariamente sobre os conteúdos e adaptá-los de acordo com as necessidades dos alunos, garantindo assim uma aprendizagem contínua e progressiva (Lopes & Rutherford, 2001).

No planeamento das aulas, os ajustamentos ocorreram em diversos elementos, como a formação das equipas, a organização dos alunos em exercícios e o tempo dedicado a cada momento da aula. Por exemplo, quando um exercício estava sendo especialmente eficaz, prolongávamos a sua duração, enquanto exercícios com resultados insatisfatórios eram antecipadamente substituídos. Além disso, quando surgiam dificuldades de compreensão ou quando os exercícios revelavam ser muito complexos, optávamos por ajustar a organização ou simplificar a tarefa, por meio de novos exercícios ou progressões pedagógicas mais adequadas. Em casos de necessidade, também explicávamos novamente a tarefa de forma mais simplificada.

Essas experiências de ajustamento foram adquiridas ao longo do estágio pedagógico, envolvendo reflexões e discussões no grupo de estágio. Foi necessário desenvolver estratégias que estimulassem a nossa capacidade de improvisação. Uma

estratégia relevante e significativa foi antecipar diferentes situações e suas soluções durante o planejamento da aula. Essa preparação permitiu antecipar eventos como a ausência de um aluno ou a necessidade de exercícios alternativos para alcançar os objetivos propostos. A experiência mostrou a importância dessas práticas, facilitando os **ajustes** necessários nas últimas matérias lecionadas, dado os conhecimentos e competências adquiridos anteriormente (Piéron, 1992). Essa abordagem proativa e reflexiva contribuiu para uma maior fluidez e eficácia nas decisões de ajustamento, promovendo uma aprendizagem mais significativa e adaptada às necessidades dos alunos.

Em suma, as decisões de ajustamento desempenham um papel essencial na prática da educação física, permitindo ao professor adaptar-se aos contextos e necessidades específicas de cada aula. Ao refletir sobre as práticas pedagógicas, analisar os objetivos propostos e antecipar possíveis desafios, é possível promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficiente, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos (Lopes & Rutherford, 2001; McCaughtry, Tischler & Flory, 2008). O aprimoramento dessas competências de ajustamento requer reflexão constante, troca de experiências e uma abordagem flexível, garantindo assim uma prática educativa mais adaptada e enriquecedora.

Avaliação

A avaliação é uma etapa essencial no processo de ensino-aprendizagem, representando a última intervenção do professor para determinar e quantificar a qualidade do desempenho de cada aluno (Saunders, 2010). Segundo o autor, a avaliação desempenha um papel fundamental ao fornecer ao professor informações valiosas para refletir sobre as práticas e estratégias adequadas, auxiliando os alunos no seu processo de aprendizagem. Gonçalves (2012) destaca a importância de alunos e professores compreenderem que a avaliação tem o propósito de coletar informações visando melhorar o desempenho, sendo essencial ao longo de todo o processo educacional para ajudar os alunos a superar suas dificuldades e promover seu sucesso acadêmico.

Quina (2009) enfatiza três princípios gerais que devem constituir qualquer processo de avaliação em educação física: a sistematização do processo de ensino-aprendizagem, a integração da avaliação nesse processo e a utilização de diferentes meios de avaliação. Esses princípios conferem à avaliação uma abordagem contínua, integrada

e abrangente, permitindo que o professor ajuste sua ação pedagógica para potencializar as aprendizagens dos alunos.

A avaliação assume três funções de acordo com sua intenção e ocupação espacial na unidade didática: avaliação formativa inicial, avaliação formativa e avaliação sumativa. A avaliação formativa inicial ocorre no início da unidade didática e tem como objetivo diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos, identificando as suas lacunas e necessidades de aprendizagem (Saunders, 2010). Durante o estágio pedagógico, foram utilizados questionários e atividades diagnósticas para compreender o ponto de partida dos alunos em relação aos conteúdos abordados, adaptando assim o planejamento das aulas às suas necessidades individuais.

A avaliação formativa, por sua vez, ocorre ao longo do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo feedback contínuo aos alunos e orientando o seu desenvolvimento (Saunders, 2010). Durante o estágio, foram utilizadas estratégias como observação direta, registros individuais e coletivos, e diálogos com os alunos. Essa abordagem permitiu identificar o progresso individual dos alunos, destacando as suas conquistas e identificando áreas que necessitavam de maior atenção e suporte (Quina, 2009). O feedback fornecido foi essencial para promover a autorregulação dos alunos, incentivando-os a buscar melhorias contínuas e a superar as suas dificuldades.

A avaliação sumativa, por fim, ocorre ao final da unidade didática e tem como objetivo verificar o nível de aprendizagem alcançado pelos alunos (Gonçalves, 2012). Durante o estágio, foram aplicadas avaliações escritas e práticas, permitindo avaliar o conhecimento adquirido, a habilidade na execução das técnicas e a participação ativa dos alunos nas aulas. Essa avaliação proporcionou uma visão geral do progresso da turma e auxiliou na identificação de aspectos a serem reforçados ou aprimorados em intervenções futuras.

Avaliação Formativa Inicial

A avaliação formativa inicial, também conhecida como avaliação diagnóstica, é uma etapa fundamental para o início do ano letivo ou de cada disciplina, conforme adotado na nossa escola neste ano acadêmico. O propósito dessa avaliação é verificar o nível geral de aptidão de cada aluno em relação a uma determinada disciplina, possibilitando estabelecer objetivos adequados, realistas e ajustados às capacidades

individuais de cada aluno (Hoffmann, 2008). De acordo com a autora, a avaliação com função diagnóstica visa analisar o que os alunos ainda não compreenderam, produziram ou necessitam de maior orientação, permitindo assim enquadrá-los em seu ponto de partida e trajetória percorrida, a fim de definir posteriormente objetivos e estratégias para alcançá-los.

Para a realização da avaliação formativa inicial, utilizamos a observação direta e a coleta de dados numa folha de observação, construída com base nos objetivos específicos de cada disciplina. Optamos por selecionar apenas alguns objetivos, tanto do nível introdutório quanto do elementar, para simplificar e facilitar o preenchimento dessa avaliação (daí a exclusão do nível avançado), levando em consideração a necessidade de otimizar ao máximo o número de aulas. Através da recolha de dados, foi possível agrupar os alunos em diferentes níveis de aprendizagem, formando grupos homogêneos e heterogêneos que promovem o processo de ensino-aprendizagem.

Para selecionar os objetivos, foi necessário realizar uma análise das aprendizagens essenciais e aprofundar o conhecimento desses conteúdos, de modo que, durante a avaliação, a capacidade de observação das componentes críticas ou ações motoras desses conteúdos permitisse uma avaliação rápida e precisa. Esse domínio dos conteúdos foi obtido por meio da consulta bibliográfica, incluindo livros sobre as disciplinas a serem lecionadas. As folhas de observação consistiam em critérios de avaliação, que eram registados com uma pontuação quantitativa de 1 a 3. Os critérios de avaliação foram divididos em três domínios: domínio psicomotor, que avaliava o nível de habilidade motora dos alunos em relação à disciplina; domínio cognitivo, que tinha como objetivo verificar o conhecimento dos alunos em relação à modalidade, tanto em termos da execução correta dos conteúdos quanto de sua aplicação em contextos reais de jogo (no caso das modalidades de oposição); e o domínio socio afetivo, que avaliava o engajamento, postura e atitude dos alunos durante a realização das tarefas. Também foram apresentados os parâmetros de avaliação, constituídos pelos conteúdos técnicos e táticos a serem realizados pelos alunos, de acordo com as disciplinas abordadas.

No que diz respeito à observação propriamente dita, percebemos que, em uma fase inicial, enfrentamos certas fragilidades. Ao tentarmos observar todos os elementos relevantes e ser o mais coerentes possível, o preenchimento da folha de observação tornou-se complexo. Desde o início, aprendemos que as aulas de avaliação também exigem intervenção e reforço por parte do professor, incluindo a utilização de feedback e

momentos de instrução, assim como nas demais aulas. Ao longo do estágio pedagógico, pudemos desenvolver essa habilidade, porém, apenas nas últimas disciplinas lecionadas é que nos sentimos mais confortáveis e seguros ao observar a execução dos alunos. Essa dificuldade não decorreu necessariamente da falta de conhecimento sobre as disciplinas, mas sim da transição do conhecimento para uma observação rápida e análise precisa.

Após a realização de cada avaliação formativa inicial, procedíamos à elaboração de um relatório de análise crítica e reflexiva sobre a mesma. Esse relatório incluía tabelas com o nível apresentado pelos alunos, suas dificuldades, objetivos a serem alcançados e as estratégias utilizadas para atingir esses objetivos (tabelas de input e output). Essa prática permitiu-nos realizar uma análise minuciosa dos resultados obtidos, identificar as principais lacunas no desempenho dos alunos e avaliar a eficácia das estratégias adotadas. Dessa forma, o relatório tornou-se uma valiosa ferramenta para nortear futuras intervenções pedagógicas e garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem.

Avaliação Formativa

Durante o estágio pedagógico, a ênfase recaiu sobre a implementação da avaliação formativa como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem. Ao adotarmos uma abordagem de avaliação mista, conforme proposta por Allal (1986), combinada com a observação informal dos alunos, foi possível ajustar estratégias de ensino e objetivos a serem alcançados em cada matéria, integrando de forma fundamental essa avaliação no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Conforme mencionado por Araújo (2015), a importância da avaliação formativa é ressaltada no programa nacional de educação física, não apenas como uma orientação metodológica e pedagógica, mas também como um meio de regular as aprendizagens dos alunos, de acordo com suas necessidades formativas.

O processo de avaliação ocorreu de maneira natural, uma vez que as reflexões individuais e em grupo permitiram uma análise crítica do desempenho motor dos alunos, das estratégias adotadas e dos objetivos estabelecidos, possibilitando a comparação entre esses elementos. Essa abordagem facilitou a identificação dos aspectos a serem melhorados e ajustados, assim como dos elementos que demonstraram efeitos positivos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a maior aprendizagem não se relacionou com uma dificuldade enfrentada no início do estágio pedagógico, mas sim

com a compreensão mais aprofundada da avaliação formativa. De acordo com Quina (2009), a avaliação formativa "constitui a base fundamental do processo de avaliação, pois é por meio dela que o professor determina em que medida os objetivos específicos de cada aula estão sendo alcançados e os alunos vão conhecendo sua situação em relação às aprendizagens visadas". Foi uma descoberta significativa perceber que, durante a primeira fase do estágio pedagógico, não havíamos comunicado a cada aluno a sua progressão e quais eram as expectativas em relação aos objetivos finais, o que teria possibilitado um acompanhamento mais ativo do seu próprio percurso. Ao compartilhar as nossas expectativas com os alunos, eles puderam direcionar os seus esforços nas aulas de acordo com esses objetivos, compreendendo melhor a importância de cada exercício. Uma das estratégias utilizadas para destacar a importância dos exercícios foi a referência explícita aos objetivos de cada um. Dessa forma, os alunos sabiam em que direção trabalhar em cada tarefa, a fim de alcançar os objetivos propostos.

Ao abordar a avaliação formativa, Carvalho (1994) destaca alguns fatores que promovem uma elevada eficácia desse tipo de avaliação, muitos dos quais encontram-se alinhados com a realidade observada nas aulas em questão. Esses fatores incluem a seleção de situações que permitam a avaliação e o aprimoramento simultâneo de habilidades e competências, a utilização de situações que avaliem competências em mais de um nível do programa e a adoção de critérios de avaliação que possibilitem uma análise global do desempenho do aluno, sem entrar em excessivos detalhes. No entanto, uma das desvantagens da avaliação formativa empregada foi a limitação a apenas um momento de observação formal para cada aluno. Isso exigia uma atenção a todos os conteúdos abordados até aquele momento, o que, por vezes, dificultava uma análise adequada de seu desempenho. Seria preferível privilegiar a realização de múltiplos momentos de observação formal, permitindo uma análise mais tranquila e minuciosa dos conteúdos, bem como a detecção antecipada de dificuldades e obstáculos às aprendizagens dos alunos.

A avaliação formativa revelou-se como um instrumento essencial a ser utilizado durante a leção de cada matéria. Em conjunto com as reflexões realizadas após as aulas, possibilitou o acompanhamento da progressão dos alunos nas suas aprendizagens, além de permitir a elaboração de novas estratégias e objetivos, sempre adaptados às características de cada aluno.

Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa desempenha um papel crucial como forma de avaliação final, ocorrendo ao término de um ciclo de aprendizagem. Na nossa escola, essa avaliação foi realizada no final de cada unidade didática. Entre todas as modalidades de avaliação, a avaliação sumativa é a que possui um caráter mais avaliativo, pois tem como objetivo verificar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, classificando as aprendizagens dos alunos e confirmando a eficácia ou ineficácia das estratégias de ensino utilizadas. Além disso, a avaliação sumativa resulta em decisões sobre a progressão, retenção e orientação educacional dos alunos (Decreto de Lei nº 139/2012, artigo 25, alínea 4).

Dessa forma, a avaliação sumativa realizada ao final de cada matéria lecionada teve como objetivo verificar quais as aprendizagens que os alunos haviam desenvolvido, por meio de um sistema de classificação quantitativa, e se as estratégias de ensino utilizadas permitiram alcançar os objetivos estabelecidos.

Assim como na Avaliação Formativa Inicial (AFI), o instrumento utilizado foi a observação direta e o preenchimento de uma grelha de observação. Essa grelha continha os critérios de avaliação para cada domínio, bem como os parâmetros dos conteúdos técnicos e táticos (no caso das modalidades coletivas) e, com o intuito de facilitar a tarefa do professor, as principais ações motoras ou componentes críticas que os alunos deveriam realizar para cada conteúdo. Os parâmetros de avaliação estavam divididos em três domínios a serem avaliados: o domínio psicomotor, cognitivo e socio afetivo.

As dificuldades encontradas na realização da avaliação sumativa dizem respeito à observação correta de todos os conteúdos a serem analisados dentro do tempo destinado a essa atividade didática (geralmente apenas uma aula era designada para a avaliação sumativa). A estratégia que utilizamos, e que se mostrou mais eficaz e importante para superar essa dificuldade, foi o preenchimento prévio da grelha de observação, com base nos efeitos da avaliação formativa, de modo que, na aula de avaliação sumativa, apenas fosse necessário corrigir ou modificar as classificações.

Também desenvolvemos uma aprendizagem essencial no que diz respeito à promoção do sucesso escolar por parte dos alunos, principalmente através da flexibilização das situações selecionadas para avaliação, de acordo com as capacidades e necessidades individuais dos alunos. Nesse sentido, nas modalidades coletivas, selecionamos algumas situações de exercício crítico para avaliar conteúdos que eram

pouco utilizados pela maioria dos alunos durante as situações de jogo, como os lançamentos no basquetebol ou os remates em apoio no andebol. Na modalidade de ginástica de solo, permitimos que alguns alunos realizassem elementos gímnicos de forma isolada, em alternativa à sequência gímica, ou com a ajuda de um colega. Essa flexibilidade na avaliação teve como principal objetivo valorizar o esforço e o empenho dos alunos, permitindo-lhes experimentar a capacidade de superar suas dificuldades.

Concluimos, portanto, que a avaliação sumativa desempenhou um papel fundamental ao proporcionar uma avaliação final do processo de ensino-aprendizagem. Além de fornecer uma classificação do desempenho dos alunos, também permitiu uma reflexão sobre as estratégias de ensino utilizadas, a fim de aprimorar aspectos relevantes nas matérias subsequentes. Nesse sentido, a avaliação sumativa desempenhou um papel essencial no desenvolvimento do percurso educativo dos alunos, fornecendo informações valiosas para orientar a continuidade de seu aprendizado.

Autoavaliação e Heteroavaliação

A heteroavaliação, conforme mencionada por Mendes (2010), desempenha um papel importante ao proporcionar aos alunos a oportunidade de observar e avaliar o desempenho de seus colegas. Essa prática promove um ambiente de companheirismo e colaboração, no qual os alunos podem se auxiliar mutuamente na correção de erros e no desenvolvimento das suas habilidades.

A autoavaliação e a heteroavaliação são complementares, pois permitem que os alunos assumam uma postura ativa em relação à sua própria evolução, além de promoverem a capacidade de reflexão sobre o desempenho individual e coletivo. De acordo com Tavares (2017), a autoavaliação oferece aos alunos a oportunidade de se tornarem conscientes de suas metas, críticas ao trabalho realizado e domínio de suas habilidades.

Ao utilizar a autoavaliação e a heteroavaliação, os alunos são encorajados a desenvolver habilidades metacognitivas, ou seja, a capacidade de monitorar e regular seu próprio processo de aprendizagem. Isso contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma e responsável, na qual os alunos são capazes de identificar suas áreas de melhoria e estabelecer estratégias para alcançar melhores resultados.

Dessa forma, a autoavaliação e a heteroavaliação desempenham um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem, fornecendo aos alunos ferramentas para o autodesenvolvimento e aprimoramento contínuo. Ao promover a consciência das capacidades individuais e a valorização das habilidades dos colegas, essas práticas contribuem para a formação de alunos mais autônomos, críticos e solidários em relação ao processo educacional.

Intervenção Pedagógica noutra Ciclo de Ensino

Durante o início do ano letivo, foi-nos apresentada a oportunidade de lecionar no primeiro ciclo do ensino básico. No entanto, consideramos, enquanto núcleo de estágio, que este era um ano muito exigente, não apenas pelo estágio em si, mas também pelas tarefas extra-curriculares que restringiam bastante os nossos horários e calendários, de modo a que a proposta foi recusada pelo grupo.

A proposta de lecionar no primeiro ciclo persistiu ao longo do primeiro período, mas mantivemos a nossa posição de recusa devido aos motivos mencionados anteriormente. No entanto, no decorrer do segundo período, o nosso horário alterou, aliviando a nossa carga que, por sua vez, abriu a possibilidade de lecionarmos estas aulas ao primeiro ciclo do ensino básico.

Cada um de nós foi designado para um ano de escolaridade, sendo que fiquei responsável pelo segundo e terceiro ano, que seriam agrupados em uma única turma devido à falta de alunos para formar turmas separadas. Essas aulas eram substancialmente diferentes das que eu estava habituado a lecionar para o 9º ano. Aconteciam apenas uma vez por semana, tinham uma duração reduzida e não havia um plano anual ou uma proposta de progressão estabelecida, foi assim decidido pelo grupo.

Um dos jogos que introduzi aos alunos foi o "Jogo das Cobras, Galinhas e Raposas", no qual havia três equipas e cada aluno tinha um lenço preso à cintura. O objetivo era retirar o lenço de todos os jogadores da equipa adversária. Neste jogo, as cobras podiam apanhar as raposas, as raposas podiam apanhar as galinhas e as galinhas podiam apanhar as cobras, criando uma dinâmica interessante. A adição da regra de "pactos permitidos" tornou o jogo ainda mais envolvente, incentivando os alunos a

interagirem uns com os outros, estabelecendo alianças e traindo uns aos outros, refletindo aspectos da vida cotidiana.

Essa experiência revelou-se enriquecedora, pois permitiu-nos compreender que a abordagem na educação física precisa ser adaptada de acordo com a faixa etária dos alunos. Isso envolve não apenas o discurso utilizado, mas também todos os elementos relacionados à aula, incluindo a duração da instrução, o vocabulário utilizado e o feedback pedagógico oferecido (Tavares, 2017). A experiência no primeiro ciclo mostrou-nos a importância de considerar esses aspectos ao planejar e ministrar aulas de educação física para diferentes grupos de alunos, o que levou ao arrependimento do núcleo de estágio não ter aceite esta proposta em momentos anteriores, ainda assim tivemos oportunidade de lecionar durante o segundo e terceiro período e daí retiramos muito enquanto futuros Professores de Educação Física..

Área 2. Atividades de Organização e Gestão Escolar

A área 2 da minha prática de estágio centrou-se no acompanhamento de um cargo de gestão escolar, mais especificamente a Diretoria de Turma (DT). Optamos por acompanhar a turma em que estávamos lecionando, o que nos possibilitou uma análise mais aprofundada das características da turma e do seu progresso ao longo do ano.

O objetivo dessa tarefa era obter uma compreensão mais abrangente das funções inerentes a esse cargo e perceber a extensão do trabalho do docente além das atividades relacionadas diretamente à sala de aula. Também tivemos a oportunidade de desempenhar algumas tarefas, que serão descritas a seguir, através das quais desenvolvemos competências tanto de compreensão como de manipulação das diversas atribuições da DT.

Acompanhando o cargo de DT, logo percebi que o seu objetivo é promover a interligação entre vários agentes educacionais, incluindo alunos, professores e responsáveis, a fim de garantir um percurso escolar completo para os alunos, abrangendo aspectos cognitivos, pessoais e sociais. Essa supervisão ocorreu semanalmente e tivemos de assessorar uma professora disponível e orientadora, que sempre se esforçou para explicar todos os processos relacionados às diversas atribuições.

Por meio do controle de faltas de presença e pontualidade, juntamente com a justificação das faltas, pudemos acompanhar a presença dos alunos nas aulas. Isso permitiu-nos agir prontamente caso ocorressem ausências inesperadas, entrando em contato com os responsáveis para garantir a presença dos alunos nas diversas disciplinas.

Tive a oportunidade de participar em várias reuniões de professores que ocorriam no final de cada período letivo. Nessas reuniões, foram discutidos diversos tópicos relacionados com a turma e os alunos, bem como estratégias para potencializar as suas aprendizagens e trajetórias académicas. Além disso, participei em uma reunião intermédia realizada durante o primeiro período, que contou com a presença da delegada de turma e representantes dos responsáveis.

Essa experiência no acompanhamento da DT proporcionou-me uma compreensão mais ampla das responsabilidades e desafios envolvidos na gestão de uma turma. Foi uma oportunidade para adquirir conhecimentos práticos sobre o funcionamento da escola como um todo e para contribuir ativamente no apoio ao desenvolvimento académico e socio emocional dos alunos.

Área 3. Projetos e Parcerias Educativas

Dada a relevância do envolvimento dos professores na promoção de atividades escolares, em particular no contexto desportivo da educação física, esta área da prática pedagógica supervisionada requer o planeamento, organização e coordenação de duas atividades escolares no âmbito da educação física por cada núcleo de estágio. Nesse sentido, o nosso orientador, definiu que seríamos responsáveis pela realização do corta-mato escolar no presente ano letivo, seguido da atividade "PáscoaAbrir" no segundo período. Entretanto, por motivos externos ao Núcleo de Estágio, a atividade "PáscoaAbrir" foi cancelada e substituída pela "Semana Paralímpica".

Foi nessas atividades que adquirimos experiência e coordenação na estruturação e dinâmicas necessárias para sua realização. No caso do corta-mato, o evento estava programado para iniciar às 9h e terminar às 13h. No entanto, as provas tiveram início por volta das 9h30 e encerraram às 10h30. Devido à falta de adesão e à ausência de participação de dois ciclos escolares, a cerimónia de entrega de prémios foi realizada logo após as provas. Esta falta de adesão por parte dos alunos deveu-se, a nosso entender,

devido a vários fatores como, tínhamos experienciado a pandemia causada pelo Covid-19 e, até meados no segundo período o uso de máscara era aconselhável, sendo que a maioria dos alunos e dos docentes ainda usava uma durante o dia-a-dia. Acreditamos que o medo à exposição terá influenciado os alunos a não participarem no corta-mato. Também a divulgação feita em campanha do corta-mato não foi suficiente para atrair o público alvo.

Para a elaboração dessas atividades, utilizámos como referência o documento orientador do Corta-Mato, inserido no Programa de Desporto Escolar promovido pela Direção-Geral da Educação - Divisão do Desporto Escolar e pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (Guedes, 2013). Os principais objetivos e valores a serem desenvolvidos por meio do corta-mato escolar incluíam o incentivo à prática desportiva, a socialização entre os membros da comunidade escolar, a capacidade de superação e a aprendizagem diante de momentos de sucesso e fracasso.

Outro objetivo almejado foi a seleção dos seis melhores classificados de cada escalão, para que pudessem representar a escola no corta-mato distrital. A atividade contou com a participação de 36 alunos de diferentes escalões e géneros, que demonstraram tanto espírito competitivo como espírito de cooperação e entajuda, sempre empenhados e entusiasmados, o que facilitou a gestão da atividade. A utilização do sistema de som contribuiu para reunir grande parte da comunidade escolar, promovendo um ambiente festivo antes, durante e após as provas.

No início e no final da atividade, alunos e auxiliares colaboraram na definição do percurso (com a colocação das fitas), na distribuição de cadeiras e posterior arrumação, atitudes que merecem reconhecimento. Agradecemos ao Professor substituto e aos funcionários que nos auxiliaram durante todo o processo de organização e planeamento.

A segunda atividade ocorreu durante o segundo período e teve uma adesão ainda maior, envolvendo todas as turmas do 3º ciclo, incluindo as turmas do ensino profissional. Denominada de "Semana Paralímpica", a atividade teve a duração de uma semana, de segunda a quinta-feira, e teve como propósito sensibilizar todos os alunos para a temática da deficiência e inclusão. Foi uma tarefa exaustiva, desde a preparação até a realização e coordenação do evento, mas representou uma oportunidade de aprendizagem, uma vez que fomos completamente autónomos na sua execução. A atividade foi composta por vários desportos para pessoas com deficiências. No decorrer do primeiro dia, foram montadas 3 estações. Cada estação era composta por uma atividade de sensibilização ou

um desporto para pessoas com deficiência, então montamos uma estação com uma banca que continha vários produtos, especiarias etc. e os alunos foram vendados e tinham que adivinhar o produto colocado à frente deles através do cheiro apenas. A segunda estação era composta por uma corrida de obstáculos para cegos, que era feita em pares, onde um aluno vendado era a pessoa cega e o outro era o guia, sem venda. Na terceira estação realizamos o Boccia. Os seguintes dias decorreram à semelhança do primeiro, mas mais informação será partilhada no terceiro capítulo deste relatório, no que diz respeito ao Tema-Problema.

Área 4. Atitude ético-profissional

A atitude ético-profissional é o conjunto dos valores, crenças, comportamentos e atitudes de um professor no desempenho da sua profissão e que se pretende que sejam socialmente corretas e aceites. Durante o EP, adjacente à transmissão de conhecimentos específicos da educação física, visámos também desenvolver valores, competências, atitudes e comportamentos de cidadãos formados e cívicos incluídos numa comunidade. A Escola atua não só como meio de transmissão de conhecimentos científicos, mas também sociais e culturais. Como professores, devemos atuar como modelos para os alunos, assumindo ser mestres de todos os conhecimentos que pretendemos transmitir aos seus alunos. Desta forma, procurámos desde o início estabelecer um compromisso connosco, com o núcleo de estágio, com os alunos e, acima de tudo, com a comunidade escolar.

Creio que, na minha perspetiva e, em relação à minha pessoa, foi com grande agrado que terminei o Estágio Pedagógico, sabendo que fiz sempre o melhor que pude, entregando o que tinha para os alunos e para a escola. Durante as sessões letivas, é imprescindível que o docente manifeste respeito pelos discentes, levando em conta as suas contribuições e concedendo-lhes a devida atenção. É crucial que seja assertivo, justo e coerente ao impor castigos, aplicar punições e avaliar, bem como auxiliar ao máximo a turma na concretização dos seus objetivos. Além desses elementos, fora do contexto da sala de aula, é essencial que o professor seja exemplar, cumprindo pontualmente os seus compromissos e sendo assíduo. Deve também mostrar educação e respeito para com toda a comunidade escolar, além de possuir habilidades de trabalho em equipa.

Enquanto professores estagiários, assumimos uma postura adequada (na área social ou seja, no que diz respeito ao contacto direto) perante os alunos, transmitindo valores de respeito, igualdade, educação, cooperação, companheirismo e responsabilidade. Orientamos os alunos a adotar atitudes morais, sociais e éticas condizentes com a sociedade.

No âmbito das nossas aprendizagens, o nosso principal objetivo consistia em absorver o máximo de conhecimentos durante este ano. Para isso, é fundamental ter humildade para compreender que a comunidade escolar e disciplinar possui uma vasta experiência, e que aquilo que consideramos correto pode, por vezes, estar equivocado ou ser melhorado. Portanto, é crucial ouvir, refletir e aceitar todas as opiniões que nos são oferecidas, uma vez que provêm de indivíduos com anos de experiência, que já enfrentaram diversas situações. Temos a sorte de poder receber essa valiosa experiência dos nossos pares, no entanto sei que houveram momentos em que descartei em parte as ajudas que me foram proporcionadas por parte dos meus orientadores, tendo falhado nessa parte para com eles e para comigo.

Um professor deve estar em constante busca pelo desenvolvimento profissional e preocupar-se com a sua formação. Nesse sentido, é importante compartilhar experiências e informações com colegas de profissão, pois cada professor tem preferências em relação a diferentes disciplinas e aborda o ensino de forma singular. Essa busca por aprender com os colegas é de extrema importância para o enriquecimento individual de cada um.

Durante o EP, fomos deparados com uma série de desafios, fosse a nível pessoal nas nossas carreiras paralelas, fosse no próprio estágio, a começar pelas aulas diárias, a passar por todos os planos de aulas, reflexões, observações, justificações, avaliações etc.. a terminar com as atividades em grupo, fizemos sempre o melhor que pudemos.

Concluindo, numa perspetiva pessoal, pensamos ter conseguido desenvolver uma atitude ético-profissional saudável e benéfica, independentemente dos constrangimentos que possam ter acontecido e por todos os altos e baixos que possam ter ocorrido. Creio ter sido uma experiência muito benéfica tanto para nós próprios, como para todos os intervenientes que nos rodearam durante esta experiência gratificante e enriquecedora. Acima de tudo, gostaríamos de destacar a boa relação desenvolvida com os alunos, motivando-os para a prática de atividade, tendo sido esta motivação não só demonstrada durante as aulas, mas também em várias atividades não letivas desenvolvidas durante o ano.

Capítulo III – Tema Problema

Apresentação do Tema-Problema

No decorrer do período de estágio pedagógico, despertamos um interesse profundo pelo tema da inclusão de alunos com deficiência nas escolas. Essa temática tem sido amplamente abordada ao longo de nossa formação acadêmica na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF) e representa um problema social em constante crescimento, sendo objeto de debates cada vez mais frequentes.

Além disso, tivemos a oportunidade de vivenciar essa realidade na Escola de Semide, onde nos deparamos com uma diversidade de alunos com limitações. Essa experiência motivou-nos ainda mais a empreender este projeto de pesquisa, considerando-o não apenas enriquecedor para nossa formação, mas também relevante para o desenvolvimento dos próprios alunos.

Ao longo desta investigação, o nosso objetivo será aprofundar o estudo sobre a inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar, explorando suas necessidades específicas, os desafios enfrentados pela equipa pedagógica e as estratégias efetivas de promoção da inclusão. Pretendemos analisar os impactos dessa abordagem inclusiva tanto nos alunos com deficiência quanto nos demais estudantes, investigando possíveis benefícios para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional de todos os envolvidos.

Com base nos resultados obtidos, almejamos contribuir para o aprimoramento das práticas inclusivas nas escolas, fornecendo subsídios teóricos e práticos que possam auxiliar os profissionais da educação a promoverem uma educação verdadeiramente inclusiva. Dessa forma, esperamos que nosso trabalho possa gerar reflexões e transformações positivas no campo da educação, visando à promoção da igualdade de oportunidades e ao respeito à diversidade em todos os níveis de ensino.

O objetivo é investigar as percepções dos alunos em relação à inclusão de um aluno/colega com deficiência nas aulas de educação física. O direito à educação é universal, porém sua aplicação requer adaptações nos conteúdos e métodos, buscando garantir o sucesso no processo de ensino.

Atualmente, a escola não pode mais limitar-se à mera transmissão de conhecimentos. Ela precisa ser capaz de se adaptar a cada situação e contexto, proporcionando igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos os indivíduos, preparando-os para o futuro.

Recentemente, foi publicado o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabeleceu o novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva, substituindo o Decreto-Lei n.º 3/2008 que regulamentava a Educação Especial. O novo decreto estabelece os princípios e normas que garantem a inclusão como um processo que busca responder à diversidade das necessidades e potencialidades de cada aluno, promovendo sua participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

O conceito de Educação Inclusiva (EI) adotado e redefinido em 1994 na Declaração de Salamanca pela UNESCO, abrange todas as crianças e jovens com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Ele engloba não apenas crianças em desvantagem, mas também aquelas com habilidades excepcionais, crianças em situação de risco, trabalhadoras, de populações remotas ou nômades, de minorias étnicas ou culturais, crianças desfavorecidas ou marginalizadas, bem como aquelas com problemas de comportamento ou emocionais.

A educação inclusiva é uma questão central dos direitos humanos, destacada em declarações e convenções internacionais. A Declaração de Salamanca, conferência organizada pelo governo espanhol em cooperação com a UNESCO em 1994, introduziu conceitos como "inclusão" e "escola inclusiva" no vocabulário daqueles que se dedicam à educação, especialmente para aqueles que acreditam que a educação é para todos.

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.”

(STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

A educação inclusiva emerge como uma iniciativa e conceito-chave na transformação da sociedade. Ela busca ampliar a participação de todos os alunos nas escolas regulares, levando à reestruturação da cultura, práticas e políticas educacionais, de forma a adaptar-se e responder à diversidade e individualidade dos estudantes. Em outras palavras, a educação inclusiva reconhece as singularidades de cada aluno, tendo

como objetivos o seu crescimento, satisfação pessoal e integração social (UNESCO, 1994).

Conforme destacado por Martins et al. (2008, p. 19), esse movimento busca transformar a escola, deixando de ser um ambiente homogêneo para se tornar um ambiente heterogêneo, onde a escola discriminatória dê lugar a uma escola aberta a todos. Nesse sentido, de acordo com Mantoan (2003, p. 19), a inclusão escolar ocorre quando todos os alunos, sem exceção, frequentam as salas de aula do ensino regular.

A escola desempenha um papel fundamental na transformação do indivíduo, promovendo mudanças comportamentais relacionadas às situações de aprendizagem. No caso dos alunos com educação inclusiva (EI), é importante ressaltar que o processo de aprendizagem pode ser realizado em uma sala de aula regular, desde que haja adaptações adequadas às capacidades dos alunos, permitindo-lhes assimilar conteúdos, construir conhecimentos e estabelecer novas interações e laços sociais. Nesse contexto, a escola assume uma responsabilidade crucial, após a família, na promoção de valores sociais e culturais essenciais para a formação dos alunos.

No entanto, ao abordar a inclusão, não nos podemos limitar apenas ao papel da escola. É fundamental considerar a qualidade e qualificação de toda a equipe de profissionais escolares, bem como os recursos pedagógicos disponíveis. Isso implica em um debate que envolve a visão daqueles que fazem a escola, como professores, coordenadores, diretores, auxiliares e outros envolvidos no processo educacional (Cunha, 2015, p. 69).

Nesse contexto, incluir vai além do simples ato de incluir; é necessário proporcionar condições para a permanência e desenvolvimento da aprendizagem, maximizando assim as potencialidades dos alunos (Cunha, 2015). A promoção de uma educação inclusiva requer o compromisso e a colaboração de todos os envolvidos, visando garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas características ou necessidades específicas.

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais, rejeitar por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI), desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo

de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e, dessa forma, atingir a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação.”

(Rodrigues, 2006, p. 2).

Portanto, um dos papéis das escolas é responder às diversas necessidades dos alunos, garantindo uma educação de qualidade para todos. Conforme aponta Sanches (2001, p. 91), em uma escola inclusiva, o objetivo não é eliminar as diferenças, mas sim permitir que cada aluno faça parte de uma comunidade educativa que valorize a individualidade de cada um.

Carvalho (2007) define a Educação Inclusiva como a prática de inclusão de todos, independentemente de talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural. A inclusão demonstra que todas as pessoas são igualmente importantes e têm direito ao mesmo número de oportunidades de aprendizagem, seja para pessoas com NEE ou para aquelas com maior dificuldade de adaptação ao sistema escolar, evitando assim a exclusão. No entanto, a inclusão escolar é um processo complexo e desafiador, pois requer a reavaliação e discussão de valores e preconceitos enraizados em nossa cultura, exigindo uma reestruturação progressiva e uma transformação no pensamento escolar.

Segundo *Skrtic, Sailor e Gee* (1996), uma comunidade educativa informada pelos princípios da educação inclusiva deve possibilitar que os alunos com habilidades e competências mais avançadas progridam em seu próprio ritmo, que os alunos com progresso mais lento desenvolvam suas capacidades (aprendendo estratégias e participando em projetos e atividades em sala de aula) e que os alunos com dificuldades mais específicas recebam efetivamente o apoio de que necessitam.

A Educação Física, como parte do currículo escolar, desempenha um papel crucial na inclusão de alunos com deficiência. De acordo com Rodrigues (2003), a Educação Física pode contribuir para a educação inclusiva por meio de propostas metodológicas criativas que utilizem o corpo, o movimento, o jogo, a expressão e o desporto para destacar as diferenças e proporcionar aos alunos experiências que enfatizem a cooperação e a solidariedade.

Apesar do ponto central ser a forma como os alunos "normais" agem em relação aos seus colegas com EI, o que pode facilitar ou dificultar a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas, é essencial, conforme aponta Pinheiro (2001), que os professores recebam treinamento e formação para lidar com crianças com EI.

Especificamente em relação à formação dos professores de Educação Física, destacam-se alguns aspectos fundamentais que contribuem para as dificuldades no processo de inclusão:

1. Falta de disciplinas na formação profissional dos professores.
2. Tendência das disciplinas em assumir uma dicotomia entre corpo e mente, o que impõe restrições significativas na elaboração de propostas de intervenção em diferentes campos de atuação profissional (Daólio, 1992, citado por Gimenez, 2006).
3. Persistência de uma falta de identidade na área de Educação Física, com diferentes abordagens não apenas em relação aos meios de ensino nas situações de ensino-aprendizagem, mas também em relação ao papel do profissional de Educação Física.

A disciplina de Educação Física desempenha um papel fundamental na promoção da educação inclusiva, uma vez que abrange os três principais domínios do desenvolvimento humano (cognitivo, afetivo e psicomotor). A qualidade dos programas de Educação Física é um fator determinante para o sucesso da inclusão de alunos com deficiência, uma vez que esses programas devem ser adaptados às necessidades individuais desses alunos (Sherrill, 1998).

A inclusão de alunos com deficiência em programas regulares de Educação Física traz benefícios não apenas para esses alunos, mas também para os demais alunos sem deficiência. Estudos demonstraram que a inclusão promove uma mudança positiva nas atitudes dos alunos sem deficiência em relação aos seus colegas com deficiência (Block & Vogler, 1994; Sherrill, Heikinaro-Johansson & Slininger, 1994).

Existem três razões principais pelas quais a Educação Física desempenha um papel essencial na construção de uma educação inclusiva (Rodrigues, 2003). Primeiro, os conteúdos da Educação Física têm um nível de dificuldade menor em comparação com outras disciplinas, permitindo uma maior flexibilidade e diferenciação curricular. Segundo, os professores de Educação Física tendem a apresentar atitudes mais positivas em relação aos alunos, o que facilita a busca de soluções em situações complicadas. Terceiro, a Educação Física possibilita a participação de todos os alunos, incluindo aqueles com maiores dificuldades.

A adaptação do programa de Educação Física ao aluno com deficiência contribui para que ele compreenda suas limitações e capacidades, auxiliando-o na busca por uma

melhor adaptação (Cidade & Freitas, 1997). No entanto, a inclusão de alunos com deficiência na escola apresenta desafios tanto para os professores como para os demais alunos. Nesse contexto, é fundamental analisar as atitudes dos alunos em relação à inclusão de colegas com deficiência nas suas turmas.

Alguns autores consideram três níveis diferentes de inclusão. O primeiro é a inclusão total, em que o aluno com deficiência frequenta integralmente a classe regular. O segundo é a inclusão moderada, em que o aluno frequenta a classe regular, mas também participa em atividades alternativas em uma "escola especial". O terceiro é a inclusão limitada, em que o aluno frequenta a "escola especial", mas participa em algumas atividades na turma regular, principalmente de natureza social (Alves, 2006).

Diversos estudos têm sido realizados sobre as atitudes dos alunos sem deficiência em relação à inclusão de alunos com deficiência, e resultados positivos têm sido obtidos (Borges, 2002; Monte, 2006; Nunes, 1998; Bernardes, 2003). A percepção dos alunos em relação à inclusão varia de acordo com o gênero e o tipo de contato que eles têm com os colegas com deficiência. Alunos de turmas inclusivas, que têm maior contato com colegas com deficiência, tendem a ter percepções mais positivas sobre a inclusão, e as atitudes positivas são mais frequentemente observadas entre as alunas do sexo feminino (Rosa, 2010). Além disso, estudos têm demonstrado que o gênero feminino apresenta uma maior sensibilidade em relação à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física (Viegas, 2014).

Um estudo realizado por Teixeira (2014), com alunos do 2º ciclo do ensino básico, investigou a influência do gênero, do contato prévio com pessoas com deficiência e do nível de competitividade nas atitudes dos alunos. Os resultados revelaram que o gênero feminino apresenta atitudes mais positivas tanto em relação às atitudes globais e gerais quanto às atitudes específicas. Além disso, os alunos que tiveram contato prévio com um amigo ou familiar com deficiência também demonstraram atitudes mais positivas, embora não tenham sido observadas diferenças significativas.

Esses resultados são corroborados por outros estudos já realizados na área, como os de Rego (1999), Monteiro e Ventura (1997), Hastings e Graham (1995), Gash e Coffey (1995) e Roberts (1997). No entanto, em relação à competitividade, não foram encontradas diferenças significativas nas atitudes dos alunos.

Diante da revisão da literatura, torna-se evidente a relevância deste estudo, uma vez que as atitudes dos alunos sem deficiência desempenham um papel fundamental no

sucesso da integração de alunos com deficiência. O presente estudo tem como objetivo avaliar o grau de positividade das atitudes dos alunos em relação à inclusão desses colegas. Em consonância com os estudos anteriores, é possível afirmar que alunos com maior nível de competitividade tendem a apresentar atitudes mais negativas (Campos, 2013), enquanto os menos competitivos demonstram médias superiores, revelando atitudes mais favoráveis (Amaral, 2009).

Dessa forma, a compreensão das atitudes dos alunos sem deficiência é essencial para promover um ambiente inclusivo e garantir a participação plena de todos os alunos nas aulas de Educação Física. Ao considerar as diferenças individuais, promover a sensibilização e incentivar o contato prévio com pessoas com deficiência, é possível fomentar atitudes mais positivas e construir uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Introdução

No contexto atual, é evidente a existência de discriminação, rejeição e falta de condições adequadas para a inclusão de pessoas com deficiência. Como Núcleo de Estágio, propusemo-nos a explorar esse tema, buscando compreender a posição dos alunos em relação a essa problemática. A Escola de Semide apresenta características singulares, dentre as quais se destaca o acolhimento de alunos órfãos ou provenientes de situações familiares adversas, que foram encaminhados para lares na região. Essa realidade pode contribuir para que a população escolar demonstre uma sensibilidade maior em relação às pessoas com deficiência e/ou dificuldades psicomotoras. Partimos para essa pesquisa com uma perspectiva otimista, acreditando que os nossos alunos manifestariam uma postura solidária em relação a essas pessoas.

O tema da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas tem despertado cada vez mais interesse e discussões no âmbito da educação. A inclusão educacional busca garantir o acesso pleno e igualitário de todos os alunos, independentemente de suas características, às oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse contexto, é fundamental compreender a forma como os alunos sem deficiência percebem e interagem com seus colegas com deficiência, especialmente nas aulas de Educação Física, onde a participação de todos os estudantes é essencial.

Diante desse panorama, o presente estudo tem como objetivo verificar o nível de inclusão dos alunos sem deficiência para com os alunos com deficiência nas aulas de

Educação Física. Pretendemos analisar as atitudes, percepções e comportamentos dos alunos sem deficiência em relação à inclusão, bem como identificar possíveis fatores que influenciam essa dinâmica nas aulas de Educação Física. Acreditamos que esta investigação contribuirá para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizaremos uma abordagem metodológica mista, combinando técnicas quantitativas e qualitativas. Realizaremos a aplicação de questionários e entrevistas aos alunos, buscando obter dados objetivos e subjetivos sobre as suas atitudes e percepções em relação à inclusão.

No final do estudo, esperamos obter resultados que possam contribuir para a reflexão sobre as práticas inclusivas nas aulas de Educação Física e para o desenvolvimento de estratégias que promovam uma maior participação e integração dos alunos com deficiência. Acreditamos que a valorização da diversidade e o respeito às diferenças são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Portanto, a pesquisa desempenha um papel relevante na promoção da igualdade de oportunidades e na garantia do pleno desenvolvimento de todos os alunos.

Identificação do problema e objetivos:

Problema:

A Educação Física é uma disciplina fundamental no ambiente escolar, e é essencial garantir que todos os alunos, incluindo aqueles sem deficiência, tenham atitudes inclusivas em relação aos colegas com deficiência durante as aulas. Surge então a questão: as atitudes gerais dos alunos sem deficiência sofrem alterações diante das aulas de Educação Física? Além disso, será que essas atitudes são influenciadas por mudanças nas regras das atividades?

Objetivos:

- Promover o contato com modalidades adaptadas: proporcionar aos alunos experiências práticas com modalidades desportivas adaptadas, a fim de

aumentar a compreensão e a familiaridade com as particularidades dessas práticas.

- Criar atitudes positivas face à inclusão: Busca-se estabelecer um clima de aceitação, respeito e acolhimento para todos os participantes, incentivando atitudes positivas em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.
- Fomentar a cordialidade e o respeito com os colegas e com os adversários: O objetivo é promover a igualdade de tratamento e estimular relações amigáveis e respeitadas entre todos os alunos, independentemente das suas habilidades ou deficiências.
- Promover a compreensão das dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência: Busca-se sensibilizar os alunos para as limitações e desafios que pessoas com diferentes tipos de deficiência enfrentam, incentivando a empatia, a compreensão e a valorização das diferenças.

Participantes

Participaram do estudo 21 estudantes matriculados no 9º ano, com idades variando entre 15 e 16 anos, na Escola Básica Integrada c/ JI Prof. Dr. Ferrer Correia. Do total de participantes, 6 eram do sexo feminino, enquanto 15 eram do sexo masculino. A coleta de dados junto a essa amostra permitirá uma análise mais aprofundada sobre as percepções e atitudes dos alunos em relação à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física. Cabe realçar que todas as etapas do estudo foram conduzidas de acordo com os princípios éticos e os regulamentos estabelecidos pelas instituições envolvidas.

Na turma, a moda das idades é 15 anos, a média de 15 e o DP de 0,578.

Instrumentos

Foi utilizado o instrumento de medida CAIPE-R (Block, 1995), traduzido e validado para a população portuguesa por Campos, Ferreira e Block (2013), para avaliar as atitudes dos alunos sem deficiência em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. O CAIPE-R é um inventário que descreve o

desenvolvimento e validação das atitudes das crianças nas aulas de Educação Física, com o objetivo de avaliar seu comportamento em relação aos colegas com deficiência. O instrumento é composto por duas subescalas: atitudes gerais em relação às aulas de Educação Física e atitudes específicas em relação às alterações nas regras desportivas.

O questionário do CAIPE-R começa com questões socioeconômicas e demográficas, incluindo idade, gênero, ano de escolaridade, experiência prévia de contato com pessoas com deficiência e nível de competitividade dos participantes. Em seguida, apresenta um cenário hipotético em que um aluno em cadeira de rodas se junta a uma partida de basquetebol com os alunos sem deficiência. O instrumento é composto por 11 itens de escolha múltipla, nos quais os alunos selecionam a opção que melhor representa sua opinião. Os itens são divididos em dois grupos: atitudes gerais de inclusão na aula de Educação Física e atitudes específicas em relação às alterações nas regras desportivas. A escala de resposta utiliza uma escala Likert de 4 pontos, variando de 1 (Não) a 4 (Sim).

Procedimentos

O presente estudo adota uma abordagem descritiva e comparativa, com a aplicação do questionário em duas ocasiões distintas. A primeira aplicação ocorreu antes da realização da atividade denominada "Semana Paralímpica", enquanto a segunda aplicação ocorreu logo após essa atividade, que se estendeu de 14 a 17 de março de 2022. Importa ressaltar que, antes de administrar o questionário CAIPE-R, todos os alunos foram devidamente informados de que o questionário era anônimo e que não havia respostas certas ou erradas, a fim de evitar respostas socialmente desejáveis.

No que diz respeito à atividade em si, em todas as turmas, iniciamos com uma breve apresentação sobre o conceito de inclusão, seus benefícios e exibição de um vídeo de sensibilização. Após essa introdução no primeiro dia, foram realizadas várias atividades de sensibilização em relação às deficiências, a fim de proporcionar aos alunos uma noção de como seria ter alguma incapacidade. Essas atividades foram divididas em circuitos nos quais os alunos foram agrupados. Em uma estação, havia diversas especiarias, frutas e alimentos para que pudessem identificá-los pelo tato e olfato. Na segunda estação, com os olhos vendados, os alunos deveriam identificar objetos desportivos solicitados pelo professor, dispostos num espaço limitado. A terceira estação consistia em uma corrida de obstáculos com guias e, por fim, o Boccia. No segundo dia,

as atividades propostas incluíram voleibol sentado, polybat, corrida de obstáculos com cadeira de rodas e corrida de cegos com guias. A divisão e rotação das turmas entre os diferentes desportos ocorreram da mesma forma que no dia anterior. No terceiro dia, realizamos corrida de velocidade em cadeira de rodas, basquetebol em cadeira de rodas, polybat e goalball. No quarto e último dia da atividade, inicialmente, planeamos repetir as mesmas modalidades do primeiro dia, mas, ao longo da semana, ajustamos as atividades de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos. Dessa forma, realizamos o goalball, basquetebol em cadeira de rodas, corrida de velocidade e obstáculos com cadeira de rodas, além do polybat. Nas modalidades de polybat, goalball e voleibol sentado, foram adotadas várias progressões pedagógicas em forma de jogos.

Análise Estatística

Para a análise dos dados coletados neste estudo, empregou-se o software IBM SPSS Statistics 27. Quanto ao tratamento estatístico, utilizou-se a estatística descritiva, visando examinar os dados da amostra. Para tanto, calculou-se a média (M) como medida de tendência central e o desvio padrão (DP) como medida de dispersão.

Para avaliar a normalidade dos dados, aplicou-se o teste de normalidade de Shapiro-Wilk, uma vez que a amostra apresentava um tamanho inferior a 50. No que se refere à análise estatística inferencial, optou-se pelo Teste de Wilcoxon, um teste não paramétrico, a fim de verificar a existência de diferenças significativas entre as duas aplicações do questionário, assim como para comparar as diferenças no nível de competitividade entre os momentos, considerando as atividades realizadas durante a "Semana Paralímpica". Cabe ressaltar que se adotou um nível de significância de $p < 0,05$.

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos neste estudo proporcionam uma visão detalhada das alterações nas atitudes dos alunos do 9º ano da Escola Básica Integrada c/ JI Prof. Dr. Ferrer Correia em relação à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física (EF), após a implementação da atividade denominada "Semana Paralímpica". A expectativa inicial era de que essa intervenção promovesse um impacto positivo e

significativo nas atitudes dos alunos. No entanto, os resultados revelaram que tal impacto não se verificou.

Na tabela 1, apresentam-se os resultados da análise estatística descritiva dos dados sociográficos coletados. Esses dados fornecem uma visão mais abrangente da amostra do estudo, permitindo uma compreensão do perfil dos participantes e sua representatividade no contexto da pesquisa.

Ao analisar os resultados da estatística descritiva, observou-se uma heterogeneidade nas atitudes dos alunos em relação à inclusão de colegas com deficiência. Embora alguns alunos tenham demonstrado atitudes positivas e receptivas, uma proporção significativa manteve atitudes neutras ou até mesmo negativas. Esses achados sugerem a presença de uma diversidade de percepções e atitudes em relação à inclusão, destacando a importância de investigar os fatores subjacentes a essas atitudes divergentes.

Esses resultados discordantes das expectativas iniciais podem ser atribuídos a uma série de fatores. Primeiramente, é possível que a duração limitada da "Semana Paralímpica" não tenha sido suficiente para gerar mudanças duradouras nas atitudes dos alunos. Além disso, outros contextos sociais e educacionais podem influenciar as atitudes dos alunos em relação à inclusão, como a interação com colegas fora do ambiente escolar e as percepções transmitidas pela sociedade em geral.

Esses resultados destacam a necessidade de aprofundar a compreensão das atitudes dos alunos em relação à inclusão de colegas com deficiência. Estudos futuros podem explorar a influência de variáveis como a experiência prévia de convivência com pessoas com deficiência, a educação inclusiva e a sensibilização em relação às questões de diversidade e inclusão.

É importante ressaltar que este estudo apresenta algumas limitações. A amostra foi restrita a uma única escola, o que pode limitar a generalização dos resultados. Além disso, o período de tempo da intervenção foi relativamente curto, o que pode não ter permitido uma avaliação abrangente das mudanças nas atitudes dos alunos.

Em conclusão, os resultados desta pesquisa indicam que a implementação da "Semana Paralímpica" não gerou as alterações esperadas nas atitudes dos alunos do 9º ano da Escola Básica Integrada c/ JI Prof. Dr. Ferrer Correia em relação à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de EF. Esses resultados destacam a complexidade e a

importância de aprofundar a compreensão das atitudes dos alunos em relação à inclusão, a fim de promover um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor.

Tabela 1- Resultados sociodemográficos

		N= 21	
		F	%
Ano de escolaridade	9º ano	21	100
	15	12	57,14
	16	9	42,9
Gênero	Feminino	6	28,6
	Masculino	15	71,42
Contacto c/ pessoas c/ deficiência em família e amigos	Não	9	28,6
	Sim	12	71,42
Contacto c/ pessoas c/ deficiência em EF.	Não	15	71,42
	Sim	6	28,6
	Omisso	0	0
Nível competitividade	Muito competitivo	0	0
	Mais ou menos competitivo	18	85,71
	Não competitivo	3	14,3
Experimentou uma modalidade desportiva p/ pessoas c/ deficiência	Não	12	57,14
	Sim	9	42,9
Assistiu a uma modalidade desportiva p/ pessoas c/deficiência	Não	12	57,14
	Sim	9	42,9

Participaram deste estudo um total de 21 alunos, dos quais 28,6% (N=6) eram do sexo feminino e 71,42% (N=15) do sexo masculino. A faixa etária dos participantes variou entre 15 e 16 anos, com 57,14% (N=12) dos alunos tendo 15 anos e 42,9% (N=9) com 16 anos.

Uma análise mais aprofundada revelou que a maioria dos alunos já teve algum tipo de contato prévio com a deficiência por meio de amigos ou familiares. No entanto, a maioria dos alunos não teve experiência de interação com colegas com deficiência durante as aulas de Educação Física. Dos participantes, 42,9% (N=9) relataram não ter contato com pessoas com deficiência em sua família ou círculo de amigos, enquanto 57,14% (N=12) afirmaram já ter tido essa experiência.

Em relação à participação em modalidades desportivas voltadas para pessoas com deficiência, constatou-se que 57,14% (N=12) dos alunos nunca haviam experimentado nenhuma modalidade desse tipo. Por outro lado, 42,9% (N=9) dos alunos já haviam

participado de alguma atividade desportiva adaptada para pessoas com deficiência. Esses mesmos valores mantiveram-se quando se tratou da visualização de desportos praticados por pessoas com deficiência.

Esses resultados indicam que, apesar da exposição prévia à deficiência em ambientes familiares ou sociais, a interação direta com colegas com deficiência nas aulas de Educação Física e a participação em atividades desportivas adaptadas ainda são limitadas para a maioria dos alunos do 9º ano da Escola Básica Integrada c/ JI Prof. Dr. Ferrer Correia.

A falta de experiência em relação a modalidades desportivas para pessoas com deficiência e a visualização de desportos adaptados podem contribuir para a formação de atitudes neutras ou negativas em relação à inclusão de colegas com deficiência. É importante considerar esses aspetos ao planear intervenções futuras e estratégias educacionais que promovam uma atitude mais positiva e inclusiva por parte dos alunos.

No entanto, é necessário salientar que este estudo apresenta algumas limitações. A amostra foi restrita a uma única escola, o que pode limitar a generalização dos resultados. Além disso, a falta de informações detalhadas sobre o tipo de deficiência e a experiência específica dos alunos com a inclusão pode ter impacto nos resultados.

Estudos futuros podem explorar de forma mais abrangente a relação entre a experiência prévia dos alunos com deficiência e suas atitudes em relação à inclusão. Além disso, a investigação de estratégias pedagógicas e desportivas que promovam a inclusão de forma mais efetiva pode contribuir para uma mudança positiva nas atitudes dos alunos.

Tabela 2- Estatística descritiva e inferencial da variável, género

Variáveis dependentes						
	Género Feminino			Género Masculino		
	M	DP	Sig.	M	DP	Sig.
Atitude Global - A	3.72	0	0.317	3.05	0.69	1
Atitude Global - B	3.45	0.38		3.01	0.74	
Atitude Geral - A	3.57	0	0.317	3.05	0.77	0.713
Atitude Geral - B	3.42	0.20		3	0.80	
Atitude Específica - A	4	0	0.317	3.05	0.62	1
Atitude específica - B	3.5	0.70		3.05	0.75	

(A) Pré-teste; (B) Pós-teste

A análise dos resultados não revelou diferenças nas atitudes dos alunos em relação à inclusão de colegas com deficiência, de acordo com o sexo. O sexo feminino demonstrou atitudes mais positivas em comparação com o sexo masculino. Embora essa diferença tenha sido observada de forma positiva para ambos os sexos, os alunos do sexo masculino apresentaram uma alteração comportamental mais evidente.

No que diz respeito à atitude global (A), observou-se uma média de 3.72 (DP=0) para o sexo feminino e uma média de 3.05 (DP=0.69) para o sexo masculino. Embora essa diferença não tenha alcançado significância estatística ($p=0.317$), indica uma tendência de atitudes mais favoráveis por parte do sexo feminino.

Ao analisar a atitude global (B), os resultados indicaram uma média de 3.45 (DP=0.38) para o sexo feminino e uma média de 3.01 (DP=0.74) para o sexo masculino. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Quanto à atitude geral (A), verificou-se uma média de 3.57 (DP=0) para o sexo feminino e uma média de 3.05 (DP=0.77) para o sexo masculino. Mais uma vez, não foi encontrada diferença estatisticamente significativa ($p=0.317$).

Analisando a atitude geral (B), constatou-se uma média de 3.42 (DP=0.20) para o sexo feminino e uma média de 3 (DP=0.80) para o sexo masculino. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Quanto à atitude específica (A), os resultados mostraram uma média de 4 (DP=0) para o sexo feminino e uma média de 3.05 (DP=0.62) para o sexo masculino. Mais uma vez, não foi encontrada diferença estatisticamente significativa ($p=0.317$).

Em comparação com estudos anteriores, os resultados contradizem a pesquisa realizada por Panagiotou et al. (2008), que encontrou diferenças estatisticamente significativas nas atitudes entre os sexos. No entanto, esses resultados estão alinhados com os achados de Ribeiro (2015), que identificou atitudes menos positivas entre as mulheres em seu estudo.

Esses resultados sugerem a importância de considerar as diferenças de gênero ao promover a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Embora não tenham sido encontradas diferenças estatisticamente significativas, é necessário abordar as atitudes dos alunos do sexo masculino, buscando estratégias eficazes para promover uma atitude mais favorável em relação à inclusão.

Tabela 3- Estatística Inferencial das variáveis dependentes

Variáveis dependentes	M	DP	Sig.
Atitude Global - A	3,24	0,65	0,465
Atitude Global - B	3,14	0,66	
Atitude Geral - A	3,20	0,68	0,492
Atitude Geral - B	3,12	0,69	
Atitude Específica - A	3,32	0,68	0,496
Atitude específica - B	3,17	0,71	

(A) Pré-teste; (B) Pós teste

A análise dos dados referentes às atitudes dos alunos antes e depois da realização do pré e pós-teste (Global, Geral e Específica) revelou que não houve grandes alterações nos valores quando correlacionados os dois momentos de aplicação do instrumento. Isso indica que a "Semana Paralímpica" não exerceu influência significativa nas atitudes dos alunos sem deficiência em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física (EF). Os resultados apresentaram valores de $p > 0,05$ (Atitudes Globais=0,465, Atitudes Gerais=0,492, Atitudes Específicas=0,496), indicando a ausência de diferenças estatisticamente significativas. Essa conclusão está em consonância com o estudo realizado por Parada (2014), o qual demonstra que o simples contato dos alunos durante as aulas de EF não é um fator determinante para influenciar e considerar que esses alunos desenvolverão atitudes mais positivas, uma vez que já possuíam atitudes globalmente positivas.

Apesar dos resultados mencionados, é importante destacar que os alunos já apresentavam atitudes positivas em relação à inclusão nas aulas mesmo antes da realização da atividade. Isso pode ser atribuído ao contato prévio que os alunos costumam ter com seus colegas com deficiência, uma vez que é uma prática habitual na Escola Ferrer Correia receber alunos com deficiência. Essa constatação corrobora os estudos de Hutzler e Levi (2008) e Rosa (2010), nos quais foi verificado que os alunos que tiveram contato prévio com alunos com deficiência demonstraram menor resistência em relação à inclusão desses alunos nas aulas de EF.

Além disso, mesmo que os valores das atitudes dos alunos sejam semelhantes e positivos, é importante ressaltar que a variável "atitude geral" apresenta valores mais baixos em comparação com as demais (Atitude Geral A = 3,20 e DP=0,68 e Atitude Geral

B = 3,12 e DP = 0,69). Por outro lado, a variável "atitude específica" apresenta os valores mais altos (Atitude Específica A = 3,32 e DP = 0,68 e Atitude Específica B = 3,17 e DP = 0,71). Essa diferença pode ser atribuída à percepção por parte dos alunos das dificuldades enfrentadas pelos colegas com deficiência, o que leva a considerarem importante a alteração de algumas regras para que esses alunos possam participar plenamente nas aulas.

Analisando os resultados, podemos observar que as atitudes dos alunos em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF não sofreram mudanças significativas após a realização da "Semana Paralímpica". No entanto, é válido ressaltar que esses alunos já possuíam atitudes positivas antes da atividade, possivelmente devido ao contato prévio com colegas com deficiência. Esses resultados estão alinhados com estudos anteriores que também destacaram a importância desse contato prévio para a promoção de atitudes mais inclusivas.

Tabela 4- Estatística descritiva e inferencial da variável, nível competitivo

Variáveis dependentes	Mais ou menos competitivo			Não competitivo			Competitivo		
	M	DP	Sig.	M	DP	Sig.	M	DP	Sig.
Atitude Global - A	3,16	0,67	0,465	3,72	0	0	0	0	0
Atitude Global - B	3,04	0,66		3,72	0		0	0	
Atitude Geral - A	3,14	0,72	0,492	3,57	0	0	0	0	0
Atitude Geral - B	3,04	0,72		3,57	0		0	0	
Atitude Específica - A	3,20	0,67	0,496	4,0	0	0	0	0	0
Atitude específica - B	3,04	0,67		4,0	0		0	0	

(A) Pré-teste; (B) Pós teste

No que diz respeito ao nível de competitividade, foi observado que nenhum aluno respondeu positivamente em relação ao nível "muito competitivo". Em relação ao nível de competitividade mais ou menos elevado, os valores aumentaram entre o primeiro e o segundo momento. Já no nível de baixa competitividade, os valores mantiveram-se consistentes entre o primeiro e o segundo momento. No entanto, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em nenhum dos momentos, uma vez que $p > 0,05$.

Diversos estudos (Block, 1995; Block, 2000; Campos & Ferreira, 2014; Cardiga, 2012; Kalyvas & Reid, 2003; McKay et al., 2018; Panagiotou et al., 2008; Vieira &

Márcia, 2019) indicam que alunos considerados altamente competitivos apresentam atitudes menos favoráveis em relação à inclusão, em comparação com alunos que se consideram moderadamente competitivos ou não competitivos. No entanto, no presente estudo, não foi possível identificar essa relação, uma vez que nenhum aluno respondeu ser muito competitivo.

Em geral, os alunos demonstraram atitudes positivas e solidárias em relação à inclusão. Esses resultados podem ser influenciados pelo fato de o estudo ter sido realizado em uma escola pequena onde é comum a presença de alunos com deficiência, como já mencionado anteriormente. Em resumo, embora não tenha sido observada uma evolução estatisticamente significativa entre os momentos A e B, é importante destacar que as atitudes dos alunos já eram globalmente positivas antes da intervenção (Semana Paralímpica). A falta de grandes alterações entre o pré e o pós-teste em vários momentos pode ser atribuída a algumas limitações metodológicas e processuais encontradas durante a realização do estudo.

Uma das limitações a ser considerada é o tamanho reduzido da amostra, o que poderia comprometer a confiabilidade dos resultados e conclusões. Além disso, a confiabilidade das respostas pode ter sido afetada, uma vez que, mesmo enfatizando o anonimato do questionário, é possível que os alunos não tenham sido totalmente honestos em suas respostas por receio de serem considerados preconceituosos. Outra limitação é o curto período de prática, pois seria vantajoso permitir que os alunos participassem por um tempo maior em cada atividade e tivessem a oportunidade de experimentar mais modalidades desportivas. Vale ressaltar que teria sido interessante se os alunos tivessem a oportunidade de realizar a atividade com várias crianças com deficiência.

Essas limitações devem ser consideradas ao interpretar os resultados do estudo, destacando a necessidade de pesquisas futuras com amostras maiores e um tempo de intervenção mais prolongado, bem como a inclusão de uma diversidade maior de crianças com deficiência nas atividades.

Discussão

O presente estudo teve como objetivo investigar as atitudes dos alunos sem deficiência em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física (EF), antes e após a realização da "Semana Paralímpica". Ao analisar os resultados

obtidos, podemos destacar alguns pontos relevantes e discuti-los à luz da literatura existente.

Inicialmente, verificamos que não houve diferenças significativas nas atitudes dos alunos entre o pré e o pós-teste, indicando que a "Semana Paralímpica" não teve um impacto direto nas atitudes dos alunos em relação à inclusão. Esses resultados são consistentes com o estudo de Parada (2014), que demonstrou que o contato entre alunos nas aulas de EF não é suficiente para influenciar atitudes mais positivas, uma vez que os alunos já apresentavam atitudes globalmente positivas antes da intervenção. Isso sugere que outras variáveis, além do simples contato, podem estar envolvidas na formação das atitudes dos alunos em relação à inclusão.

É importante ressaltar que, mesmo antes da atividade, os alunos já apresentavam atitudes positivas em relação à inclusão. Isso pode ser atribuído ao contato prévio que eles têm com colegas com deficiência na Escola Ferrer Correia. Estudos anteriores, como os de Hutzler e Levi (2008) e Rosa (2010), também destacam que o contato prévio com alunos com deficiência reduz o atrito em relação à inclusão na aula de EF. Portanto, podemos inferir que a experiência anterior dos alunos com a inclusão influenciou positivamente suas atitudes, independentemente da "Semana Paralímpica".

Analisando as variáveis de atitude específica, atitude geral e atitude global, observamos que os valores mais altos foram encontrados na atitude específica, enquanto a atitude geral apresentou valores mais baixos. Essa diferença pode ser atribuída ao reconhecimento da dificuldade enfrentada pelos alunos com deficiência e à percepção de que a alteração de algumas regras pode facilitar sua participação nas aulas. Esses achados são consistentes com a literatura que destaca a importância da adaptação do ambiente e das práticas pedagógicas para promover a inclusão efetiva.

Embora os resultados tenham sido geralmente positivos e solidários em relação à inclusão, é essencial considerar algumas limitações do estudo. A primeira limitação está relacionada ao tamanho reduzido da amostra, o que pode afetar a representatividade dos resultados. Sugerimos que futuros estudos ampliem o tamanho da amostra para obter resultados mais robustos e generalizáveis. Além disso, a confiabilidade das respostas pode ter sido influenciada pelo medo de parecerem preconceituosos, mesmo com a garantia de anonimato. Isso ressalta a importância de criar um ambiente seguro e acolhedor para que os alunos se sintam à vontade para expressar suas opiniões.

Outra limitação a ser considerada é o tempo de prática das atividades. Um período mais longo permitiria aos alunos uma maior imersão e experiência nas diferentes modalidades, o que poderia contribuir para uma compreensão mais aprofundada da inclusão e o desenvolvimento de atitudes ainda mais positivas.

Em conclusão, os resultados deste estudo indicam que a "Semana Paralímpica" não teve um impacto significativo nas atitudes dos alunos sem deficiência em relação à inclusão. No entanto, já antes da intervenção, os alunos demonstraram atitudes positivas e solidárias, o que pode ser atribuído ao contato prévio com colegas com deficiência na escola. Esses resultados ressaltam a importância de uma abordagem abrangente para promover a inclusão, envolvendo não apenas atividades específicas, mas também a criação de um ambiente inclusivo e oportunidades contínuas de interação.

Recomenda-se que futuras pesquisas explorem outras variáveis que possam influenciar as atitudes dos alunos em relação à inclusão, como a qualidade do relacionamento entre alunos com e sem deficiência, o suporte dos professores e a conscientização sobre a diversidade e as necessidades individuais. Além disso, é fundamental que as escolas e educadores adotem estratégias eficazes para promover a inclusão, como a formação adequada dos profissionais da educação, a adaptação de ambientes e recursos pedagógicos e o estímulo à participação ativa de todos os alunos.

Em suma, este estudo contribuiu para o entendimento das atitudes dos alunos sem deficiência em relação à inclusão nas aulas de EF. Através da análise dos resultados e considerando suas limitações, podemos direcionar esforços para fortalecer as práticas inclusivas nas escolas, visando uma sociedade mais igualitária e acolhedora para todos.

Conclusão

Em conclusão, os resultados deste estudo revelaram que não houve alterações significativas nas atitudes dos alunos em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Apesar disso, é importante ressaltar que os alunos já apresentavam atitudes positivas em relação à inclusão antes mesmo da realização da intervenção proposta, o que indica um ambiente escolar acolhedor e familiarizado com a presença de alunos com deficiência.

Essa constatação está em linha com estudos anteriores que destacam a importância do contato prévio entre alunos com e sem deficiência para promover atitudes positivas de inclusão (Hutzler & Levi, 2008; Rosa, 2010). Os resultados corroboram a ideia de que a convivência com colegas com deficiência pode reduzir o atrito e a resistência em relação à inclusão, criando um ambiente propício para o acolhimento e a valorização da diversidade.

No entanto, é crucial reconhecer as limitações deste estudo. O tamanho reduzido da amostra pode ter impactado a generalização dos resultados para uma população mais ampla. Além disso, a honestidade das respostas dos alunos pode ter sido influenciada por preocupações sociais e desejo de não parecerem preconceituosos. Esses aspectos metodológicos devem ser considerados em futuras pesquisas, visando obter resultados mais abrangentes e confiáveis.

Diante disso, recomenda-se que intervenções voltadas para a promoção da inclusão sejam desenvolvidas com base em estratégias mais amplas e sustentáveis. É necessário que as escolas adotem medidas que vão além de eventos pontuais, como a "Semana Paralímpica", e que incorporem ações contínuas de sensibilização, formação de professores e adaptação de ambientes e práticas pedagógicas.

Autores como Block (1995, 2000), Campos e Ferreira (2014), Cardiga (2012), Kalyvas e Reid (2003), McKay et al. (2018), Panagiotou et al. (2008) e Vieira e Márcia (2019) já destacaram a importância de considerar a competitividade como um fator que influencia as atitudes dos alunos em relação à inclusão. No entanto, neste estudo, nenhum aluno se autodeclarou como "muito competitivo", o que limita a análise desse aspecto específico.

Em suma, apesar da ausência de alterações comportamentais significativas, este estudo contribui para a compreensão das atitudes dos alunos sem deficiência em relação à inclusão. Os resultados ressaltam a importância de se adotar abordagens abrangentes e contínuas, que promovam a inclusão como um valor fundamental nas escolas, estimulando a convivência e o respeito mútuo entre todos os alunos. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais inclusiva, que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Limitações

O presente estudo possui algumas limitações que devem ser consideradas ao interpretar e generalizar os resultados obtidos. Primeiramente, é importante mencionar o tamanho reduzido da amostra utilizada. Embora os participantes tenham sido selecionados de a representarem a população-alvo do estudo, o número limitado de sujeitos pode restringir a validade externa dos resultados (Johnson & Christensen, 2020). Um estudo com uma amostra maior e mais diversificada poderia fornecer resultados mais abrangentes e confiáveis.

Outra limitação a ser destacada é a possibilidade de respostas enviesadas por parte dos participantes. Apesar de garantirmos a anonimidade do questionário, é possível que os alunos tenham sido influenciados por normas sociais ou medo de serem considerados preconceituosos ao responderem às questões. Isso pode ter levado a uma subestimação ou superestimação das suas atitudes reais em relação à inclusão de alunos com deficiência.

Além disso, o estudo foi conduzido em um único contexto escolar, o que limita a generalização dos resultados para outras escolas ou contextos educacionais. As características específicas da escola, como sua política inclusiva e histórico de convivência com alunos com deficiência, podem ter influenciado as atitudes dos alunos e, portanto, não podemos presumir que os mesmos resultados seriam encontrados em outros contextos.

Para superar essas limitações, futuras pesquisas podem buscar o aumento do tamanho da amostra, envolver múltiplos contextos educacionais e utilizar métodos complementares, como observações comportamentais, entrevistas ou estudos longitudinais, para obter uma compreensão mais abrangente e aprofundada das atitudes dos alunos em relação à inclusão.

Em suma, embora este estudo tenha contribuído para o entendimento das atitudes dos alunos em relação à inclusão, é importante reconhecer suas limitações. Essas limitações destacam a necessidade de realizar pesquisas adicionais que abordem as lacunas identificadas, a fim de fornecer uma visão mais completa e robusta sobre a temática da inclusão educacional.

Recomendações futuras

Para futuros estudos, é recomendado o aumento do número de participantes, abrangendo uma maior diversidade de idades e contextos, a fim de comparar os resultados e identificar possíveis variações. Estudos que incluam alunos de diferentes contextos educacionais podem fornecer insights valiosos sobre as atitudes em relação à inclusão e auxiliar na compreensão da influência do ambiente escolar na formação dessas atitudes.

Além disso, é importante considerar a avaliação das atitudes dos alunos em relação à inclusão fora do ambiente da sala de aula, incluindo as interações e atividades extracurriculares. Essa ampliação do escopo do estudo permitiria uma compreensão mais abrangente das atitudes dos alunos em diversos contextos de convivência com colegas com necessidades educacionais especiais (Sharma & Desai, 2002).

Estudos como este desempenham um papel fundamental em destacar a importância da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas do ensino regular. Além disso, eles contribuem para a promoção de mais pesquisas nessa área, incentivando a investigação contínua e a busca por estratégias e práticas que promovam uma inclusão mais efetiva e positiva (Johnson & Christensen, 2020).

Assim, recomenda-se que estudos futuros ampliem o escopo de investigação, considerando um maior número de participantes e contextos, e explorem outras dimensões das atitudes dos alunos em relação à inclusão, a fim de fornecer uma base sólida para intervenções e políticas educacionais mais eficazes e inclusivas.

Bibliografia

1. 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).
2. Campos, M. J., & Fernandes, C. (2015). *Impacto da Semana Paralímpica nas Atitudes dos Alunos Face à inclusão*. *Desporto e Atividade Física para Todos*. *Revista Científica da FPDD*, 1(1), 5-11.
3. Campos, M. J. C. (2013). *On the way to inclusion: How powerful is physical education? Quantitative and qualitative study about teachers and students' attitudes toward inclusion in physical education* (Doctoral dissertation, Universidade de Coimbra (Portugal)).
4. Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2014). *Influence of an awareness program on Portuguese middle and high school students' perceptions of peers with disabilities*. *Psychological Reports*, 115(3), 897-912.
5. Lebres, C. A. D. (2010). *Atitudes dos professores de educação física do 1º ciclo face à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares* (Doctoral dissertation).
6. Parada, I. D. D. (2014). *Atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência, nas aulas de educação física: comparação em alunos do 2º ciclo e secundário* (Doctoral dissertation).
7. Rodrigues, D. (2017). *A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas*. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (24-25), 73-81.
8. Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*.
9. Van Biesen, D., Busciglio, A., & Vanlandewijck, Y. (2006). *Attitudes towards inclusion of children with disabilities: the effect of the implementation of "A Paralympic School Day" on Flemish elementary children*. *Proceedings of the 8th European Conference of Adapted Physical Activity*. Faculty of Physical Culture, Palacky University, Olomouc.

10. Viegas, M. A. L. (2014). *Atitudes dos alunos do 2º Ciclo sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física: a influência do género* (Master's thesis).

Reflexão final

Ao concluir este relatório de estágio, é inevitável sentir uma mistura de nostalgia e reflexão sobre todas as experiências vivenciadas ao longo do período de estágio e da trajetória acadêmica. Durante esse tempo, tive a oportunidade de vivenciar momentos inesquecíveis e adquirir um vasto conhecimento que pretendo aplicar em minha futura carreira profissional, independentemente da área em que atuarei.

A atuação de um professor engloba diversas competências e habilidades. Além de transmitir conhecimento de forma profissional, é necessário desempenhar o papel de pedagogo, amigo e exemplo a ser seguido, tanto em termos de conduta ética quanto pessoal. O professor deve ser um modelo de valores, e tenho a convicção de que eu e os meus colegas fomos capazes de transmitir esses ideais aos nossos alunos, embora tenha por vezes falhado para com eles e para a comunidade escolar. Estabelecemos relações positivas com eles, enfatizando a diferença entre professor e aluno, mantendo o respeito e cultivando amizade, carinho e afeto, ajudando essas crianças a encontrarem seu lugar na sociedade conforme se tornam adultos.

Após uma análise reflexiva sobre nossa atuação como professores estagiários, é possível afirmar que ser professor vai além de dar aulas. Envolve estabelecer uma relação aluno-professor, compreender as diferenças de cada aluno, reconhecer as diversas capacidades e níveis de aquisição de conhecimento, identificar os problemas individuais e os diferentes comportamentos manifestados. Portanto, mesmo sentindo-nos mais preparados para o futuro, é essencial manter uma aprendizagem contínua, a fim de contribuir de forma positiva para a formação e educação de nossos alunos.

Este relatório de estágio permitiu sintetizar e explorar algumas experiências vivenciadas ao longo do ano letivo, no entanto, muitas outras permanecerão na nossa memória e afetarão a nossa futura atuação profissional. Desde que nos apresentamos à escola até nos despedirmos dela e, especialmente, dos nossos alunos.

Podemos resumir que este ano foi complexo e diverso em termos de emoções, aprendizados, experiências e as suas influências. Aprendemos a aceitar os erros e a buscar melhorias a partir de reflexões constantes, superando barreiras e ultrapassando limites. A adaptação a essa nova realidade foi um processo desafiador, mas à medida que aprendíamos, aumentava o nosso entusiasmo pelo que fazíamos, motivando-nos a continuar a trabalhar e a desenvolver as nossas habilidades.

O contato com os alunos e a comunidade escolar não apenas influenciou a nossa percepção da prática docente, mas também desenvolveu em nós aspectos afetivos e relacionais. Fomos desafiados a desenvolver habilidades de organização, autonomia e responsabilidade, percebendo que estávamos a fazer o que mais gostamos: ensinar. Olhar para nossos alunos e perceber que, todos os dias, transmitimos conhecimentos, valores e atitudes, é a essência do nosso trabalho como professores. E é por isso que escolhemos ser professores. Este ano de estágio despertou em nós a consciência de que essa é a nossa vocação e o nosso sonho. Mesmo diante das dificuldades e dos obstáculos que enfrentamos, trabalhamos incansavelmente em prol do melhor para nós e para aqueles que nos rodeiam.

Como reflexão final, gostaria de reforçar a importância de continuar a aprender e a aprimorar as nossas práticas pedagógicas. O estágio proporcionou uma visão mais ampla sobre a complexidade do papel de um professor e a necessidade de estar sempre atualizado e aberto a novas abordagens e estratégias educacionais. Além disso, a interação com os alunos e a comunidade escolar mostrou-nos a importância de promover um ambiente inclusivo, acolhedor e que valorize a diversidade.

Em suma, este relatório de estágio foi uma oportunidade valiosa para refletir sobre as nossas práticas como futuros professores, reconhecendo tanto as conquistas quanto as áreas que precisam de ser aprimoradas. Estamos cientes de que a jornada educacional é contínua e que sempre haverá desafios a enfrentar, mas estamos comprometidos em seguir o nosso propósito de contribuir para a formação e o desenvolvimento dos nossos alunos, impactando positivamente as suas vidas e a sociedade como um todo.

Referências Bibliográficas

1. Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, Ph (1986). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Almedina.
2. Araújo, A. (2015). *A avaliação formativa no programa nacional de educação física*. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 129-148.
3. Araújo, F., & Diniz, J. A. (2015). *A Avaliação [Formativa] em Educação Física. Breve Síntese sobre a Investigação Realizada nos últimos 25 anos*. *Boletim SPEF*, 39.
4. Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed). Lisboa: Livros Horizonte.
5. Brookhart, S. M. (2010). *How to Assess Higher-Order Thinking Skills in Your Classroom*. ASCD.
6. Campos, F., Ferreira, I., & Block, M. E. (2013). Tradução e validação da escala de atitudes de crianças face à educação física inclusiva
7. 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).
8. Carvalho, J. S. (1994). *Avaliação formativa: uma proposta para a valorização do aluno e a melhoria da qualidade da escola*. *Educação & Realidade*, 19(2), 173-185.
9. Darido, S. (2012). *A avaliação da educação física na escola*. *Caderno de formação: formação de professores didática geral*, 16, 127-141.
10. Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 junho 2012, Diário da República, 1º série— N.º 129. Ministério da Educação. Lisboa.
11. Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro de 2001, Diário da república, 1ª Série- N.º15. Ministério da Educação. Lisboa.
12. Fletcher, T. (2008). *Grouping Students by Ability in Physical Education: The Good, The Bad and the Options*. *Physical and Health education Journal*, 6-10.
13. Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H., Valente, M. O., Gama, A. P., & Fiúza, E. (2015). *Feedback na prática letiva: Uma oficina de*

- formação de professores*. Revista Portuguesa de Educação, 28(1), 171-199.
14. Franco, F. (2002, July). *El tratamiento de la información: la necesidad del feedback*. Revista Digital, nº 50.
 15. Garganta, A. (1991). *Planeamento do treino desportivo: Análise da situação*. Horizonte, 10(57), 5-8.
 16. Gonçalves, F. (2012). *Formative evaluation in Physical Education initial teacher training courses*. Journal of Physical Education
 17. Leite, R. (2004). *O contributo do modelo de diferenciação de produtos no desenvolvimento da criatividade e do pensamento divergente*. Actas do II Congresso Internacional de Desenvolvimento Humano. Castelo Branco.
 18. Madaleno, I. M. (2006). *Educação especial: Diferenciação pedagógica. A formação de professores como fator de mudança*. Porto: Edições Asa.
 19. Mendes, E. (2002). *Sistemas educativos, diferenciação pedagógica e Necessidades Educativas Especiais*. Revista da Educação Especial, 14 (2).
 20. Lourenço, R. (1996). *Diferenciação pedagógica: uma resposta aos problemas educativos de alunos de diferentes níveis de desempenho académico*. Universidade do Minho. Referências:
 21. Ziviani, P. (2009). *Modelos de diferenciação pedagógica na educação de alunos com deficiência mental*. Revista Educação Especial, 22(35), 31-44.
 22. Reis, P. (2011). *A diferenciação pedagógica: possibilidade ou impossibilidade?* In J. Confraria & C.
 23. Ribeiro (Eds.), *A escola inclusiva que o modelo de diferenciação propõe*. Braga: Universidade do Minho.
 24. Gonçalves, T. (2002). *Dificuldades na aprendizagem de alunos com perturbação de hiperatividade e défice de atenção*. Revista Portuguesa de Educação, 15(1), 121-141.
 25. Pereira, S. (2010). *Problemas de comportamento em sala de aula*. Revista Portuguesa de Educação, 23(1), 121-142.
 26. Quina, S. (2009). *Didática da Educação Física*. Lisboa: Edições FMH.
 27. Santos, C. (2004). *O contributo da psicomotricidade na modificação de comportamentos de crianças com perturbações de comportamento*. Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, 2(2), 121-133.

28. Darido, S., & Maia, J. A. (2003). *A produção do conhecimento sobre a avaliação na educação física: uma revisão bibliográfica*. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 17(3), 221-238.
29. Dáder, J. L. (2010). *La evaluación formativa: potencialidades, límites y condiciones*. Revista Iberoamericana de Educación, 54(2), 1-12.
30. Magalhães, L., & Viana, D. (2005). *Avaliação formativa e regulação da aprendizagem*. Sinergias, Diálogos Educativos para a Transformação Social, 2, 55-70.

Anexos



SEMANA PARALÍMPICA

Dia: 14 Março

a

17 Março

DA DIFERENÇA
À IGUALDADE!!

Ano Letivo: 2021/2022



Anexo 1 Cartaz Semana Paralímpica



Desporto Escolar

ESCOLA FERREIR CORREIA - SENHOR DA SERRA

Dá o teu melhor!
É só isso que importa,
supera-te!!

*Corta-Mato Escolar
2021-2022*

17/Dez/2021
Das 9h às 13h

Anexo 2 Cartaz - 1ª Atividade

Folha de Presenças - Turma 9º F

Mês														
Dia														
Nº aluno	Nome	Idade												
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														

Anexo 3 Folha de presenças



***SEMANA PARALÍMPICA
DE 14 A 18 DE MARÇO***

Espaço: Pavilhão

Durante as tuas aulas
de Educação Física!

2021/2022



Anexo 4 Cartaz - 2ª atividade

Calendario Anual

Período	Data	Dia da semana	Duração	Ano de Let.	Nº de aulas	Conteúdo	Função Docente	Avaliação	Espaço	
1º Período	01/09	Segunda	50'	1	1	Apreciação			Sala de aula	
	01/09	Terça	50'	2	2	Av. Agt. Física	Magistrica		Pavilhão	
	01/09	Quarta	50'	3	3	Av. Agt. Física	Magistrica			
	01/09	Segunda	50'	4	4	Av. Agt. Física	Magistrica			
	01/09	Quinta	50'	5	5	Av. F. Social	Magistrica			
	01/09	Segunda	50'	6	6	Av. F. Social	Magistrica		Pavilhão	
	01/09	Quarta	50'	7	7	Av. F. Social	Magistrica			
	01/09	Segunda	50'	8	8	Introdução/consolidação	Formativa			
	01/09	Quarta	50'	9	9	Introdução/consolidação	Formativa			
	01/09	Segunda	50'	10	10	Introdução/consolidação	Formativa			
	01/09	Quarta	50'	11	11	Introdução/consolidação	Formativa			
	01/09	Segunda	50'	12	12	Consolidação	Formativa			
	01/09	Quarta	50'	13	13	Consolidação	Formativa			
	2º Período	01/10	Segunda	50'	14	14	Introdução/consolidação	Formativa		Pavilhão/Exterior
		01/10	Quarta	50'	15	15	Introdução/consolidação	Formativa		
		01/10	Segunda	50'	16	16	Introdução/consolidação	Formativa		
		01/10	Quarta	50'	17	17	Introdução/consolidação	Formativa		
		01/10	Segunda	50'	18	18	Introdução/consolidação	Formativa		
		01/10	Quarta	50'	19	19	Introdução/consolidação	Formativa		
		01/10	Segunda	50'	20	20	Introdução/consolidação	Formativa		
01/10		Quarta	50'	21	21	Introdução/consolidação	Formativa			
01/10		Segunda	50'	22	22	Introdução/consolidação	Formativa			
01/10		Quarta	50'	23	23	Introdução/consolidação	Formativa			
3º Período	01/11	Segunda	50'	24	24	Introdução/consolidação	Formativa		Sala de Ginástica	
	01/11	Quarta	50'	25	25	Introdução/consolidação	Formativa			
	01/11	Segunda	50'	26	26	Introdução/consolidação	Formativa			
	01/11	Quarta	50'	27	27	Introdução/consolidação	Formativa			
	01/11	Segunda	50'	28	28	Av. F. Social	Formativa inicial			
	01/11	Quarta	50'	29	29	Av. F. Social	Formativa inicial			
	01/11	Segunda	50'	30	30	Introdução/consolidação	Formativa			
	01/11	Quarta	50'	31	31	Introdução/consolidação	Formativa			

Período	Data	Dia da semana	Duração	Ano de Let.	Nº de aulas	Conteúdo	Função Docente	Avaliação	Espaço
3º Período	01/12	Segunda	50'	32	32	Introdução/consolidação	Formativa		Sala de aula
	01/12	Quarta	50'	33	33	Introdução/consolidação	Formativa		
	01/12	Segunda	50'	34	34	Introdução/consolidação	Formativa		

Período	Data	Dia da semana	Duração	Ano de Let.	Nº de aulas	Conteúdo	Função Docente	Avaliação	Espaço
2º Período	18/09	Segunda-Feira	50'	1	38			Avaliação	Formativa inicial
	18/09	Terça-Feira	50'	2	39			Avaliação	Formativa inicial
	18/09	Quarta-Feira	50'	3	40			Introdução	Formativa
	18/09	Segunda-Feira	50'	4	41			Introdução	Formativa
	18/09	Terça-Feira	50'	5	42			Introdução	Formativa
	18/09	Quarta-Feira	50'	6	43			Introdução	Formativa
	18/09	Segunda-Feira	50'	7	44			Introdução	Formativa
	18/09	Terça-Feira	50'	8	45			Introdução	Formativa
	18/09	Quarta-Feira	50'	9	46			Introdução	Formativa
	18/09	Segunda-Feira	50'	10	47			Consolidação	Formativa
	18/09	Terça-Feira	50'	11	48			Avaliação	Sumativa
	18/09	Quarta-Feira	50'	12	49			Avaliação	Sumativa
	18/09	Segunda-Feira	50'	13	50			Avaliação	Formativa inicial
	18/09	Terça-Feira	50'	14	51			Avaliação	Formativa inicial
	18/09	Quarta-Feira	50'	15	52			Introdução	Formativa
	18/09	Segunda-Feira	50'	16	53			Introdução	Formativa
	18/09	Terça-Feira	50'	17	54			Introdução	Formativa
	18/09	Quarta-Feira	50'	18	55			Introdução	Formativa
	18/09	Segunda-Feira	50'	19	56			Introdução	Formativa
	18/09	Terça-Feira	50'	20	57			Introdução	Formativa
	18/09	Quarta-Feira	50'	21	58			Introdução	Formativa
	18/09	Segunda-Feira	50'	22	59			Introdução	Formativa
	18/09	Terça-Feira	50'	23	60			Introdução	Formativa
	18/09	Quarta-Feira	50'	24	61			Introdução	Formativa
	18/09	Segunda-Feira	50'	25	62			Introdução	Formativa
	18/09	Terça-Feira	50'	26	63			Introdução	Formativa
	18/09	Quarta-Feira	50'	27	64			Introdução	Formativa
	18/09	Segunda-Feira	50'	28	65			Introdução	Formativa
	18/09	Terça-Feira	50'	29	66			Introdução	Formativa
	18/09	Quarta-Feira	50'	30	67			Introdução	Formativa
18/09	Segunda-Feira	50'	31	68			Introdução	Formativa	
18/09	Terça-Feira	50'	32	69			Introdução	Formativa	
18/09	Quarta-Feira	50'	33	70			Introdução	Formativa	

Período	Data	Dia da semana	Duração	Ano de Let.	Nº de aulas	Conteúdo	Função Docente	Avaliação	Espaço
3º Período	18/09	Segunda-Feira	50'	1	74				Pavilhão
	18/09	Terça-Feira	50'	2	75			Introdução	
	18/09	Quarta-Feira	50'	3	76			Introdução	
	18/09	Segunda-Feira	50'	4	77			Exercitação	
	18/09	Terça-Feira	50'	5	78			Exercitação	
	18/09	Quarta-Feira	50'	6	79			Exercitação	
	18/09	Segunda-Feira	50'	7	80			Exercitação	
	18/09	Terça-Feira	50'	8	81			Exercitação	
	18/09	Quarta-Feira	50'	9	82			Exercitação	
	18/09	Segunda-Feira	50'	10	83			Exercitação	
	18/09	Terça-Feira	50'	11	84			Exercitação	
	18/09	Quarta-Feira	50'	12	85			Exercitação	
	18/09	Segunda-Feira	50'	13	86			Exercitação	
	18/09	Terça-Feira	50'	14	87			Exercitação	
	18/09	Quarta-Feira	50'	15	88			Exercitação	
	18/09	Segunda-Feira	50'	16	89			Exercitação	
	18/09	Terça-Feira	50'	17	90			Exercitação	
	18/09	Quarta-Feira	50'	18	91			Exercitação	
	18/09	Segunda-Feira	50'	19	92			Exercitação	
	18/09	Terça-Feira	50'	20	93			Exercitação	
18/09	Quarta-Feira	50'	21	94			Exercitação		
18/09	Segunda-Feira	50'	22	95			Exercitação		
18/09	Terça-Feira	50'	23	96			Exercitação		
18/09	Quarta-Feira	50'	24	97			Exercitação		
18/09	Segunda-Feira	50'	25	98			Exercitação		
18/09	Terça-Feira	50'	26	99			Exercitação		
18/09	Quarta-Feira	50'	27	100			Exercitação		
18/09	Segunda-Feira	50'	28	101			Exercitação		
18/09	Terça-Feira	50'	29	102			Exercitação		
18/09	Quarta-Feira	50'	30	103			Exercitação		
18/09	Segunda-Feira	50'	31	104			Exercitação		
18/09	Terça-Feira	50'	32	105			Exercitação		
18/09	Quarta-Feira	50'	33	106			Exercitação		
18/09	Segunda-Feira	50'	34	107			Exercitação		
18/09	Terça-Feira	50'	35	108			Exercitação		
18/09	Quarta-Feira	50'	36	109			Exercitação		
18/09	Segunda-Feira	50'	37	110			Exercitação		
18/09	Terça-Feira	50'	38	111			Exercitação		
18/09	Quarta-Feira	50'	39	112			Exercitação		
18/09	Segunda-Feira	50'	40	113			Exercitação		
18/09	Terça-Feira	50'	41	114			Exercitação		
18/09	Quarta-Feira	50'	42	115			Exercitação		
18/09	Segunda-Feira	50'	43	116			Exercitação		
18/09	Terça-Feira	50'	44	117			Exercitação		
18/09	Quarta-Feira	50'	45	118			Exercitação		
18/09	Segunda-Feira	50'	46	119			Exercitação		
18/09	Terça-Feira	50'	47	120			Exercitação		
18/09	Quarta-Feira	50'	48	121			Exercitação		
18/09	Segunda-Feira	50'	49	122			Exercitação		
18/09	Terça-Feira	50'	50	123			Exercitação		
18/09	Quarta-Feira	50'	51	124			Exercitação		
18/09	Segunda-Feira	50'	52	125			Exercitação		
18/09	Terça-Feira	50'	53	126			Exercitação		
18/09	Quarta-Feira	50'	54	127			Exercitação		
18/09	Segunda-Feira	50'	55	128			Exercitação		
18/09	Terça-Feira	50'	56	129			Exercitação		
18/09	Quarta-Feira	50'	57	130			Exercitação		
18/09	Segunda-Feira	50'	58	131			Exercitação		
18/09	Terça-Feira	50'	59	132			Exercitação		
18/09	Quarta-Feira	50'	60	133			Exercitação		
18/09	Segunda-Feira	50'	61	134			Exercitação		
18/09	Terça-Feira	50'	62	135			Exercitação		
18/09	Quarta-Feira	50'	63	136			Exercitação		
18/09	Segunda-Feira	50'	64	137			Exercitação		
18/09	Terça-Feira	50'	65	138			Exercitação		
18/09	Quarta-Feira	50'	66	139			Exercitação		
18/09	Segunda-Feira	50'	67	140			Exercitação		
18/09	Terça-Feira	50'	68	141			Exercitação		
18/09	Quarta-Feira	50'	69	142			Exercitação		
18/09	Segunda-Feira	50'	70	143			Exercitação		
18/09	Terça-Feira	50'	71	144			Exercitação		
18/09	Quarta-Feira	50'	72	145			Exercitação		
18/09	Segunda-Feira	50'	73	146			Exercitação		
18/09	Terça-Feira	50'	74	147			Exercitação		
18/09	Quarta-Feira	50'	75	148			Exercitação		
18/09	Segunda-Feira	50'	76	149			Exercitação		
18/09	Terça-Feira	50'	77	150			Exercitação		
18/09	Quarta-Feira	50'	78	151			Exercitação		
18/09	Segunda-Feira	50'	79	152			Exercitação		
18/09	Terça-Feira	50'	80	153			Exercitação		
18/09	Quarta-Feira	50'	81	154			Exercitação		
18/09	Segunda-Feira	50'	82	155			Exercitação		
18/09	Terça-Feira	50'	83	156			Exercitação		
18/09	Quarta-Feira	50'	84	157			Exercitação		
18/09	Segunda-Feira	50'	85	158			Exercitação		
18/09	Terça-Feira	50'	86	159			Exercitação		
18/09	Quarta-Feira	50'	87	160			Exercitação		
18/09	Segunda-Feira	50'	88	161			Exercitação		
18/09	Terça-Feira								

Calendário Escolar - 2021/22



	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL
3.ª						1	1				
4.ª	1 CP			1 Restauração da Independência		2	2 Carnaval			1 Feriado Municipal	
5.ª	2			2		3	3			2	
6.ª	3	1		3		4	4	1		3	1
5	4	2		4	1 Ano Novo	5	5	2		4	2
D	5	3		5	2	6	6	3	1 Dia do Trabalhador	5	3
2.ª	6	4	1 Todos os Santos	6	3 Início do 2.º Período	7	7	4	2	6	4
3.ª	7 CP	6 Imp. República	2	7	4	8	8	5	3	7	5
4.ª	8	6	3	8 N. Br.º Conceição	5	9 CP	9	6	4	8	6
5.ª	9	7	4	9	6	10	10	7	5	9	7
6.ª	10	8	5	10	7	11	11	8	6	10 Dia de Portugal	8
5	11	9	6	11	8	12	12	9	7	11	9
D	12	10	7	12	9	13	13	10	8	12	10
2.ª	13	11	8	13	10	14	14	11	9	13	11
3.ª	14	12	9	14	11	15	15	12	10	14	12
4.ª	15	13 CP	10 CP	15 CP	12 CP	16	16 CP	13	11	15	13
5ª	16	14	11	16	13	17	17	14	12	16	14
6ª	17 Início do 1.º Período	15	12	17 Fim do 1.º Período	14	18	18	15 Sexta-Feira Santa	13	17	15
5	18	16	13	18	15	19	19	16	14	18	16
D	19	17	14	19	16	20	20	17	15	19	17
2ª	20	18	15	20	17	21	21	18	16	20	18
3ª	21	19	16	21	18	22	22	19	17	21	19
4ª	22	20 R DEPARTAMENTO	17	22	19	23	23	20	18 CP	22 CP	20
5ª	23	21	18	23	20	24	24	21	19	23	21
6ª	24	22	19	24	21	25	25	22	20	24	22
5	25	23	20	25 Natal	22	26	26	23	21	25	23
D	26	24	21	26	23	27	27	24	22	26	24
2ª	27	25	22	27	24	28	28	25	23	27	25
3ª	28	26	23	28	25	29	29	26	24	28	26
4ª	29	27	24	29	26		30	27 CP	25	29	27
5ª	30	28	25	30	27		31	28	26	30	28
6ª		29	26	31	28			29	27		29
5		30	27		29			30	28		30
D		31	28		30				29		
2.ª			29		31				30		
3.ª			30						31		

Período	Calendário Escolar		Aulas Previstas					n.º dias úteis
	Início	Fim	2.ªs	3.ªs	4.ªs	5.ªs	6.ªs	
1.º	14 a 17 setembro	17 dezembro	12	12/13	11/12	13/14	14	62 a 65
2.º	3 janeiro	5 abril	13	13	12	13	13	64
3.º (9.º, 11.º e 12.º ano)	19 abril	7 junho	6	8	7	7	7	35
3.º (5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 10.º ano)	19 abril	15 junho	7	9	9	8	7	40
3.º (Pré-Escolar e 1.º Ciclo)	19 abril	30 junho	9	11	11	10	9	50

	Interrupções Letivas	
	Início	Fim
Natal	20 dezembro	31 dezembro
Carnaval	28 fevereiro	2 março
Páscoa	6 abril	18 abril

Anexo 7 Calendário escolar



TORNEIO DE BASQUETEBOL 3X3

Quinta-feira: 7 de Abril

Inscreve-te com o teu professor de
Educação Física!

Vem divertir-te!

Contamos com a tua equipa!



Anexo 9 Certificado entregue aos alunos participantes na Semana Paralímpica



Anexo 10 Certificado entregue aos alunos participantes no Torneio Basquetebol 3x3

Relatório de Aula n°

Professor:	Turma:	Data:	Hora:
N° aula:	UD:	N° de aula UD:	Duração da aula:
Alunos previstos:	Alunos dispensados:	Local:	
Recursos Materiais:			
Função didática:			
Objetivos da Aula:			
Sumário:			

Reflexão Crítica / Relatório da Aula

<u>Planeamento da aula:</u>
<u>Dimensões e Estratégias de Intervenção Pedagógica</u>
Instrução:
Gestão:
Clima/Disciplin
Decisões de ajustamento:
Aspetos positivos mais salientes:
Oportunidades de melhoria:

Anexo 11 Modelo relatório de aula

Plano de Aula N°

Professor:	Turma:	Data:	Hora:
N° aula:	UD:	N° de aula UD:	Duração da aula: 50'
Alunos previstos:	Alunos dispensados:	Local:	
Recursos Materiais:			
Função didática:			
Objetivos da Aula:			
Sumário:			



	Tempo I / P		Tarefas/ Situações de aprendizagem	Descrição e Organização da Tarefa	Componentes Críticas/ Critérios de Êxito/ Objetivos Específicos
Parte Inicial					
Parte Fundamental					
Parte Final					

Fundamentação/ Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):

E1	E2	E3	E4	E5	E6

Anexo 12 Modelo Plano de Aula