

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

Daniel António Dias Cardoso

Relatório Final de Estágio

**As Orientações Educacionais dos Professores de Educação Física
do Concelho de Setúbal em Relação à Inclusão**

Orientador Supervisor: Professor Doutor Fernando Vieira

Orientador Cooperante: Professor João Santos

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

Almada, 2025

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

Daniel António Dias Cardoso

Relatório Final de Estágio

As Orientações Educacionais dos Professores de Educação Física do Concelho de Setúbal em Relação à Inclusão

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

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

Almada, 2025

Índice

Índice de Figuras.....	5
Índice Tabelas.....	6
Lista de Abreviaturas	7
Agradecimentos.....	8
Resumo	9
Abstract.....	10
1. Introdução.....	11
2. Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética	12
2.1 Caracterização do Agrupamento e dos Espaços	12
2.2 Estrutura Organizacional das Instituições de Ensino.....	14
2.3 Caracterização do Grupo de Educação Física.....	16
2.4 Organização, Gestão e Participação no contexto de Estágio.....	16
2.5 Orientação de Turmas	17
2.5.1 5º Ano	17
2.5.2 6º Ano	17
2.5.3 7º Ano	18
2.5.4 9º Ano	18
2.5.5 12º Ano	19
3. Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem.....	20
3.1 Planeamento	21
3.2 Ensino	22
3.2.1 Estratégias e Atividades de Aprendizagens	22
3.2.2 Planeamento de Aulas	23
3.2.3 Aulas Lecionadas	23
3.3 Avaliação.....	24
3.3.1 Critérios de Avaliação	24
3.3.2 Avaliação.....	25
4. Área III – Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade	27
4.1 Projeto Educativo.....	27
4.2 Direção de Turma	28
4.3 Reuniões de Grupo e/ou Departamento	29
4.4 Atividades Desenvolvidas.....	29
4.4.1 Desporto Escolar	29

4.5Atividades Extracurriculares.....	30
4.5.1 Mega Sprint	30
4.6Atividades Escolares.....	31
4.6.1 Corta Mato Escolar.....	31
5. Área IV – Dimensão Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida.	33
5.1 Introdução	36
5.2 Materiais e Métodos	38
5.3 Resultados	40
5.4 Discussão	43
5.5 Conclusão.....	45
6. Reflexão	46
7. Referências.....	48
8. Anexos	51

Índice de Figuras

Figura 1 - Campos 1 e 2.....	13
Figura 2 - Campo Nº3.....	13
Figura 3 - Pavilhão.....	13
Figura 4 - Campo Nº4.....	13
Figura 5 - Direção da Escola	14
Figura 6 - Composição do Conselho Geral AEOS	15
Figura 7- Coordenação e Representantes de Estabelecimento	15
Figura 8 - Fotos de Momentos na PES	32

Índice Tabelas

Tabela 1 - Plano de Aula.....	24
Tabela 2 - Caracterização da amostra (N=58)	38
Tabela 3- Estatística Descritiva	40
Tabela 4 - Correlações.....	41
Tabela 5 - Comparação por Género.....	41
Tabela 6 - Comparação por Idades	42
Tabela 7- Comparação por tempo de serviço	43

Lista de Abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

AR – Auto Realização

AEOS – Agrupamento de Escolas Ordem de Sant’Iago

EB – Escola Básica

EF – Educação Física

ES – Escola Secundária

IE – Integração Ecológica

ISEIT – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (Instituto Piaget de Almada)

JI – Jardim de Infância

MD – Mestria Disciplinar

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

OE – Orientações Educacionais

OMS – Organização Mundial de Saúde

PA – Processo de Aprendizagem

PAP – Prova de Aptidão Profissional

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RS – Responsabilidade Social

SASE – Serviço de Ação Social Escolar

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

VOI – Value Orientations Inventory

VOI-SF – Value Orientations Inventory – Short Form

Agradecimentos

Em primeiro lugar, expresso a minha mais profunda gratidão ao Professor Doutor Fernando Vieira, meu orientador interno no Instituto Piaget de Almada - ISEIT, pela disponibilidade constante, orientação rigorosa e pelas palavras de motivação ao longo de todo este processo. A sua dedicação, paciência e partilha de conhecimento foram determinantes para o desenvolvimento deste trabalho e para o meu crescimento enquanto estudante e futuro profissional.

Um sincero agradecimento também ao Professor João Santos, orientador na instituição de estágio, pelo acompanhamento atento, pelo espírito crítico e pelas sugestões sempre construtivas que muito contribuíram para o sucesso deste projeto. A sua orientação, aliada à sua experiência e empatia, proporcionaram-me uma aprendizagem prática e significativa durante o estágio no Agrupamento de Escolas Ordem de Sant'Iago.

Estou igualmente grato aos orientadores cooperantes, o professor Pedro Fernandes e a professora Isabel Escudeiro, pelo apoio prestado, pela orientação pedagógica e pela disponibilidade constante ao longo de todo o estágio. As suas observações, conselhos e partilhas de experiência foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional e para a consolidação das minhas competências práticas.

Agradeço de igual forma ao Instituto Piaget de Almada - ISEIT, pela formação académica sólida, pelos conhecimentos transmitidos e pelo ambiente de proximidade que sempre promoveu entre docentes e estudantes. Foram anos de grande crescimento pessoal, nos quais pude aprender, partilhar e desenvolver competências essenciais para a minha futura vida profissional.

Agradeço também ao Agrupamento de Escolas Ordem de Sant'Iago, pela oportunidade e pela forma tão acolhedora como fui recebido. Cada dia de estágio foi uma experiência enriquecedora, que me permitiu compreender melhor a realidade educativa e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Um especial agradecimento a todos os professores, funcionários e alunos com quem tive o privilégio de conviver e aprender.

Não posso deixar de expressar o meu profundo reconhecimento à minha família, pilar fundamental em toda esta jornada. Agradeço-vos pela paciência, pelo apoio incondicional, pela compreensão nos momentos de maior cansaço e pelas palavras de encorajamento que tantas vezes fizeram a diferença. Sem o vosso amor e força, este caminho teria sido muito mais difícil.

Aos meus amigos, deixo também um sentido obrigado por estarem sempre presentes — pelas conversas, pelas risadas, pelos conselhos e pelas distrações que tantas vezes ajudaram a aliviar o stress deste percurso académico.

E, claro, não podia deixar de agradecer aos meus colegas de viagem, o João Chalaça, o Pedro Ramos e o Pedro Cancela, por todos os momentos que partilhámos nestes dois anos. Foram inúmeras horas de trabalho em grupo, apresentações, trocas de ideias, desafios superados, conversas infinitas e centenas de minutos em chamadas, sempre acompanhadas de boa disposição e entreajuda. Também os muitos quilómetros percorridos juntos ficarão na memória como símbolo do esforço, da amizade e da cumplicidade que se criou entre nós. Sem dúvida, foram um apoio essencial e tornaram este percurso muito mais leve, divertido e gratificante.

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado (PES) do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizada no Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, e integra o trabalho desenvolvido durante o estágio pedagógico no Agrupamento de Escolas Ordem de Sant'Iago, em Setúbal, no ano letivo de 2024/2025. Ao longo deste documento é apresentada uma descrição detalhada da escola e do seu contexto envolvente, bem como das atividades desenvolvidas com as turmas e com os diferentes grupos da comunidade escolar. Todo o percurso de estágio implicou um trabalho contínuo, exigente e progressivamente mais autónomo, permitindo uma consolidação efetiva das competências profissionais.

O relatório organiza-se em quatro áreas fundamentais. A primeira área, de carácter profissional, social e ético, evidencia a importância do papel do professor, contemplando a caracterização do agrupamento, do grupo disciplinar de Educação Física e das turmas com as quais desenvolvi a minha prática. A segunda área incide sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, centrando-se nas competências de planeamento, organização e avaliação das práticas pedagógicas. A terceira área aborda a participação na escola e a relação com a comunidade, apresentando o meu envolvimento nas atividades e projetos escolares, bem como na promoção de uma articulação positiva entre escola, famílias e meio envolvente. Por fim, a quarta área refere-se ao desenvolvimento profissional ao longo da vida e integra o projeto de investigação realizado junto dos professores de Educação Física do concelho de Setúbal, centrado nas suas orientações educacionais no processo de inclusão, tendo sido aplicado um conjunto de dois questionários para a recolha de dados.

Em síntese, este relatório reflete o percurso formativo realizado ao longo do estágio, evidenciando a evolução das minhas competências pedagógicas, científicas e pessoais no contexto real da prática docente.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionado, Educação Física, Educação Inclusiva e Desenvolvimento Profissional.

Abstract

This report was prepared within the scope of the Supervised Teaching Practice (PES) of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, carried out at the Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, and encompasses the work developed during the teaching internship at the Agrupamento de Escolas Ordem de Sant'Iago, in Setúbal, during the 2024/2025 academic year. Throughout this document, a detailed description of the school and its surrounding context is presented, as well as the activities developed with the classes and the different groups within the school community. The entire internship process required continuous, demanding, and progressively more autonomous work, enabling an effective consolidation of professional competences.

The report is organized into four fundamental areas. The first area, of a professional, social, and ethical nature, highlights the importance of the teacher's role and includes a characterization of the school cluster, the Physical Education department, and the classes with which I developed my teaching practice. The second area focuses on the development of teaching and learning, emphasizing skills related to planning, organization, and the assessment of pedagogical practices. The third area addresses participation in school life and the relationship with the community, presenting my involvement in school activities and projects, as well as the promotion of a positive articulation between the school, families, and the surrounding community. Finally, the fourth area refers to lifelong professional development and includes the research project conducted with Physical Education teachers from the municipality of Setúbal, focusing on their educational orientations in the inclusion process, for which two questionnaires were administered to collect data. In summary, this report reflects the training journey undertaken throughout the internship, highlighting the development of my pedagogical, scientific, and personal competences within the real context of teaching practice.

Keywords: Supervised Teaching Practice, Physical Education, Inclusive Education, and Professional Development.

1. Introdução

A PES realizada no Agrupamento de Escolas Ordem de Sant'Iago constituiu um marco essencial no processo de formação docente. Esta experiência possibilitou o contacto direto com a realidade educativa, a compreensão das dinâmicas escolares e a consolidação da identidade profissional, construída através da observação, da reflexão e da ação pedagógica.

Durante o estágio, o acompanhamento do professor João Santos, numa turma do 12.º ano, proporcionou uma perspetiva aprofundada sobre o papel do docente na fase final da escolaridade obrigatória. Paralelamente, a colaboração com os professores Pedro Fernandes e Isabel Escudeiro, docentes do 2.º e 3.º ciclo, permitiu compreender diferentes abordagens metodológicas e estratégias ajustadas às diversas faixas etárias e níveis de ensino.

A Educação Física assume, na atualidade, um papel central no desenvolvimento integral dos alunos. Para além da sua relevância na promoção da saúde e da condição física, contribui de forma significativa para a formação de cidadãos ativos, críticos e socialmente responsáveis. De acordo com a UNESCO (2023) e a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2024), a prática regular de atividade física em contexto escolar potencia o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, melhora o desempenho cognitivo e reduz o risco de comportamentos sedentários, fatores determinantes para a manutenção de um estilo de vida equilibrado e saudável.

No contexto português, a Direção-Geral da Educação reforça a importância de uma educação física inclusiva, orientada para o desenvolvimento global do aluno, integrando valores como o respeito, a cooperação e a superação pessoal. A escola deve constituir-se como um espaço de experiências significativas, onde o movimento se afirma não apenas como expressão corporal, mas também como meio de aprendizagem, comunicação e crescimento pessoal.

Ao longo da PES, tornou-se evidente que a docência representa um exercício permanente de adaptação, empatia e compromisso. A planificação das aulas, a observação sistemática, a gestão do grupo-turma e o trabalho colaborativo com os colegas contribuíram para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva sobre a prática pedagógica. Este período revelou-se, assim, uma oportunidade determinante para compreender que educar através do corpo é, igualmente, educar para a vida.

2. Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética

Ser professor não serve apenas para transmitir conhecimento, é muito mais que isso. É ser alguém que guia e acompanha o crescimento intelectual e humano dos jovens alunos. É uma pessoa que se preocupa com o desenvolvimento de cada aluno e não apenas com o objetivo de ensinar conteúdo.

As salas de aulas, os campos, os ginásios são locais de convivência e são nesses espaços que o professor não se limita a ensinar, mas também aprende, ouve e orienta o perfil de cada aluno. Acaba por ser uma ferramenta que ajuda os alunos a superarem desafios, a descobrirem toda a sua capacidade e que acreditem em si mesmo.

Quando o professor desempenha verdadeiramente o seu papel da vida escolar, acaba por criar de certa forma empatia, a escuta e é um apoio emocional, são preponderantes para o ato de educar.

Ser professor é muito mais do que ensinar conteúdos ou transmitir aprendizagens. É assumir um papel de orientador e de exemplo, alguém que influencia o percurso humano e académico dos seus alunos, onde acabar por deixar marcas que ultrapassam o espaço e o tempo da sala de aula. O professor é, como refere Nóvoa (2019, p. 204), “Ser professor é aprender a ser com os outros, a viver com os outros, a aprender com os outros. A profissão docente constrói-se na relação, no encontro, na partilha e no exemplo.”

2.1 Caracterização do Agrupamento e dos Espaços

O Agrupamento de Escolas Ordem de Sant'Iago foi criado em 2003 e é constituído pelas seguintes escolas: EB1 /JI de Setúbal, EB1 /JI do Faralhão, EB1 do Faralhão Nº1, EB1 do Faralhão Nº2, EB1 das Manteigadas, EB1 Nº5, EB1 Nº7 e a Escola Básica e Secundária Ordem De Sant'Iago (antiga ES da Bela Vista) e é esta a escola sede do Agrupamento onde realizei o meu estágio profissional.

As escolas EB1/JI de Setúbal – EB1 Nº 5, EB1 Nº 7, EB1 das Manteigadas e EB 2,3/S Ordem De Sant'Iago estão localizadas em Setúbal, na freguesia de S. Sebastião, em bairros de habitação económica e social. Essas instituições atendem maioritariamente uma população com necessidades económicas e carenciadas. A área é habitada por comunidades oriundas de Países Africanos de Língua Portuguesa, além de imigrantes do Brasil e do Leste Europeu, e por uma significativa Comunidade Cigana. A convivência entre essas culturas diversas nem sempre é harmoniosa, sendo comuns os conflitos e tensões raciais.

As escolas EB1/JI do Faralhão, EB1 do Faralhão nº1 e EB1 do Faralhão nº2 localizam-se na Freguesia do Sado, uma região rural de Setúbal onde também estão instaladas várias unidades industriais.

A população dessa freguesia é maioritariamente originária do Alentejo, tendo migrado para Setúbal nos anos 1970. Nas escolas da Freguesia de S. Sebastião, há uma elevada prevalência de famílias monoparentais e em situação de vulnerabilidade, o que se reflete nas dificuldades escolares, como repetência, abandono, assiduidade irregular, indisciplina e episódios de violência, além de comportamentos de risco e incursões na marginalidade. As escolas trabalham continuamente para encontrar soluções para esses desafios, seja de forma individual, seja por meio de projetos em parceria.

Nas EB1/JI de Setúbal e EB1/JI do Faralhão, a educação pré-escolar conta com a Componente de Apoio à Família, em colaboração com a Câmara Municipal de Setúbal, que oferece serviço de almoço e prolongamento de horário. No 1º Ciclo, também em parceria com a Câmara Municipal, são oferecidas Atividades de Enriquecimento Curricular, como Inglês, Expressão Física e Motora, Música

e Artes. Todos os alunos têm acesso ao Apoio ao Estudo, e em todas as escolas foi implementado o Plano Nacional de Leitura, em articulação com as Bibliotecas Escolares. Além disso, o Agrupamento submeteu uma candidatura ao Programa Nacional do Ensino do Português no 1º Ciclo.

As aulas de Educação Física da Escola Secundária Ordem de Sant'ago podem ser realizadas em 5 locais diferentes, 4 campos exteriores e 1 espaço interior dentro do ginásio. Neste espaço também existe além de uma arrecadação de material, uma sala para os professores de Educação Física e dois balneários (1 Masculino e 1 Feminino).

Nas imagens seguintes é possível observar os 4 recintos onde é possível realizar as aulas de Educação Física.

Figura 1 - Campos 1 e 2



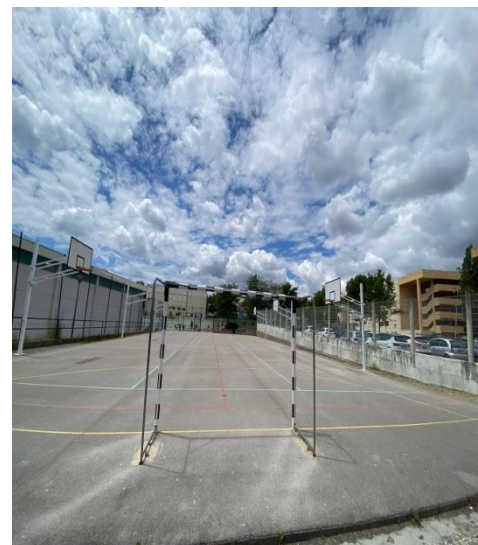
Figura 2 - Campo Nº3



Figura 4 - Pavilhão



Figura 3 - Campo Nº4



2.2 Estrutura Organizacional das Instituições de Ensino

A direção da escola é essencial para o bom funcionamento da mesma, é a direção que organiza as atividades pedagógicas e administrativas, apoia os professores e funcionários, acompanha os alunos e promove um ambiente seguro e acolhedor. Numa escola TEIP como é o caso, que se situa num contexto social e economicamente desfavorecido, o papel da direção torna-se ainda mais importante: é ela que lidera os projetos de inclusão, reforça a ligação com as famílias e a comunidade, organiza e estabelece os recursos de forma estratégica e ajuda a criar condições para um maior aproveitamento educativo. Assim, a direção é fundamental para garantir igualdade de oportunidades e combater as dificuldades associadas ao contexto onde a escola está inserida.

Nas seguintes imagens é possível verificar a hierarquia da direção da escola, a composição geral do Agrupamento e a coordenação e os representantes nas escolas que pertencem a este agrupamento.

Órgãos de Gestão do Agrupamento de Escolas Ordem de Sant'Iago.

Figura 5 - Direção da Escola

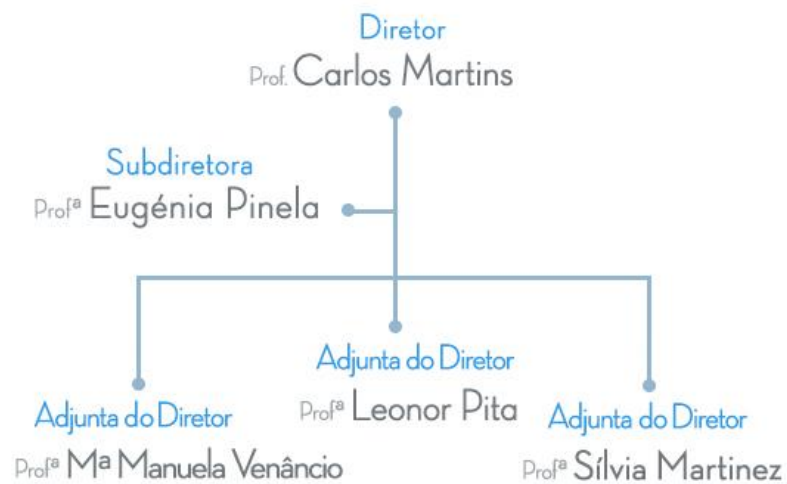


Figura 6 - Composição do Conselho Geral AEOS

Pessoal Docente	Anabela Marques
	Carla Ferro
	Emanuel Ribeiro
	Maria Clara Serpa
	Pedro Fernandes
	Sandra Rodrigues
	Sónia Mondim
Pessoal Não Docente	Ana Paula Varela
	Sónia Azenha
Alunos	Bruno Rodeia
	Rosa Francisco
	Gonçalo Marquês
Pais e Encarregados de Educação	Andreia Coelho
	Ana Carapinha
	Madalena Sobral
Autarquia	Carla Guerreiro / Márcia Pacheco
	Marlene Caetano
	Luís Matos
Comunidade Local	ICNF - Ana Falcão / Céu Santos
	IPDJ - Rosário Nunes
	IPS - Mário Espada

Figura 7- Coordenação e Representantes de Estabelecimento

Estabelecimento	Coordenador
Coordenadora da E.B. N.º 5 de Setúbal	Ângela Bandarra
Coordenadora da EB 1 /J.I de Setúbal	Sílvia Martinez
Coordenadora da E.B. N.º 7 de Setúbal	Ana Paula Gonçalves
Representante da EB 1 N.º 2 do Faralhão	Marta Nobre
Coordenadora da EB 1 /J.I do Faralhão	Sandra Moura
Representante da EB 1 n.º 1 do Faralhão	Sónia Filipe
Representante da E.B. das Manteigadas	Maria Manuela Lemos

Coordenadoras de ano de escolaridade

1.º ano	Círia Geraldo
2.º ano	Marisa Aniceto
3.º ano	Guida Martins
4.º ano	Ana Paula Graça

2.3 Caracterização do Grupo de Educação Física

O departamento de educação física do Agrupamento de Escolas Ordem de Sant'Iago neste ano letivo 2024/2025, é composto por 15 Professores e o coordenador é o professor Emanuel Santos.

O grupo 260 é composto por 5 professores, 3 do género masculino e 2 género feminino, com idades compreendidas entre os 46 e 57, com a habilitação de 5 licenciaturas. Estão os 5 no quadro de Agrupamento.

Já no grupo 620, é composto por 10 professores, 7 do género masculino e 3 do género feminino, com idades compreendidas entre os 28 e os 60 anos. 6 têm licenciatura e 4 mestrado, 9 já fazem parte do quadro e 1 é contratado.

Todos os elementos do departamento são responsáveis pelos espaços, material e organização de eventos desportivos.

2.4 Organização, Gestão e Participação no contexto de Estágio

Enquanto professor estagiário, tive uma participação ativa em diversas atividades dentro da Escola. Uma das minhas responsabilidades foi a participação em reuniões do Departamento de Educação Física, onde tive oportunidade de colaborar com colegas e de analisar, planear, organizar e discutir estratégias pedagógicas relacionadas com a disciplina de Educação Física.

Tive também a oportunidade de acompanhar a direção de turma do 5.º ano, onde, juntamente com outros docentes, acompanhei o desenvolvimento dos alunos, identifiquei e descrevi possíveis dificuldades de aprendizagem e propus soluções que favoreceram o seu progresso. Além disso, presenciei reuniões intercalares, que se revelaram fundamentais para a reflexão contínua sobre a prática educativa e para a partilha de experiências e conhecimentos entre docentes.

Após o fim de cada período letivo, juntamente com os professores cooperantes, realizei a avaliação sumativa de cada turma. Esta avaliação constituiu um momento importante de reflexão sobre o desempenho dos alunos, permitindo identificar áreas de melhoria e tomar decisões pedagógicas com vista a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito às atividades de Desporto Escolar, a minha participação centrou-se na organização e execução dos eventos e torneios promovidos pela escola. Nesse contexto, o meu papel não se limitou ao apoio logístico, mas abrangeu também tarefas operacionais, contribuindo para a criação de um ambiente que favoreceu o respeito e a cooperação. Foi uma excelente oportunidade para incentivar o espírito de equipa e o desenvolvimento de habilidades socio emocionais dos alunos, promovendo o crescimento mútuo tanto dos estudantes como da comunidade escolar como um todo. Em termos de participação, era uma turma que tinha muitas faltas.

2.5 Orientação de Turmas

No ano letivo de 2024/2025 foram acompanhadas as turmas do 5.ºD, 6.ºG, 7.ºD, 9.ºA e a turma do Curso Profissional de Desporto, 12.ºC. O contacto com vários anos de escolaridade e níveis de ensino distintos constituiu uma experiência particularmente enriquecedora, exigindo uma adaptação constante da comunicação, das estratégias pedagógicas e das atividades propostas. Cada turma apresentava ritmos de aprendizagem, interesses e níveis de maturidade próprios, o que implicou flexibilidade, planeamento rigoroso e capacidade de resposta às diferentes realidades educativas.

Importa referir que o número de turmas acompanhadas foi superior ao habitual num contexto de estágio pedagógico. Tal situação deveu-se, por um lado, à necessidade de ajustar horários e assegurar uma distribuição equilibrada do serviço letivo e, por outro, ao facto de existirem alunos com laços familiares diretos, circunstância que levou à opção de não acompanhar determinadas turmas, salvaguardando princípios de imparcialidade, ética profissional e transparência no processo de avaliação. Esta reorganização implicou a integração noutras turmas, alargando o âmbito da intervenção pedagógica.

A diversidade de contextos proporcionou uma visão mais abrangente do funcionamento da disciplina de Educação Física ao longo dos diferentes ciclos de ensino, desde o 2.º ciclo ao ensino secundário profissional. Este percurso favoreceu o desenvolvimento de competências ao nível da diferenciação pedagógica, da gestão do grupo-turma e da adequação dos conteúdos às características específicas de cada faixa etária. Contribuiu igualmente para o reforço da confiança profissional e para a consolidação da compreensão de que a eficácia do ensino depende, em grande medida, da capacidade de ajustar práticas às necessidades e particularidades de cada grupo de alunos.

2.5.1 5º Ano

A turma do 5.º D foi uma das turmas do 2.º ciclo no qual tive o prazer de acompanhar ao longo do meu estágio curricular. É composta por 22 alunos, distribuídos de forma equilibrada entre o género masculino e feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos.

No seio da turma encontram-se quatro alunos repetentes, um aluno com medidas seletivas e outro com medidas adicionais, o que reflete a diversidade de percursos escolares e de necessidades educativas existentes no grupo. Além disso, doze alunos beneficiam do apoio da SASE, o que demonstra a presença de diferentes realidades socioeconómicas que influenciam o contexto escolar e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem.

De um modo geral, a turma revelou-se bastante desafiante, sobretudo devido à heterogeneidade de níveis de desempenho, currículos e ritmos de aprendizagem. Essa diversidade tornou-se evidente na realização de trabalhos de grupo, onde se notou uma grande diferença nas competências, na capacidade de concentração e no grau de autonomia dos alunos. Apesar dessas dificuldades, foi possível observar um grupo com potencial, que beneficiou de estratégias diferenciadas e de um acompanhamento próximo para promover o envolvimento e o progresso individual de cada aluno.

2.5.2 6º Ano

A turma do 6.º ano é composta por 22 alunos, dos quais 16 são do género masculino e 6 do género feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos. No grupo, encontram-se quatro alunos repetentes, dois alunos com medidas seletivas e três com medidas adicionais, que reflete a

sua diversidade de percursos e necessidades educativas presentes. Treze alunos beneficiam ainda do apoio da SASE, o que demonstra a existência de diferentes realidades socioeconómicas no seio da turma.

De uma forma geral, a turma mostrou-se muito coesa onde apresentou um ambiente muito positivo durante as aulas. Os alunos demonstravam uma boa relação entre si, caracterizada por um forte espírito de ajuda e cooperação, o que contribuiu significativamente para o bom funcionamento das aulas e para a criação de um clima saudável.

A assiduidade foi, na maioria das vezes, exemplar, com grande parte da turma presente nas aulas. No entanto, registaram-se dois alunos que raramente participavam nas aulas práticas de Educação Física, o que condicionou o seu envolvimento no processo de aprendizagem. Apesar disso, a turma, no seu conjunto, mostrou-se muito empenhada e participativa, revelando interesse pelas atividades propostas e uma atitude geralmente positiva face à disciplina.

2.5.3 7º Ano

A turma do 7.º ano foi uma das turmas do 3.º ciclo que me foi atribuída, sendo composta por 20 alunos, dos quais 10 são do género feminino e 10 do género masculino. Entre estes, seis alunos eram repetentes. Em média, nas aulas de Educação Física, estavam presentes cerca de 15 a 16 alunos, uma vez que, ao longo do período, registaram-se algumas desistências e ausências frequentes.

Esta situação fez com que a turma fosse mais reduzida em número de participantes, o que, por um lado, limitou a dinâmica coletiva em determinadas atividades, mas, por outro, permitiu um acompanhamento mais individual a cada aluno.

Apesar das desistências, os alunos que frequentavam regularmente as aulas demonstravam um elevado sentido de responsabilidade e empenho. Apresentavam-se sempre com o material necessário e evidenciavam uma atitude muito positiva, revelando interesse, motivação e vontade de aprender. Este comportamento contribuiu para a criação de um ambiente de aula produtivo e agradável, o que facilitou o desenvolvimento das competências técnicas e sociais dos alunos.

2.5.4 9º Ano

A turma do 9.º ano foi uma das turmas do 3.º ciclo que acompanhei ao longo do ano letivo. Inicialmente, era composta por 21 alunos, dos quais 9 do género masculino e 12 do género feminino, sendo dois deles repetentes. No decorrer do ano letivo, entraram mais três alunos, dois do género feminino e um do género masculino. A turma contava ainda com uma aluna com Necessidades Educativas Especiais que não frequentava as aulas de Educação Física.

Tratava-se de uma turma muito interessante e relativamente homogênea em termos de comportamento e empenho. Os alunos mantinham entre si uma boa relação, demonstrando respeito e cooperação nas atividades. No entanto, era possível identificar a existência de pequenos grupos dentro da turma, o que se compreende tendo em conta a grande diversidade cultural que existia — cerca de dez nacionalidades diferentes. Essa variedade enriquecia o ambiente escolar, mas, em

alguns casos, acabava por dificultar a comunicação e a interação entre determinados alunos, sobretudo devido às barreiras linguísticas.

Apesar dessas diferenças, o grupo revelou uma atitude positiva face à disciplina e uma boa capacidade de adaptação ao trabalho em equipa. O ambiente nas aulas era geralmente calmo e colaborativo, que favorecia e muito o desenvolvimento de aprendizagens significativas e a valorização da multiculturalidade presente no contexto escolar.

2.5.5 12.º Ano

A turma do 12.º ano foi a turma que me foi atribuída do ensino secundário, pertencente ao curso profissional de Desporto. Relativamente aos dois módulos que lecionei, a turma era composta por 9 alunos, dos quais 8 do género masculino e 1 do género feminino. Nenhum dos alunos estava a repetir módulos e nenhum beneficiava do apoio da SASE.

Tratava-se de uma turma bastante reduzida, o que proporcionou um acompanhamento muito próximo a cada aluno, mas que também representou alguns desafios a nível organizativo. Até ao início do 3.º período, um dos alunos encontrava-se dispensado da prática de Educação Física por motivos médicos, o que reduzia ainda mais o número de participantes nas aulas. Em determinadas ocasiões, a ausência de um ou outro aluno obrigava à adaptação de atividades e à reformulação de exercícios planeados, de forma a manter o dinamismo e o equilíbrio das sessões.

Sendo uma turma de Desporto e de 12.º ano, os alunos demonstraram um elevado nível de maturidade e uma excelente aptidão física, o que facilitou significativamente o desenvolvimento das aprendizagens. Mostraram-se empenhados, responsáveis e recetivos ao feedback, evidenciando uma atitude exemplar face à disciplina. O ambiente de aula foi sempre positivo, pautado pelo respeito mútuo e pela vontade de aprender, o que contribuiu para uma experiência de ensino-aprendizagem muito enriquecedora.

3. Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem

A disciplina de Educação Física assume um papel central na formação completa dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional. Para além de promover a saúde e o bem-estar, a disciplina constitui um espaço privilegiado de aprendizagem de valores como o respeito, a cooperação, a responsabilidade e a superação pessoal. Através da prática regular de atividades físicas e desportivas, os alunos desenvolvem competências que ultrapassam o domínio motor, refletindo-se positivamente no seu desempenho académico, na autoestima e na integração social (Bento, 2004; Gomes, 2011). Estudos mais recentes reforçam esta perspetiva, destacando que o envolvimento e o prazer nas aulas de Educação Física estão fortemente associados ao desenvolvimento e relações interpessoais entre os jovens (Csányiet al., 2024).

Contudo, para a que a Educação Física cumpra efetivamente este papel educativo e formativo, é indispensável que o processo de ensino-aprendizagem seja devidamente planeado e estruturado. Uma planificação rigorosa permite definir objetivos claros, escolher metodologias adequadas às características dos alunos e organizar as atividades de modo a garantir a progressão das aprendizagens. Além disso, a planificação facilita a diferenciação pedagógica, possibilitando que todos os alunos — independentemente das suas capacidades ou níveis de aptidão física — participem de forma ativa e significativa nas aulas (Carvalho, 2009). De acordo com Pesceet al. (2023), o conceito de *alfabetização física* (physicalliteracy) tem vindo a ganhar relevância, ao reconhecer que a Educação Física deve integrar dimensões cognitivas, afetivas e sociais, de forma a promover as aprendizagens significativas e sustentáveis ao longo da vida.

Uma Educação Física bem organizada não se limita à execução de uma determinada tarefa ou de um ou vários movimentos, mas também promove a compreensão crítica do corpo, do movimento e da importância de estilos de vida saudáveis. A estruturação de unidades didáticas coerentes e articuladas entre si contribui para que o ensino seja contínuo e progressivo, respeitando o ritmo individual de cada aluno e estimulando o desenvolvimento de competências transversais, como a autonomia, o trabalho em equipa e a tomada de decisão (Bento, 2004). Mais recentemente, (Gonçalves e Rodrigues) salientam que as práticas desportivas em contexto escolar continuam a assumir um papel determinante no desenvolvimento integral dos alunos, fortalecendo o sentido de pertença, a cooperação e a responsabilidade social.

Neste contexto, as Aprendizagens Essenciais (AE) assumem um papel determinante, pois constituem o referencial curricular que orienta o ensino da disciplina. As AE permitem ao professor garantir a coerência e a equidade do processo educativo, assegurando que todos os alunos possam adquirir um conjunto comum de conhecimentos, capacidades e atitudes. Estas aprendizagens funcionam como um guia para a planificação, ajudando a definir o que é prioritário ensinar, de que forma e com que critérios de avaliação. Assim, a sua aplicação eficaz contribui para uma prática pedagógica mais consistente, intencional e inclusiva, centrada nas necessidades e potencialidades de cada aluno.

No geral, a disciplina de Educação Física, quando devidamente planificada e orientada, torna-se um espaço privilegiado de formação integral. Não se trata apenas de ensinar desporto, mas de formar cidadãos ativos, saudáveis e conscientes, capazes de reconhecer a importância do movimento para o seu bem-estar e qualidade de vida.

3.1 Planeamento

As três planificações apresentam uma organização adaptada ao nível etário e ao grau de maturidade dos alunos. O contacto direto com esta organização permitiu-me, enquanto estagiário, desenvolver competências ao nível do planeamento, da adequação dos conteúdos e da gestão das aprendizagens em contextos distintos.

No 2.º e 3.º ciclo, a estrutura assenta em componentes comuns: aprendizagens essenciais, metas e objetivos, atividades e instrumentos de avaliação. As modalidades desportivas são semelhantes nos dois ciclos, incluindo andebol, basquetebol, voleibol, futebol/futsal, atletismo, ginástica, dança, patinagem, raquetes e desportos alternativos como a orientação. Estas modalidades servem de suporte ao desenvolvimento das capacidades físicas de resistência, força, flexibilidade, velocidade e coordenação, promovendo a cooperação e o espírito desportivo. Enquanto estagiário, tive oportunidade de participar ativamente na implementação de algumas destas modalidades, destacando a orientação e a escalada, o que me permitiu aplicar os planeamentos à prática letiva e ajustar estratégias pedagógicas às características das turmas.

No curso profissional de Desporto, o planeamento encontra-se estruturado e organizado por módulos, refletindo uma abordagem mais técnica e especializada. Com a turma do curso profissional de Desporto, tive oportunidade de trabalhar os módulos de Jogos Pré-Desportivos e o módulo de Jogos Coletivos III, nomeadamente na modalidade de andebol. Esta experiência permitiu-me aprofundar conhecimentos técnicos e metodológicos, bem como compreender a importância da progressão pedagógica e da autonomia dos alunos.

Esta organização ao nível modular evidencia uma progressão técnico-pedagógica e um reforço gradual da autonomia e da responsabilidade dos alunos, preparando-os para contextos profissionais ligados ao desporto e à atividade física. Enquanto estagiário, a participação neste tipo de planeamento e a implementação de conteúdos como a escalada permitiram-me desenvolver competências de organização, segurança e adaptação das atividades, fundamentais para a prática docente em Educação Física, nomeadamente no acompanhamento dos estágios profissionais ao longo dos três anos do curso.

3.1.1 Aprendizagens Essenciais e Objetivos

Nos ciclos do ensino básico, as Aprendizagens Essenciais (AE) de Educação Física focam-se no desenvolvimento das capacidades motoras fundamentais e na aquisição das técnicas básicas das diversas modalidades. O objetivo é proporcionar aos alunos experiências diversificadas, fomentando a aptidão física e a compreensão dos princípios de jogo, da cooperação e do respeito pelas regras. A avaliação, neste contexto, deve ser contínua e formativa, permitindo ao docente monitorizar o progresso dos alunos e ajustar as estratégias pedagógicas conforme necessário (Sousa & Ribeiro, 2025).

As metas estabelecidas estão alinhadas com o programa FIT escola, que avalia e estimula a evolução das capacidades físicas, nomeadamente a resistência aeróbia, a força e a flexibilidade. Este programa integra-se nas AE, que orientam o ensino da Educação Física, promovendo uma abordagem que valoriza tanto o desenvolvimento físico quanto o cognitivo e afetivo dos alunos (Miranda e Silva & Dinis e Silva, 2024).

No curso profissional, as metas tornam-se mais complexas e exigentes. O aluno deve ser capaz de dominar as habilidades técnicas, aplicar corretamente os regulamentos das modalidades e demonstrar conduta ética e colaborativa. As AE para os cursos profissionais de Educação Física demonstram a importância de cada aluno ser autônomo, da reflexão crítica e da responsabilidade, de forma a prepara-los para uma participação ativa e consciente na sociedade.

3.2 Ensino

O ensino desenvolvido ao longo da prática pedagógica foi organizado de forma a responder às necessidades e características de cada turma, procurando garantir que as aprendizagens fossem adequadas ao contexto e ao nível dos alunos. A intervenção centrou-se na articulação entre os objetivos definidos no currículo e a realidade observada em cada grupo, ajustando sempre que necessário as estratégias utilizadas.

Durante as aulas, procurou-se promover a participação ativa dos alunos, incentivando a autonomia, a cooperação e o compromisso com as tarefas propostas. Para além do desenvolvimento das competências motoras e técnicas, foi também valorizada a dimensão social e formativa da disciplina, estimulando atitudes de respeito, responsabilidade e trabalho em equipa.

Ao longo do processo foi essencial adaptar a prática às diferentes situações que surgiram, seja ao nível das dificuldades evidenciadas pelos alunos, seja nas dinâmicas próprias de cada turma. Essa adaptação constante permitiu melhorar a qualidade das aprendizagens e ajustar a intervenção pedagógica às necessidades identificadas.

3.2.1 Estratégias e Atividades de Aprendizagens

No 2.º e 3.º ciclo, as atividades propostas incluem exercícios individuais e coletivos, jogos simplificados e formais, sequências de habilidades, circuitos e arbitragem. Estas estratégias visam promover a prática regular, o desenvolvimento técnico e a cooperação.

A aprendizagem pela experimentação, pela observação e pela participação constitui o eixo metodológico principal, promovendo a motivação e a progressão gradual das competências.

No curso profissional, as estratégias tornam-se mais diversificadas e técnicas. Incluem trabalho individual, trabalho em grupo, atividades por estações, trabalhos em vaga, apresentações de trabalhos e arbitragem. Estas metodologias incentivam a autonomia e a responsabilidade, permitindo que o aluno se envolva ativamente na construção do conhecimento e na aplicação prática das aprendizagens. A dimensão reflexiva ganha particular importância, favorecendo a análise crítica da própria prática e o desenvolvimento da capacidade de adaptação a diferentes contextos desportivos.

3.2.2 Planeamento de Aulas

No planeamento e organização das aulas, segui sempre uma estrutura assente em três momentos fundamentais: uma parte inicial, com atividades de ativação e preparação, uma parte fundamental, dedicada ao desenvolvimento das competências específicas da unidade em questão e uma parte final, mais direcionada para o retorno à calma e, sempre que possível, para a realização de jogos ou atividades lúdicas. Ao longo do ano letivo, procurei que as aulas, sobretudo no 2º e 3º ciclo, fossem politemáticas, de forma a permitir trabalhar diferentes conteúdos dentro da mesma aula. Esta abordagem favorece não só uma maior diversidade de estímulos, como também oferece a cada aluno a oportunidade de se envolver com pelo menos uma matéria de maior afinidade ou prioridade individual. No entanto, nem sempre foi possível aplicar esta metodologia de forma contínua, devido a limitações associadas às características das turmas, à especificidade de algumas modalidades e, sobretudo, à duração reduzida das aulas, que, com blocos de apenas 50 minutos, impõe restrições à execução plena de aulas com múltiplos focos. No ensino secundário, a organização por módulos exigiu uma abordagem diferente. Por questões curriculares e pela obrigatoriedade de cumprir um número específico de 18 aulas por módulo, fui muitas vezes levado a estruturar as aulas de forma monotemáticas e por blocos. Esta adaptação garantiu o cumprimento dos objetivos definidos para cada módulo, assegurando simultaneamente uma progressão pedagógica adequada. O plano de aula assume aqui um papel central. Trata-se de um instrumento de planeamento de natureza mais micro, com um carácter fortemente pessoal e funcional, concebido para responder às necessidades específicas de cada professor e turma. Embora sirva como guia para a prática letiva, deve também possuir características que o tornem objetivo, flexível, único e claro, permitindo que qualquer orientador, colega docente ou outro interveniente no processo educativo consiga compreender a estrutura e intenção da aula planeada. Essa clareza é particularmente importante em contextos de supervisão, substituição ou avaliação da intervenção pedagógica.

3.2.3 Aulas Lecionadas

Ao longo do meu processo de planeamento e lecionação das aulas de Educação Física, procurei sempre integrar duas nuances fundamentais, que, apesar de não serem aplicáveis em todas as situações, devido à especificidade de cada conteúdo e aos objetivos delineados para cada aula, serviram como referência orientadora da minha prática letiva. A primeira dessas estratégias consistia na introdução de um jogo pré-desportivo relacionado com a modalidade em foco na aula. Esta abordagem permitia uma transição mais envolvente para o conteúdo principal, facilitando a compreensão das regras, movimentos e dinâmicas da modalidade através de atividades mais lúdicas e acessíveis. Por exemplo, utilizava o jogo “Bola 12 ao Capitão” como forma de introduzir conceitos do basquetebol, adaptando posteriormente as regras ao jogo formal. Da mesma forma, o jogo do “Mata dos Três Passos” era ajustado para abordar aspetos técnicos e táticos do andebol, enquanto o “Futebol Humano” funcionava como uma introdução prática e divertida ao futebol. Esta metodologia revelou-se eficaz na motivação dos alunos, promovendo a aprendizagem através do jogo. A segunda nuance dizia respeito ao encerramento da aula. Sempre que possível, procurava terminar com um momento mais lúdico e descontraído, promovendo o retorno à calma e permitindo consolidar os conteúdos abordados. Este momento final podia consistir num jogo pré-desportivo mais simples ou numa aplicação prática da modalidade trabalhada ao longo da aula, adaptada ao tempo restante e ao nível de empenho demonstrado pelos alunos. Estas estratégias, quando aplicadas de forma contextualizada e flexível, contribuíram não só para uma maior participação e envolvimento dos

alunos, como também para a criação de um ambiente de aula mais positivo, dinâmico e orientado para a aprendizagem significativa.

Na tabela seguinte é possível verificar um exemplo de plano de aula que apliquei à turma do 9ºA

Tag Rugby – Aula Nº5 – 9ºA / Professora Cooperante: Isabel Escudeiro Professor Estagiário: Daniel Cardoso



	TP	TT	Tarefa	Descrição	Objetivos/ CE
Parte Inicial	5	5	Introdução à sessão	<ul style="list-style-type: none"> Conversa com a Turma para explicar a organização da aula e a temática que vamos trabalhar. Chamada 	Ativar os músculos e as articulações para evitar lesões.
	5	10	Aquecimento	<ul style="list-style-type: none"> Aquecimento realizado por aluno. 	
Parte Fundamental	8	18	Jogo do Rabo da Raposa com 2 caçadores	<ul style="list-style-type: none"> Todos os alunos vão ter um colete colocado na cintura, e os dois caçador têm que recuperar o máximo de coletes que conseguirem, quem perde o colete senta se no chão. À medida que termina o jogo, altero os caçadores 	Desenvolver a agilidade e a velocidade;
	8	26	Apanhada em equipas com cintura e fitas	<ul style="list-style-type: none"> Dividir a turma em dois, e estruturar 2 campos. Uma equipa contra outra em cada campo, quem perder as duas fitas senta se no chão até o jogo terminar. Vence a equipa que conseguir eliminar todos os elementos da equipa adversária. 	Estimular a atenção, o tempo de reação; Cooperação em equipa.
Parte Final	14	40	Mini Jogo de Tag Rugby	<p>Uma equipa contra outra a jogar género rugby com as seguintes regras:</p> <ul style="list-style-type: none"> A bola só pode ser passada para o lado ou para trás. Se perder um das Fitas (<i>tags</i>), deve parar. O defensor devolve a tag e grita "TAG" 	Realizar passes corretos para o lado ou para trás; Desenvolver comunicação e a cooperação em equipa
	5	45	Alongamentos e Fim da Sessão	<ul style="list-style-type: none"> Balanço Final 	Baixar a freq. Cardíaca e prevenir Lesões. Conversa sobre a Aula.

Tabela 1 - Plano de Aula

3.3 Avaliação

A avaliação constitui um dos pilares fundamentais do processo de ensino e aprendizagem, sendo um instrumento indispensável para promover o sucesso educativo e garantir a qualidade das práticas pedagógicas. Nas escolas, a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo, formativo e regulador, destinado a acompanhar o desenvolvimento dos alunos, identificar dificuldades e orientar estratégias de melhoria. Mais do que medir resultados, a avaliação deve fornecer informação relevante que contribua para a melhoria das práticas de ensino e para o desenvolvimento integral do estudante (Perrenoud, 1999). Nesse sentido, é essencial que a avaliação valorize não apenas o produto final, mas também o processo de aprendizagem, o esforço, a autonomia e a capacidade de reflexão crítica dos alunos (Fernandes, 2009). Uma avaliação eficaz deve ser transparente, justa e coerente, assentando em critérios previamente definidos e partilhados com os alunos.

3.3.1 Critérios de Avaliação

O agrupamento estabelece critérios de avaliação na disciplina de Educação Física com o intuito de garantir uma avaliação equilibrada e formativa do desempenho global dos alunos. Estes critérios assentam numa estrutura que contempla os domínios das atividades físicas, da aptidão física e do conhecimento, de modo a valorizar tanto as dimensões práticas como as cognitivas no processo de aprendizagem.

O domínio das atividades físicas assume uma ponderação de 70% da classificação final e integra diversas subáreas desportivas, tais como os jogos desportivos coletivos (andebol, basquetebol, futebol e voleibol), a ginástica, o atletismo, as atividades rítmicas e expressivas (dança, danças sociais e tradicionais), os jogos de raquetes (badminton, ténis e ténis de mesa) e as atividades de orientação e exploração da natureza.

É definido que, neste domínio, a avaliação tem como base a capacidade dos alunos em cooperar com os colegas, realizar com correção técnica e oportunidade as ações próprias de cada modalidade, aplicar as regras tanto na função de praticante como de árbitro e demonstrar atitudes de respeito, responsabilidade e fair play. À medida que os alunos progredem nos diferentes anos de escolaridade, espera-se que revelem uma maior autonomia, sentido crítico e capacidade de análise das suas próprias execuções.

A aptidão física corresponde a 20% da avaliação e é aferida através do programa FIT escola, que permite à escola avaliar o desenvolvimento das capacidades aeróbias e musculares, tendo em conta a idade e o género de cada aluno. Esta componente procura incentivar hábitos de vida saudáveis, promovendo a consciência sobre a importância da condição física e da manutenção do bem-estar.

O domínio do conhecimento representa 10% da classificação e incide sobre a compreensão teórica dos conteúdos abordados ao longo do ciclo. A escola valoriza a capacidade dos alunos para relacionar a aptidão física com a saúde, identificar os benefícios do exercício físico e compreender o papel sociocultural do desporto.

A recolha de informação é contínua e diversificada, recorrendo a diferentes instrumentos como a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, testes práticos, grelhas de observação, questionários e momentos de auto e heteroavaliação. Este método permite à escola obter uma visão global e equitativa do desempenho de cada aluno, refletindo não apenas a execução técnica, mas também a participação, o empenho e a evolução individual.

A avaliação, transversal às três planificações, assume um carácter contínuo, formativo e multidimensional. São utilizados instrumentos como a observação direta, grelhas de observação, avaliação diagnóstica, formativa, sumativa e contínua, bem como auto e heteroavaliação. Através desta variedade de instrumentos, procura-se avaliar não apenas o desempenho motor, mas também as atitudes, valores e conhecimentos adquiridos.

Nos ciclos básicos, a avaliação incide sobre o progresso físico e técnico e sobre o comportamento em contexto coletivo.

No curso profissional, o processo avaliativo amplia-se para incluir a capacidade de análise, de aplicação prática dos conhecimentos e de trabalho autónomo e colaborativo. A valorização da autoavaliação e da reflexão demonstra uma orientação pedagógica que reconhece o aluno como agente ativo do seu processo de aprendizagem.

3.3.2 Avaliação

A sua importância da Avaliação ultrapassa a simples atribuição de classificações, desempenhando um papel formativo e educativo ao permitir que os alunos compreendam o seu percurso, reconheçam os seus progressos e definam metas de superação pessoal. Para os professores, a avaliação possibilita ajustar estratégias de ensino, diversificar metodologias e criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e motivador (Black&William, 1998).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, a avaliação deve centrar-se na valorização das aprendizagens dos alunos, considerando competências, conhecimentos, atitudes e valores. Assim, a escola deve adotar uma abordagem diversificada, que inclua momentos de avaliação inicial, formativa e sumativa, permitindo compreender o percurso global de cada aluno.

Durante o estágio curricular, participei ativamente em diferentes momentos avaliativos. A avaliação inicial consistiu na observação e análise do desempenho dos alunos nas principais áreas das atividades físicas, bem como na avaliação da aptidão física através dos testes FITescola, conforme previsto para o ano letivo. Esta etapa teve como propósito identificar dificuldades e potencialidades dos alunos, antecipando o seu percurso de aprendizagem com base nos dados recolhidos.

Os resultados mostraram que as turmas do 2.º ciclo apresentavam dificuldades em tarefas motoras básicas, como coordenação e manipulação, enquanto as turmas do 3.º ciclo revelavam limitações nos jogos coletivos, com algum desconhecimento das regras das modalidades. Com base nestas informações, foi possível ajustar o processo de ensino às necessidades concretas dos alunos, planeando aulas que promovessem de forma mais eficaz o desenvolvimento das competências físicas, técnicas e sociais.

A avaliação formativa decorreu ao longo de todo o ano letivo, através da recolha sistemática de informações durante as aulas. Este tipo de avaliação contínua permitiu compreender a forma como os alunos estavam a aprender e evoluir, orientando o processo de ensino e verificando se os objetivos delineados estavam a ser alcançados. Como professor estagiário, esta avaliação realizou-se através de observação direta e registo das prestações dos alunos, com base em critérios de êxito definidos para cada conteúdo e tarefa.

Para as turmas do 2.º ciclo, foram planeadas atividades específicas para desenvolver competências em coordenação e manipulação de bola. Uma das estratégias consistiu na execução de exercícios individuais ou em pares, destinados a melhorar o controlo, a destreza e a precisão gestual. Para as turmas do 3.º ciclo, a utilização de jogos reduzidos revelou-se eficaz, permitindo concentrar a atenção em aspetos técnicos e táticos específicos. A paragem momentânea do jogo para reflexão sobre decisões táticas ou regras incentivou a análise crítica, correção de erros e desenvolvimento da consciência tática.

Ao longo do ano, verificou-se uma melhoria significativa nas competências práticas e na compreensão das modalidades, reconhecida também pelos alunos nos momentos de autoavaliação, que permitiram desenvolver responsabilidade e autonomia.

A avaliação sumativa teve como objetivo verificar se os alunos alcançaram os objetivos definidos no início do ano letivo, sendo aplicada no final de cada semestre através de tarefas que refletissem o progresso global dos alunos. Em situações particulares, os critérios de avaliação foram adaptados, como no caso de uma aluna com limitação médica, que realizou trabalho teórico em substituição da prática.

De forma geral, os resultados ao longo do ano foram positivos. A maioria dos alunos progrediu significativamente nas competências técnicas e motoras, na compreensão das regras, na cooperação em grupo e na atitude face à disciplina. A combinação de avaliação contínua, formativa e reflexiva, aliada à clareza dos critérios de êxito e à valorização da autoavaliação, permitiu um ensino mais justo, inclusivo e orientado para o desenvolvimento global dos alunos.

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

Durante o ano letivo de 2024/2025, enquanto professor estagiário de Educação Física, participei em diversas atividades com o objetivo de contribuir de forma positiva para o bom funcionamento da escola e para o fortalecimento da relação com a comunidade educativa.

Entre as principais funções desempenhadas, destaco a análise do Projeto Educativo. Faço também uma breve análise sobre a direção de turma na qual tive oportunidade de acompanhar e sobre todas as atividades que acompanhei.

4.1 Projeto Educativo

O Agrupamento de Escolas Ordem de Santiago (AEOS), situado em Setúbal, caracteriza-se por ser uma instituição educativa empenhada na inovação e na adaptação às exigências do mundo atual. A sua visão pedagógica evidencia um esforço constante para responder aos desafios colocados pela diversidade cultural, pelo avanço tecnológico e pela crescente urgência ecológica, refletindo um posicionamento ativo e consciente face às transformações sociais e educativas do século XXI.

O Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) funciona como o eixo central da ação educativa e organizacional do AEOS. Este documento assenta nos princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Através destas orientações, o agrupamento reforça uma abordagem inclusiva e humanista da educação, centrada na formação integral do aluno, no desenvolvimento de competências transversais e na promoção da cidadania ativa, democrática e responsável.

Inserido no programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), o AEOS opera num contexto socioeconómico desafiante, marcado por vulnerabilidades que se traduzem em fenómenos como abandono escolar, absentismo e indisciplina. Perante esta realidade, o PEA define como prioridade a promoção da equidade e do sucesso educativo, procurando assegurar que cada aluno tenha acesso às condições e apoios necessários para atingir o seu pleno potencial.

A missão educativa do AEOS coloca o aluno no centro da ação pedagógica, promovendo uma formação integral, responsável e humanista, sustentada nos valores universais dos Direitos Humanos. O PEA apresenta-se como um documento dinâmico e flexível, aberto à reflexão e ao aperfeiçoamento contínuo, articulando-se com as necessidades e expectativas da comunidade educativa.

Os princípios orientadores do agrupamento estruturam-se em torno de oito eixos fundamentais, destacando-se a educação inclusiva, a interculturalidade, a digitalização, o pensamento crítico e a consciência ecológica. Estes princípios são sustentados por valores como a equidade, a personalização das aprendizagens, a flexibilidade curricular, o envolvimento das famílias e o respeito pela identidade cultural de cada aluno, demonstrando um compromisso sólido com o desenvolvimento integral e o bem-estar de todos.

No que se refere ao quadriénio 2024–2028, o PEA define objetivos estratégicos claros, entre os quais se destacam:

- Promover a inclusão educativa e a equidade de oportunidades, garantindo respostas adequadas às necessidades específicas dos alunos;
- Fomentar competências digitais;

- Envolver toda a comunidade educativa — alunos, famílias, professores, serviços e parceiros externos — na construção equitativa da ação educativa;
- Acompanhar e mitigar os riscos de abandono e insucesso escolar, com especial atenção aos contextos vulneráveis associados ao TEIP.

O Projeto Educativo do agrupamento acaba por funcionar como um instrumento orientador onde apresenta princípios e objetivos estratégicos, onde deve haver compromisso de modo a conseguir formar cidadãos críticos, solidários e conscientes do seu papel numa sociedade em constante mudança, onde demonstra uma abordagem educativa moderna, onde integra valores humanistas e princípios de equidade e inclusão. O PE revela-se como um documento estratégico que não só organiza a ação pedagógica, mas também articula teoria e prática, onde define metas para a melhoria do sucesso escolar e para a promoção de competências transversais. A inclusão no programa TEIP demonstra a preocupação do agrupamento com os desafios sociais específicos do seu contexto, refletindo um compromisso ativo com as grandes desigualdades e o apoiar os alunos mais vulneráveis. Além disso, dá destaque á participação da comunidade educativa e na formação de cidadãos críticos onde indica uma abordagem da educação, que valoriza tanto o desenvolvimento académico como a dimensão ética e social dos alunos.

4.2 Direção de Turma

A turma do 5.º D foi a turma do 2.º ciclo que tive o prazer de acompanhar ao longo do meu período de prática pedagógica. É composta por 22 alunos, distribuídos de forma equilibrada entre género masculino e feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos.

Durante este acompanhamento, trabalhei em conjunto com o professor de Educação Física e diretor de turma, Pedro Fernandes, com quem tive a oportunidade de participar numa reunião com um encarregado de educação e em duas reuniões de avaliação.

A primeira reunião em que estive presente teve lugar no dia 10 de abril, tratando-se de uma reunião de conselho de turma onde foram abordadas questões relacionadas com a avaliação dos alunos, processos disciplinares e outras tarefas inerentes à Direção de Turma. No entanto, por não dispor de autorização da escola para permanecer na sala durante a discussão das avaliações, tive de me ausentar nesse momento específico da reunião.

Posteriormente, participei na reunião final do 3.º período, que decorreu no dia 17 de junho. Nesta ocasião, e graças à intervenção e acompanhamento do meu orientador, o Professor Pedro Fernandes, foi-me concedida autorização para permanecer na sala durante todo o processo de avaliação dos alunos, o que se revelou de grande importância para o meu processo de formação

Estas experiências foram bastante enriquecedoras, permitindo-me compreender de forma mais aprofundada o funcionamento pedagógico e organizacional da escola, bem como as dinâmicas de comunicação entre docentes e encarregados de educação.

No seio da turma encontram-se 4 alunos repetentes, um aluno com medidas seletivas e um aluno com medidas adicionais, o que reflete a diversidade de percursos e necessidades educativas presentes no grupo. Além disso, 12 alunos beneficiam do apoio da SASE, demonstrando que a turma possui realidades socioeconómicas distintas que também influenciam o contexto escolar.

No geral, a turma revelou-se bastante desafiante, principalmente devido à existência de currículos e ritmos de aprendizagem muito diferentes. Notou-se uma grande dificuldade na realização de

trabalhos em grupo, sendo evidente a disparidade de habilidades e competências entre os alunos. Apesar dos esforços realizados ao longo do período letivo, e das várias estratégias implementadas para promover a cooperação e o sucesso escolar, na última reunião de avaliação constatou-se que oito alunos reprovaram, alguns deles devido ao elevado número de faltas.

Esta experiência, embora exigente, foi extremamente significativa, pois permitiu-me desenvolver uma visão mais ampla sobre a diversidade educativa, os desafios da prática docente e a importância do acompanhamento individualizado de cada aluno, respeitando o seu percurso e as suas necessidades.

4.3 Reuniões de Grupo e/ou Departamento

No dia 15 de julho, participei na reunião do grupo de Educação Física, a qual esteve dividida em duas partes distintas, correspondentes aos grupos disciplinares 620 e 260. A primeira parte da reunião foi referente ao grupo 620, que abrange o 3.º ciclo e o ensino secundário. Nesta sessão, foram discutidos diversos assuntos relevantes, nomeadamente a rotação e gestão dos espaços desportivos, o grau de cumprimento dos objetivos definidos no início do ano letivo, entre outras questões de natureza pedagógica e organizacional. Contudo, esta reunião teve um enfoque particular nas turmas do Curso Profissional de Técnico de Desporto. Debateram-se as apresentações das Provas de Aptidão Profissional (PAP), os locais de estágio e os desafios enfrentados, especialmente no que diz respeito à ausência de registos de presença nas folhas de estágio. Neste contexto, surgiu um debate construtivo sobre estratégias para melhorar o acompanhamento e a responsabilização dos alunos durante o estágio. Discutiram-se ainda formas de preparar os alunos, ao longo dos três anos do curso, para que se sintam mais confiantes e capacitados no momento de apresentação e defesa da sua PAP. A segunda parte da reunião correspondeu ao grupo 260, tendo sido bastante mais breve e objetiva. Os pontos abordados centraram-se essencialmente na avaliação dos objetivos do ano letivo e em sugestões de melhoria a implementar no futuro. A participação nesta reunião revelou-se uma experiência enriquecedora, permitindo-me compreender melhor a dinâmica interna dos grupos disciplinares e a forma como os docentes colaboram na organização e desenvolvimento das atividades curriculares e extracurriculares. 3.

4.4 Atividades Desenvolvidas

4.4.1 Desporto Escolar

Em relação ao Desporto Escolar acompanhei as modalidades de Basquetebol e Atletismo, com a professora cooperante a professora Isabel Escudeiro. Relativamente ao projeto de Desporto Escolar da escola, considero-o simples, mas com potencial para melhorar bastante.

A escola disponibiliza as modalidades de Atletismo, Basquetebol, Ténis de Mesa, Badminton, Voleibol e Boccia. Apesar de serem modalidades interessantes, parecem-me algo básicas

Numa cidade como Setúbal, com tantos recursos, especialmente naturais, poderiam oferecer. Acredito que a escola tem o dever e a capacidade de proporcionar aos alunos um leque mais diversificado de atividades desportivas num raio de apenas 1 km da escola, encontram-se infraestruturas que poderiam ser aproveitadas: um parque com cerca de 10 hectares, uma pista de

BTT, uma piscina interior, uma piscina exterior, dois campos de ténis e, a cerca de cinco minutos de distância, a zona ribeirinha de Setúbal, onde seria possível realizar diversas atividades náuticas. De entre as inúmeras atividades que poderiam ser integradas no Desporto Escolar, escolhi três que considero ter grande potencial para serem implementadas com sucesso.

A primeira seria o ténis, uma modalidade em crescimento em Portugal, com atletas nacionais a destacar-se nos principais circuitos internacionais. É também uma modalidade com semelhanças ao ténis de mesa, que é uma das atividades mais procuradas pelos alunos no Desporto Escolar. Tendo em conta que existem dois campos de ténis a cerca de 200 metros da escola, acredito que seria viável estabelecer um protocolo com a Câmara Municipal de Setúbal e o Clube de Ténis de Setúbal, de forma a permitir a utilização dos campos pelos alunos. Outra das modalidades em questão seria a natação, para mim a mais importante a integrar. Infelizmente, o número de jovens que perdem a vida por não saberem nadar é preocupante. Estou convicto de que a natação teria um impacto significativo na comunidade escolar, sobretudo sabendo que há uma piscina interior a apenas 300 metros da escola. Esta piscina pertence ao ACM/YMCA, uma 14 instituição solidária, pelo que seria possível estabelecer uma parceria para a sua utilização em horários a combinar entre as entidades envolvidas. Por último, sugiro o Kayak Polo, uma modalidade pouco usual, mas extremamente interessante, que combina o desenvolvimento muscular com a coordenação motora. Há uma piscina exterior a cerca de 1 km da escola, além de um clube que promove esta atividade. Acredito que esta modalidade seria uma mais-valia para os alunos. Poderia ser introduzida no final do 2º período e alargada durante o 3º período, aproveitando as condições meteorológicas mais favoráveis nessa altura do ano. Acredito plenamente que este projeto tinha condições para integrar o Desporto Escolar da escola.

4.5 Atividades Extracurriculares

4.5.1 Mega Sprint

No passado dia 14 de Março, a Pista Carla Sacramento foi palco de mais uma edição do Mega Sprint Concelhio do Desporto Escolar no qual eu tive o gosto/prazer de acompanhar os alunos da nossa Escola. Um evento que reuniu alunos de várias escolas do concelho em torno do atletismo, promovendo o espírito competitivo, a superação pessoal e o convívio saudável entre os jovens. A nossa escola marcou presença com nove alunos, que participaram com grande empenho nas várias provas que compõem este evento: o Mega Sprint (corrida de 40 metros), o Mega Salto (salto em comprimento), o Mega Lançamento do Vórtex e o Mega km (corrida de 1000 metros). Todos os participantes demonstraram enorme dedicação e espírito desportivo, representando a escola com orgulho e fair play. Destacaram-se, entre os nossos atletas, dois alunos que alcançaram a final da prova de 40 metros. Um deles conquistou um honroso 4.º lugar no escalão de Infantis A masculino, enquanto, no escalão de Iniciados, a nossa aluna alcançou o 5.º lugar, demonstrando grande velocidade e determinação. Mais do que os resultados, esta participação foi um momento de crescimento e de partilha para todos os envolvidos. Os nossos alunos regressaram com experiências enriquecedoras, novas amizades e, sobretudo, a motivação para continuar a treinar e a evoluir.

4.6 Atividades Escolares

4.6.1 Corta Mato Escolar

No passado dia 22 de Novembro participei no Corta-Mato Escolar, uma das provas mais aguardadas do calendário desportivo da escola. Tive a oportunidade de marcar presença neste evento e de colaborar ativamente na sua organização, o que foi, sem dúvida, uma experiência enriquecedora e gratificante. Desde o início da manhã estive envolvido na preparação da prova, nomeadamente na organização e distribuição dos dorsais, respeitando os diferentes escalões e géneros, garantindo que tudo estivesse pronto para o arranque das corridas. Ao longo do evento, colaborei também na recolha e distribuição dos lanches destinados a todos os participantes, contribuindo para que os alunos tivessem acesso a um merecido reforço após o esforço físico. Participar nos bastidores de uma atividade como esta permitiu-me perceber a importância do trabalho de equipa e da logística envolvida na realização de um evento desportivo escolar. Foi um dia marcado pelo dinamismo, pelo espírito desportivo e pelo envolvimento de toda a comunidade educativa.

4.6.2 Torneios Escolares

Ao longo do ano letivo tive a oportunidade de participar ativamente em todos os torneios escolares promovidos pela escola, uma experiência que considero extremamente enriquecedora, tanto a nível pessoal como profissional. O torneio de basquetebol teve lugar no final do 1.º período, enquanto os torneios de voleibol, futebol e andebol foram organizados no final do 2.º período, ficando as respetivas finais agendadas para o início do 3.º período. Esta calendarização permitiu uma boa gestão das atividades ao longo do ano e contribuiu para uma participação ativa e entusiasta por parte dos alunos. Embora em algumas modalidades tenha assumido funções de arbitragem, o meu principal papel, em conjunto com os professores de Educação Física, foi assegurar a coordenação geral de cada torneio. A maioria dos jogos foi arbitrada por alunos dos cursos profissionais de Desporto, o que fomentou o seu sentido de responsabilidade e autonomia. No entanto, sempre que estes alunos se encontravam em jogo, cabia-nos, a nós professores, garantir a imparcialidade e o bom desenrolar da competição. A realização destes torneios escolares está também ligada a um sistema de classificação individual, onde são somados os resultados obtidos em diversas provas ao longo do ano letivo, como os Megs, o Corta-Mato e os Torneios. Esta classificação culmina com uma merecida recompensa: os alunos com melhor desempenho desportivo são premiados com uma visita ao Aquashow, no Algarve — um incentivo motivador e um reconhecimento do esforço e dedicação demonstrados. Participar nesta organização foi, sem dúvida, uma das experiências mais significativas do ano.

4.6.3 Provas de Aptidão Profissional – Curso de Técnico de Desporto

Nos dias 26 e 27 de maio tive a oportunidade de acompanhar as apresentações das Provas de Aptidão Profissional (PAP) das turmas do Curso de Técnico de Desporto, onde muitos dos alunos que defenderam os seus projetos foram, com orgulho, meus alunos ao longo do percurso. Foi, para mim, uma experiência particularmente especial. Por um lado, senti uma certa nostalgia, ao recordar o momento em que também eu defendi a minha PAP, nesta mesma escola e neste mesmo curso. Revi-me em muitos dos jovens que agora encerram uma etapa e se preparam para novos desafios. Por outro lado, foi extremamente gratificante assistir à diversidade de temas, ao empenho demonstrado e à criatividade com que cada aluno apresentou o seu trabalho. Projetos como o impacto do treino pliométrico no desenvolvimento da velocidade, a introdução do ciclismo em contexto escolar, bem como abordagens ao corfebol e ao minigolfe, revelaram não só o interesse dos alunos por diferentes modalidades, como também uma clara preocupação em aplicar os conhecimentos adquiridos em contextos reais e relevantes. Foi, sem dúvida, uma experiência enriquecedora e produtiva, que me deixou orgulhoso enquanto professor estagiário e ex-aluno deste agrupamento.

Deixo em baixo algumas das atividades em que tive o prazer de participar.



*Figura 8 - Fotos de Momentos
na PES*

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

Na presente área, dedicada ao desenvolvimento profissional ao longo da vida, integra o projeto de investigação realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), cuja relevância se estende tanto à minha formação académica como à comunidade educativa onde estive inserido. De seguida, apresenta-se o artigo científico intitulado “As orientações educacionais dos professores de Educação Física no processo de inclusão”.

AS ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CONCELHO DE SETÚBAL EM RELAÇÃO À INCLUSÃO

Daniel Cardoso [1], Fernando Vieira [1,2]

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

[2] Insight – Piaget Research Center for Ecological Human Development, Instituto Piaget de Almada, Portugal

RESUMO

Enquadramento/Objetivos: A disciplina de Educação Física (EF) assume um papel central no desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para a promoção da saúde, do bem-estar e da inclusão. Este estudo teve como objetivo analisar as orientações educacionais (OE) e as atitudes dos professores de EF face à inclusão de alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), procurando compreender de que forma estas orientações influenciam as práticas pedagógicas e as perceções sobre o processo inclusivo. **Métodos:** A investigação seguiu uma abordagem quantitativa e descritiva, tendo participado professores de EF do ensino básico e secundário do concelho de Setúbal. A recolha de dados foi realizada através da aplicação dos questionários “Educação Inclusiva – Sentimentos, Atitudes e Preocupações” e “Value Orientation Inventory – Short Form (VOI-SF)”. Os dados foram analisados com recurso a estatística descritiva e inferencial, de modo a identificar possíveis relações entre as orientações educacionais e as atitudes face à inclusão. **Resultados:** Os professores revelaram uma valorização acentuada da dimensão social e ética da docência, destacando a importância da responsabilidade social no ensino. De forma geral, demonstraram atitudes positivas perante a inclusão de alunos com NSE, embora persistam desafios relacionados com a adaptação das estratégias pedagógicas e com a falta de formação específica. **Conclusões:** Os resultados indicam que os docentes reconhecem o papel inclusivo da EF, mas enfrentam constrangimentos na implementação de práticas plenamente adaptadas à diversidade. Reforça-se, assim, a necessidade de uma formação contínua mais direcionada para a inclusão, de forma a consolidar uma prática pedagógica coerente com as orientações educacionais e com os princípios da equidade educativa.

Palavras-chave: Educação Física; Orientações Educacionais; Inclusão; Professores; Necessidades de Saúde Especiais.

THE EDUCATIONAL ORIENTATIONS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE MUNICIPALITY OF SETÚBAL REGARDING INCLUSION

Daniel Cardoso [1], Fernando Vieira [1,2]

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

[2] Insight – Piaget Research Center for Ecological Human Development, Instituto Piaget de Almada, Portugal

ABSTRACT

Context/Objectives: The subject of Physical Education (PE) plays a central role in the holistic development of students, contributing to the promotion of health, well-being, and inclusion. This study aimed to analyse the educational orientations (EO) and attitudes of PE teachers towards the inclusion of students with Special Educational Needs (SEN), seeking to understand how these orientations influence pedagogical practices and perceptions of the inclusion process. **Methods:** The research followed a quantitative and descriptive approach, involving PE teachers from basic and secondary schools in the municipality of Setúbal. Data were collected using the questionnaires “Inclusive Education – Feelings, Attitudes, and Concerns” and “Value Orientation Inventory – Short Form (VOI-SF)”. The data were analysed through descriptive and inferential statistics in order to identify possible relationships between educational orientations and attitudes towards inclusion. **Results:** Teachers revealed a strong appreciation for the social and ethical dimensions of teaching, emphasising the importance of social responsibility within the educational context. Overall, they demonstrated positive attitudes towards the inclusion of students with SEN, although challenges remain regarding the adaptation of teaching strategies and the lack of specific training. **Conclusions:** The findings suggest that teachers recognise the inclusive role of PE but face constraints in implementing practices fully adapted to student diversity. The results highlight the need for more targeted continuous training focused on inclusion, in order to strengthen pedagogical practices consistent with educational orientations and the principles of educational equity.

Keywords: Physical Education; Educational Orientations; Inclusion; Teachers; Special Educational Needs.

5.1 Introdução

A disciplina de Educação Física (EF) desempenha um papel essencial no desenvolvimento global dos alunos, contribuindo não só para a promoção da saúde física, mas também onde acaba por ser como uma ferramenta para o crescimento pessoal, social, emocional e académico. Neste contexto, o professor de EF assume uma função determinante, sendo responsável por proporcionar ambientes de aprendizagem inclusivos, ajustados às características, necessidades e potencialidades de cada aluno, com especial atenção aos que apresentam Necessidades de Saúde Especiais (NSE) (Martins, 2014).

A orientação pedagógica promovida pelo professor não se deve limitar à vertente motora, mas deve abranger também a formação de valores, atitudes e competências fundamentais para uma inclusão escolar e social digna (Sherrill, 2004; Block, 2007). A forma como as orientações educacionais são delineadas e aplicadas nas aulas pode constituir um recurso valioso na identificação de obstáculos à aprendizagem e ao desenvolvimento. Perante tais desafios, torna-se fundamental definir estratégias e objetivos pedagógicos diferenciados, capazes de responder de forma eficaz às especificidades de cada aluno.

Deste modo é importante compreender o quadro teórico das orientações educacionais dos professores de EF, que é um conjunto de princípios, fundamentos e conceções que sustentam a prática pedagógica e orientam as decisões educativas dos professores. É um quadro teórico que define a forma como o professor interpreta o papel da EF no processo educativo, a natureza do movimento humano e o valor das práticas corporais na formação integral do aluno. As orientações educacionais da disciplina baseiam-se em perspetivas pedagógicas e socioculturais que reconhecem o corpo e o movimento como expressões de cultura, identidade e participação social, indo além da simples dimensão física ou competitiva. Assim, o quadro teórico acaba por ser uma base que apoia o planeamento, a metodologia e a avaliação, promovendo uma prática docente consciente, crítica e ajustada à diversidade dos contextos escolares. (Vieira & Carreiro da Costa (2017, 253)

É por isso essencial reconhecer que cada percurso educativo é único, e exige dos docentes uma abordagem flexível, atenta e sensível à diversidade existente nas turmas. Neste sentido, torna-se relevante compreender como os professores de EF colocam em prática estas orientações quando trabalham com alunos com NSE. Apesar dos avanços em matéria de inclusão, continuam a verificar-se dificuldades no seu pleno cumprimento, sendo de destacar que alguns docentes não demonstram aptidão ou vontade para trabalhar na integração de alunos com NSE em turmas regulares, sobretudo quando não se sentem devidamente preparados ou apoiados nesse processo (Filipe, 2012).

De acordo com Filipe (2012), “as atitudes dos Professores de EF com mais experiência são menos favoráveis face à inclusão de alunos com NSE em turmas de ensino regular comparativamente aos Professores com menos tempo de serviço docente”. Esta afirmação levanta questões importantes acerca da influência da experiência profissional na forma como a inclusão é conduzida, bem como sobre as necessidades de formação contínua nesta área específica. A formação inicial e contínua dos professores, neste contexto, revela-se crucial. Celestino e Pereira (2019) salientam que a formação inicial dos professores de EF em Portugal apresenta insuficiências temporais, défices técnicos e lacunas pedagógicas, defendendo uma componente prática em contexto real como condição indispensável à capacitação para a inclusão.

Este diagnóstico é particularmente relevante, uma vez que, mesmo perante atitudes positivas, persistem barreiras à operacionalização de práticas inclusivas. Rosa (2005) sublinha que, embora existam atitudes amplamente pró-inclusivas entre os professores de EF, há limitações físicas e

estruturais que dificultam a concretização dessas posturas. Mais recentemente, Crespo (2024) realizou um estudo com 437 professores portugueses, revelando uma atitude geral positiva face à inclusão, sem diferenças significativas em termos de género, idade ou tipo de docência, embora tenha destacado a carência de formação específica em inclusão como um fator crítico a superar.

A inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF não deve ser encarada apenas como uma obrigação legal ou curricular, mas sim como uma questão de igualdade social e equidade educativa. Trata-se de um desafio que implica uma transformação profunda na estruturação do sistema curricular, onde todos os alunos são reconhecidos como capazes de aprender e participar ativamente, independentemente das suas limitações ou dificuldades.

Neste cenário, torna-se fundamental refletir sobre as práticas docentes que favorecem (ou dificultam) a concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva. A EF, pelas suas características singulares, tem o potencial de ser um espaço privilegiado para a promoção da inclusão, pois conjuga movimento, cooperação, expressão corporal e interação social. Contudo, esse potencial só se concretiza quando o professor adota uma postura intencional e consciente, ajustando estratégias, materiais e objetivos pedagógicos de modo a assegurar a participação significativa de todos os alunos.

A investigação científica tem demonstrado que a formação inicial e contínua dos professores desempenha um papel determinante no modo como estes encaram a inclusão. Docentes que tiveram contacto com conteúdos específicos sobre inclusão, ou que participaram em experiências práticas com alunos com NEE, tendem a manifestar atitudes mais positivas e a adotar estratégias mais eficazes (Dall'Acqua&Pilatti, 2023; Silva, 2025). Por outro lado, a ausência de apoio institucional, a escassez de recursos e a sobrecarga de trabalho são frequentemente apontadas como obstáculos à implementação de práticas inclusivas (Mendes, 2024; Lopes, 2024).

É, portanto, essencial promover uma cultura de colaboração entre professores, técnicos especializados, famílias e comunidade educativa, de forma a construir ambientes de aprendizagem mais acessíveis e equitativos (Glat, 2018; Branco, 2022).

Neste enquadramento, o presente estudo, intitulado “As orientações educacionais dos Professores de Educação Física em relação inclusão”, tem como objetivo analisar as orientações educacionais dos professores de Educação Física do Ensino Básico e Secundário do concelho de Setúbal e perceber de que forma estas se relacionam com as suas atitudes, sentimentos e preocupações face à inclusão de alunos com NSE. Será possível ainda identificar possíveis diferenças em função de variáveis sociodemográficas, como o género, a idade e o tempo de serviço docente, contribuindo para uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e para a melhoria da qualidade da EF inclusiva.

Partindo destes pressupostos, coloca-se a hipótese de que existe uma relação significativa entre as orientações educacionais dos Professores de Educação Física e as suas atitudes face à inclusão de alunos com NSE. Assume-se igualmente que professores com orientações educacionais mais centradas no aluno tendem a apresentar atitudes mais favoráveis à inclusão. Admite-se ainda que as orientações educacionais dos docentes se relacionam significativamente com os seus níveis de preocupação relativamente ao processo de inclusão. Por fim, considera-se que professores que manifestam sentimentos mais positivos face à inclusão tendem a adotar orientações educacionais mais inclusivas.

5.2 Materiais e Métodos

O presente estudo assume uma natureza quantitativa, descritiva e correlacional, de carácter transversal, uma vez que a recolha de dados ocorreu num único momento temporal. O objetivo da investigação consistiu em analisar as orientações educacionais dos professores de Educação Física e as suas atitudes, sentimentos e preocupações face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), bem como identificar possíveis relações entre estas variáveis.

Amostra

A amostra foi constituída por 58 professores de Educação Física do Ensino Básico e Secundário do concelho de Setúbal, em funções no ano letivo de 2024/2025. A média de idades dos participantes foi de 45,4 anos, com valores compreendidos entre os 23 e os 60 anos, e o tempo médio de serviço docente foi de 18,3 anos. Relativamente ao género, 65,5% dos participantes eram do género masculino e 34,5% do género feminino.

Os critérios de inclusão definidos para a participação no estudo foram:

- Exercer funções como docente de Educação Física;
- Lecionar em estabelecimentos de ensino públicos do concelho de Setúbal;

	N	%
Idade (M;DP)	45,4	9,0
Tempo de serviço (M; DP)	18,3	9,0
Género		
Feminino	20	34,5
Masculino	38	65,5

Tabela 2 - Caracterização da amostra (N=58)

Instrumentos

Para a recolha de dados foram utilizados **dois questionários**:

Educação Inclusiva – Sentimentos, Atitudes e Preocupações, que avalia as perceções dos professores relativamente à inclusão de alunos com NEE, distribuídas pelas dimensões: Conforto, Atitudes e Preocupações. As respostas são dadas numa escala do tipo Likert de 1 a 4, em que valores mais elevados correspondem a atitudes mais favoráveis à inclusão. Este instrumento apresenta validade e fiabilidade adequadas, tendo sido amplamente utilizado em estudos anteriores na área da inclusão (Forlin, 2010; Loreman et al., 2007).

Value Orientation Inventory – Short Form (VOI-SF), que avalia as orientações educacionais dos professores de Educação Física em cinco dimensões: Mestria Disciplinar, Processo de Aprendizagem, Auto-realização, Integração Ecológica e Responsabilidade Social. Este instrumento apresenta boas propriedades psicométricas, com níveis adequados de consistência interna reportados na literatura, sendo amplamente utilizado em investigações sobre concepções pedagógicas em Educação Física.

Procedimentos

Após autorização para a realização do estudo, os professores foram convidados a participar através de contacto institucional, sendo-lhes explicados os objetivos da investigação e garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados. A participação foi voluntária e precedida de consentimento informado. Os questionários foram aplicados online, permitindo uma recolha de dados rápida e acessível. O tempo médio de preenchimento foi de aproximadamente 15 minutos. Após a recolha, os dados foram organizados, codificados e preparados para análise estatística.

Análise estatística

A análise estatística dos dados foi realizada através do software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 30.0 para Windows. Numa primeira fase, procedeu-se à análise estatística descritiva das variáveis em estudo, onde recorri ao cálculo de frequências absolutas e relativas para as variáveis categóricas, bem como médias e desvios-padrão para as variáveis contínuas.

As variáveis analisadas incluíram as orientações educacionais (Mestria Disciplinar, Processo de Aprendizagem, Auto-realização, Integração Ecológica e Responsabilidade Social) e as dimensões relativas à inclusão (Conforto, Atitudes e Preocupações).

Para a análise, foram utilizados diferentes testes estatísticos, de acordo com os objetivos do estudo e as características das variáveis:

- O coeficiente de correlação de Pearson foi utilizado para analisar a relação entre as orientações educacionais e as dimensões de sentimentos, atitudes e preocupações face à inclusão.
- O teste t de Student para amostras independentes foi aplicado para comparar as médias das variáveis de orientações educacionais e de inclusão em função do género dos professores.
- A ANOVA One-Way foi utilizada para analisar diferenças nas orientações educacionais e nas dimensões de inclusão em função da idade e do tempo de serviço docente.
- Sempre que os pressupostos de normalidade não se verificaram, recorreram-se aos testes não paramétricos de Mann-Whitney (comparações entre dois grupos) e Kruskal-Wallis (comparações entre três ou mais grupos).

A normalidade da distribuição das variáveis foi avaliada através do teste de Shapiro-Wilk, enquanto a homogeneidade das variâncias foi verificada com o teste de Levene. O nível de significância estatística adotado para a rejeição da hipótese nula foi de $\alpha \leq 0,05$.

5.3 Resultados

As estatísticas descritivas dos valores obtidos nas variáveis em análise podem ser observadas na tabela seguinte. Nela, indicamos os valores mínimos e máximos, média e respectivos desvios padrão. Os professores obtêm valores mais elevados na orientação educacional e Responsabilidade social (31.01) e mais baixos em Processo de aprendizagem (27.5). Em termos de Inclusão, a dimensão mais bem avaliada foi a Conforto (3.65) e a menos bem avaliada foi Preocupações (2.48).

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
VOI-sr				
Mestria disciplinar (MD)	20,00	42,00	30,18	4,52
Processo aprendizagem (PA)	18,00	38,00	27,50	5,03
Auto-realização (AR)	17,00	40,00	30,94	5,24
Integração ecológica (IE)	19,00	40,00	30,34	3,96
Responsabilidade social (RS)	19,00	40,00	31,01	4,66
Sentimentos, atitudes, preocupações inclusão				
Conforto	2,00	4,00	3,65	0,53
Preocupações	1,00	4,00	2,48	0,74
Atitudes	1,86	4,00	3,12	0,54

Tabela 3- Estatística Descritiva

Os coeficientes de correlação entre as orientações educacionais e os sentimentos, atitudes e preocupações em relação à inclusão não são estatisticamente significativos. Os coeficientes de correlação mais elevados entre as orientações educacionais ocorreram entre a Auto-realização e o Processo de aprendizagem ($r = .371$), entre a Responsabilidade social e o Processo de aprendizagem ($r = -.369$) e entre a Mestria disciplinar e a Auto-realização ($r = -.369$). Todos os coeficientes de correlação são negativos o que significa que quanto mais um professor tem uma orientação para a Auto-realização menos orientação tem para o Processo de aprendizagem, por exemplo.

	MD	PA	AR	IE	RS	Conforto	Atitudes
Mestria disciplinar	--						
Processo aprendizagem	,006						
Auto-realização	-,369**	-,371**					
Integração ecológica	-,323*	-,351**	-,116				
Responsabilidade social	-,285*	-,369**	-,269*	-,028			
Conforto	-,048	-,203	-,031	,073	,239		
Atitudes	-,139	-,112	-,129	,378**	,079	,128	
Preocupações	,144	,097	-,199	,100	-,106	-,241	-,191

Tabela 4 - Correlações

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

A comparação entre géneros evidencia uma diferença marginalmente significativa na orientação para a integração ecológica que é significativamente mais elevada nos professores do género masculino, $t(56) = -1.993$, $p = .051$.

	Feminino		Masculino		Sig.
	M	DP	M	DP	
Mestria disciplinar	31,15	3,57	29,68	4,92	.244
Processo aprendizagem	27,85	3,95	27,32	5,56	.704
Auto-realização	30,40	5,48	31,24	5,17	.569
Integração ecológica	28,95	3,91	31,08	3,84	.051*
Responsabilidade social	31,65	4,48	30,68	4,79	.459
Conforto	3,62	,58	3,67	0,52	.924
Atitudes	3,05	,57	3,17	0,53	.431
Preocupações	2,34	,69	2,57	0,76	.277

Tabela 5 - Comparação por Género

M – Média DP – Desvio padrão * $\leq .10$

A comparação em função da idade evidencia uma diferença estatisticamente significativa na orientação para o processo de aprendizagem que é significativamente mais elevada nos professores com mais de 45 anos, $t(56) = 2.028, p = .047$.

A diferença na orientação para a integração ecológica é marginalmente significativa sendo mais elevada nos professores com mais de 45 anos, $t(56) = -1.815, p = .075$.

	Até 45 anos		> 45 anos		Sig.
	M	DP	M	DP	
Mestria disciplinar	29,48	4,82	30,73	4,27	.302
Processo aprendizagem	29,00	4,66	26,36	5,07	.047**
Auto-realização	30,76	5,04	31,09	5,47	.814
Integração ecológica	29,28	4,10	31,15	3,73	.075*
Responsabilidade social	31,48	4,74	30,67	4,65	.516
Conforto	3,56	,62	3,73	,47	.384
Atitudes	3,16	,47	3,10	,60	.691
Preocupações	2,31	,81	2,62	,67	.117

Tabela 6 - Comparação por Idades

M – Média DP – Desvio padrão * $\leq .10$ ** $\leq .05$

As diferenças nas orientações educacionais e nos sentimentos, atitudes e preocupações em relação à inclusão em função do tempo de serviço não eram estatisticamente significativas ($p > .05$).

	Até 10 anos		11-20 anos		> 20 anos		Sig.
	M	DP	M	DP	M	DP	
Mestria disciplinar	29,54	5,09	30,00	4,58	30,79	4,30	.705
Processo aprendizagem	29,15	5,11	27,58	4,78	26,38	5,30	.289
Auto-realização	30,46	4,96	29,89	5,22	31,46	5,31	.611
Integração ecológica	29,54	4,91	30,16	3,30	31,33	3,80	.347
Responsabilidade social	31,31	5,04	32,37	4,70	30,04	4,39	.270
Conforto	3,50	,65	3,74	,51	3,67	,52	.477

Atitudes	3,22	,50	3,21	,33	3,08	,66	.632
Preocupações	2,49	,88	2,32	,70	2,63	,73	.420

Tabela 7- Comparação por tempo de serviço

M – Média DP – Desvio padrão

5.4 Discussão

Os resultados obtidos permitem compreender algumas tendências relevantes relativamente às orientações educacionais dos professores e às suas atitudes e percepções face à inclusão. De forma geral, observa-se que os docentes revelam valores mais elevados na dimensão de Responsabilidade Social e mais baixos no Processo de Aprendizagem. Este padrão sugere que os professores tendem a valorizar mais os aspetos relacionais e éticos do ensino, centrando-se no papel social da escola e na formação de cidadãos responsáveis (Ennis&Chen, 1993; Ennis&Hooper, 1988). Por outro lado, o menor valor no Processo de Aprendizagem pode indicar uma menor ênfase na adaptação do ensino às necessidades individuais dos alunos, aspeto também salientado por Kulinna e Cothran (2003), que verificaram uma tendência semelhante entre professores de Educação Física.

Relativamente à inclusão, a dimensão Conforto apresentou os valores médios mais elevados, o que demonstra uma atitude globalmente positiva e de segurança dos professores perante a presença de alunos com necessidades educativas diversas (Forlin, 2010; Loreman et al., 2007). Por oposição, os níveis mais baixos na dimensão Preocupações sugerem que, apesar de reconhecerem desafios, os docentes não manifestam elevados níveis de ansiedade ou resistência face às práticas inclusivas. Este resultado vai ao encontro das conclusões de Avramidis e Norwich (2002), que identificaram uma correlação positiva entre experiência docente e atitudes favoráveis à inclusão.

As correlações entre as dimensões das orientações educacionais e as variáveis de inclusão não se mostraram estatisticamente significativas, o que indica que as conceções pedagógicas dos docentes (como a ênfase na mestria disciplinar ou na auto-realização) não estão fortemente associadas às suas atitudes face à inclusão. Ainda assim, os coeficientes negativos observados entre Auto-realização e Processo de Aprendizagem sugerem que os professores que privilegiam mais o desenvolvimento pessoal e auto realização dos alunos podem tender a colocar menor foco nos processos formais. Estudos prévios (Ennis&Chen, 1995; Kulinna et al., 2006) evidenciam igualmente a existência de tensões entre diferentes orientações de valor, que refletem conceções diversas sobre o papel do ensino.

Na comparação por género, verificou-se uma diferença marginalmente significativa na Integração Ecológica, mais elevada nos professores do género masculino. Este dado pode indicar uma maior valorização, por parte dos homens, de práticas centradas na interação entre o indivíduo e o meio, coerente com alguns estudos em que os professores masculinos apresentaram orientações mais instrumentais e práticas (Ennis&Hooper, 1988).

Em relação à idade, constatou-se que os docentes com mais de 45 anos apresentam uma orientação significativamente superior para o Processo de Aprendizagem e uma tendência mais elevada para a Integração Ecológica. Este resultado sugere que a experiência profissional poderá contribuir para uma maior preocupação com os processos educativos e com a adaptação às necessidades dos alunos, tal como identificado por Avramidis et al. (2000) e Forlin (2010), que defendem que a maturidade profissional tende a reforçar atitudes mais inclusivas e pedagógicas.

Por último, não se observaram diferenças significativas em função do tempo de serviço, o que pode indicar que, mais do que os anos de experiência, são as oportunidades de formação contínua e o contexto institucional que influenciam as concepções pedagógicas e as atitudes face à inclusão (Sharma et al., 2008).

Diversos estudos publicados nos últimos anos permitem alargar a reflexão. Por exemplo, o estudo de Lourenço e Vieira (2024), realizado com 77 professores de Educação Física em Portugal, identificou uma correlação moderada entre a orientação de Mestria Disciplinar e outras orientações — com exceção do Processo de Aprendizagem — reforçando a complexidade das OE e mostrando que professores mais jovens tendem a privilegiar a Integração Ecológica. Este resultado complementa as conclusões de Vieira e Carreiro da Costa (2017), indicando que o panorama das orientações educacionais continua em evolução, sendo influenciado por variáveis como a idade e o vínculo contratual.

Adicionalmente, o artigo de Onofre, Costa, Martins, Quitério e Mesquita (2023) oferece uma análise crítica sobre a investigação em didática da Educação Física em Portugal, destacando a necessidade de uma ligação mais explícita entre as orientações dos professores e as práticas pedagógicas concretas. Este ponto revela que, embora as OE sejam fundamentais como variável teórica, a sua tradução prática ainda é limitada e requer um aprofundamento metodológico nas futuras investigações.

Outro contributo relevante surge do estudo “Physical Education Teachers’ Representations of Their Training to Promote the Inclusion of Students with Disabilities” (2024), com 151 professores portugueses, que revelou que a maioria considera que a formação inicial não lhes proporcionou competências suficientes para lidar com alunos com Necessidades Educativas Especiais. Embora a formação contínua seja vista como útil, ainda existe a ideia que é insuficiente face às exigências da prática inclusiva. Estes dados reforçam a importância da formação inicial e contínua como elementos determinantes na consolidação das orientações educacionais e das atitudes inclusivas.

À luz destas evidências recentes, é possível aprofundar a interpretação dos resultados obtidos neste estudo. O facto de os professores valorizarem mais a Responsabilidade Social pode refletir uma ênfase crescente nas políticas educativas e curriculares portuguesas orientadas para a inclusão e a cidadania, coincidindo com as orientações da BNCC e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Por outro lado, o menor valor atribuído ao Processo de Aprendizagem pode indicar que, embora os docentes apresentem uma intenção inclusiva, sentem limitações práticas e formativas na adaptação do ensino às necessidades individuais dos alunos.

A ausência de correlações estatisticamente significativas entre as OE e as atitudes face à inclusão não invalida a existência de relações indiretas ou mediadas por variáveis contextuais, como o tipo de formação ou o apoio institucional. Estudos recentes apontam que o contexto escolar e a formação contínua funcionam como mediadores essenciais dessa relação, o que poderá explicar a ausência de resultados significativos neste trabalho.

As diferenças observadas por género e idade podem igualmente ser interpretadas à luz de uma mudança geracional: professores mais jovens, conforme observado por Lourenço et al. (2024), tendem a adotar uma perspetiva mais ecológica e integradora, enquanto os docentes mais experientes evidenciam uma orientação mais pedagógica e centrada no processo de aprendizagem. Esta evolução sugere um reajustamento das OE, com maior valorização da inclusão, da diversidade e da relação corpo-ambiente.

Por fim, a análise conjunta das investigações recentes reforça a importância de compreender as orientações educacionais como elementos dinâmicos e contextuais, influenciados pela formação,

pelas políticas educativas e pela cultura escolar. O desenvolvimento de programas de formação contínua mais alinhados com as necessidades reais dos docentes e com as exigências da inclusão poderá constituir um caminho promissor para fortalecer a coerência entre as conceções pedagógicas e as práticas efetivas dos professores de Educação Física em Portugal.

5.5 Conclusão

A análise do estudo permitiu perceber e compreender de forma mais aprofundada as orientações educacionais dos professores de Educação Física e a forma como estas orientações se refletem nas suas atitudes e práticas face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Os resultados mostram que os professores atribuem grande importância à dimensão social e ética da sua profissão, reconhecendo o papel da Educação Física como espaço privilegiado para a promoção da igualdade e da participação de todos os alunos. Apesar dessa valorização, verificou-se que continuam a existir limitações no que diz respeito à operacionalização de práticas verdadeiramente inclusivas. Muitos professores demonstram vontade e sensibilidade para trabalhar com a diversidade, mas enfrentam obstáculos que vão desde a falta de formação específica até à escassez de recursos e ao reduzido apoio institucional. Esta realidade confirma a necessidade de reforçar a formação inicial e contínua, de forma a assegurar que os futuros docentes adquiram competências pedagógicas e práticas que lhes permitam responder de forma eficaz às necessidades de todos os alunos. Os dados obtidos provam também que fatores como a idade e o percurso profissional podem influenciar a forma como os professores encaram o processo de inclusão, refletindo distintas experiências e conceções pedagógicas. Enquanto alguns docentes demonstram uma abordagem mais tradicional e centrada no processo de ensino, outros revelam maior abertura a perspetivas ecológicas e colaborativas, que valorizam a interação entre o indivíduo, o meio e a comunidade escolar.

Em termos gerais, este estudo contribui para uma reflexão mais ampla sobre o papel das orientações educacionais na construção de uma Educação Física mais inclusiva e equitativa. Fica evidente que a inclusão não se concretiza apenas por via legislativa, mas sobretudo através de práticas pedagógicas intencionais e fundamentadas, que reconheçam a diversidade como um valor e uma oportunidade de aprendizagem.

6. Reflexão

Ao longo deste percurso de Prática de Ensino Supervisionada, vivi uma das experiências mais enriquecedoras e marcantes da minha vida acadêmica e profissional. Todo o trabalho que realizei foi fundamental para o meu crescimento, não só a nível pessoal, mas também enquanto futuro professor de Educação Física. Sinto que evoluí em muitos aspetos e que saio desta etapa muito mais preparado e confiante para enfrentar os desafios que a profissão de docente enfrenta.

Realizar o estágio neste agrupamento teve para mim um significado especial. Foi o local onde estudei durante muitos anos, onde cresci e vivi tantas experiências enquanto aluno, e regressar agora como professor estagiário trouxe-me um sentimento de gratidão e orgulho. Senti-me realmente integrado na comunidade escolar e tive várias oportunidades de aprender, partilhar ideias e crescer enquanto profissional.

Ao longo do ano, tive a oportunidade de participar em inúmeras atividades promovidas pela escola, desde o corta-mato escolar até aos torneios escolares. Estas experiências foram muito importantes para mim, pois permitiram-me desenvolver um maior sentido de responsabilidade e compreender melhor o papel ativo do professor de Educação Física na dinâmica da escola.

Ao acompanhar três professores diferentes foi igualmente uma experiência muito enriquecedora. Cada um tinha a sua forma própria de pensar, planear e organizar o trabalho, e isso deu-me uma visão mais ampla sobre a diversidade de estilos e abordagens que existem na profissão. Desde o início, senti que todos foram muito recetivos às minhas ideias e planos, e isso deu-me bastante confiança para arriscar, experimentar e crescer.

O grupo de Educação Física foi, sem dúvida, muito importante na forma como me acolheu. Fizem-me sentir parte integrante da equipa desde o primeiro dia, partilharam ideias, deram-me força e motivação para enfrentar cada desafio. Agradeço sinceramente a cada um deles por toda a ajuda, paciência e companheirismo que demonstraram ao longo deste percurso.

Recordo-me de que, no início da PES, sentia-me um pouco nervoso e inseguro. No entanto, com o passar das semanas, e com o apoio dos professores cooperantes e dos colegas, comecei a sentir-me mais à vontade para planear e lecionar as minhas aulas. Com o tempo, ganhei confiança e percebi que estava a crescer como docente.

Um dos maiores desafios foi, sem dúvida, lidar com as cinco turmas que me foram atribuídas. Cada uma delas era muito diferente e exigiu de mim uma constante capacidade de adaptação. Esta diversidade obrigou-me a refletir sobre as melhores estratégias a utilizar em cada contexto e a ajustar a minha forma de ensinar de acordo com as necessidades dos alunos.

Entre as várias experiências marcantes que vivi, uma das que mais me tocou foi a aula de escalada com a turma do 7.º ano. A maioria dos alunos nunca tinha experimentado a modalidade, e foi extremamente gratificante ver o entusiasmo e a alegria com que participaram. Este momento fez-me perceber o verdadeiro impacto que o ensino pode ter na motivação e no desenvolvimento dos alunos.

Também tive de ultrapassar alguns momentos de superação, nomeadamente durante a leção das aulas à turma do 12.º ano. Trabalhar em módulos foi uma realidade nova para mim e obrigou-me a repensar a forma de planear as aulas, especialmente no módulo de andebol, onde procurei constantemente inovar. Além disso, tive de lidar com alterações de espaços e com a reduzida afluência dos alunos, o que exigiu flexibilidade e criatividade. No final, sinto que todas essas situações contribuíram de forma significativa para o meu crescimento.

Em relação ao meu orientador do ISEIT, o Professor Fernando Vieira, quero destacar o papel fundamental que teve neste percurso. Mostrou sempre disponibilidade e atenção, incentivou me nas aulas assistidas e deu me apoio nas atividades que fui desenvolvendo. A sua orientação foi determinante para o meu progresso e deixou um impacto muito positivo nesta etapa da minha formação.

Não tenho dúvidas de que este ano de Prática de Ensino Supervisionada foi o mais importante de todo o meu percurso acadêmico. Foi um ano de aprendizagem constante, de desafios e conquistas, de erros e superações, mas acima de tudo, de crescimento. Levo comigo não apenas os conhecimentos adquiridos, mas também todas as experiências, os momentos partilhados e as pessoas que contribuíram para esta caminhada.

Toda a caminhada até agora só veio confirmar a minha vontade de ser professor e reforçou o meu gosto pela Educação Física. Sinto que estou no caminho certo e que tudo o que vivi durante este ano será uma base sólida para o meu futuro profissional.

7. Referências

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Education Authority. *Educational Psychology, 20*(2), 191–211.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129–147.
- Bento, J. O. (2004). *Educação Física e Desporto: Contextos e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. London: GL Assessment.
- Block, M. E. (2007). *A Teacher's Guide to Including Students with Disabilities in General Physical Education* (3rd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Branco, R. (2022). *Educação Inclusiva: Desafios e Práticas na Escola Contemporânea*. Lisboa: Pactor.
- Carvalho, A. M. (2009). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Celestino, R., & Pereira, A. (2019). Formação inicial e práticas inclusivas em Educação Física: Lacunas e perspetivas. *Revista Portuguesa de Educação Inclusiva, 9*(1), 55–68.
- Crespo, L. (2024). *Atitudes dos Professores de Educação Física face à Inclusão: Um Estudo com Professores Portugueses*. Lisboa: Universidade Lusófona.
- Csányi, T., Gáspár, A., & Szabó, F. (2024). Youth engagement and physical education: Social and emotional development through movement. *European Journal of Physical Education and Sport Science, 10*(2), 45–62.
- Dall'Acqua, M. J., & Pilatti, L. A. (2023). Formação docente e inclusão escolar: Perspetivas da Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 37*(1), 1–12.
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2024). *Aprendizagens Essenciais – Educação Física*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ennis, C. D., & Chen, A. (1993). Domain specifications and content representativeness of the revised value orientation inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 64*(4), 436–446.
- Ennis, C. D., & Chen, A. (1995). Teachers' value orientations in urban and rural school settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 66*(1), 41–50.
- Ennis, C. D., & Hooper, L. M. (1988). Development of an instrument for assessing educational value orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 59*(4), 345–352.
- Fernandes, D. (2009). *Avaliar para Aprender: Fundamentos, Práticas e Políticas*. Porto: Porto Editora.
- Filipe, C. (2012). *A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Aulas de Educação Física: Atitudes dos Professores*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – FMH.
- Forlin, C. (2010). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London: Routledge.
- Glat, R. (2018). *Educação Inclusiva: Cultura e Prática*. Rio de Janeiro: WVA.
- Gomes, P. (2011). *Educação Física: Contributos para o Desenvolvimento Global do Aluno*. Lisboa: Escolar Editora.
- Gonçalves, J., & Rodrigues, P. (2025). *A Educação Física e o Desenvolvimento Integral do Aluno: Novas Perspetivas Pedagógicas*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana.

- Kulinna, P. H., & Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' value orientations and their compatibility with the national standards for physical education. *The Physical Educator*, 60(2), 88–101.
- Kulinna, P. H., Cothran, D. J., & Regualos, R. (2006). Teachers' value orientations and their implications for curriculum and instruction in physical education. *Sport, Education and Society*, 11(3), 349–365.
- Lopes, M. (2024). *Barreiras à Inclusão nas Aulas de Educação Física: Estudo de Caso em Escolas Públicas Portuguesas*. Porto: Universidade do Porto.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education (SACIE). *International Journal of Inclusive Education*, 11(6), 663–677.
- Lourenço, J., & Vieira, F. (2024). Orientações educacionais dos professores de Educação Física: Relações entre idade, vínculo contratual e prática pedagógica. *Revista Motricidade*, 20(2), 55–68.
- Martins, J. (2014). *Educação Física e Necessidades Educativas Especiais: Estratégias e Práticas Inclusivas*. Lisboa: Edições FMH.
- Mendes, S. (2024). *Desafios e Obstáculos à Inclusão na Educação Física Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Miranda e Silva, C., & Dinis e Silva, L. (2024). Programa FITescola e Aprendizagens Essenciais: Um estudo sobre a aptidão física em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Educação Física*, 12(1), 77–93.
- Nóvoa, A. (2019). *Professores: Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa.
- Onofre, M., Costa, F., Martins, J., Quitério, A., & Mesquita, I. (2023). Investigação em didática da Educação Física em Portugal: Tendências e desafios. *Revista Portuguesa de Educação Física*, 11(1), 25–46.
- Organização Mundial de Saúde (OMS). (2024). *Relatório Global sobre Atividade Física e Saúde 2024*. Genebra: OMS.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Pesce, C., Tomporowski, P., & Vazou, S. (2023). Physical literacy and educational practice: Integrating body, mind, and emotion in school physical education. *International Journal of Physical Literacy*, 7(1), 12–29.
- Rodrigues, P., Flôres, P., & Vieira, F. (2024). As orientações educacionais dos professores e a inclusão: Desafios atuais. *Revista de Estudos Educacionais*, 15(2), 89–104.
- Rosa, A. (2005). *Educação Física e Inclusão: Atitudes e Barreiras Percebidas pelos Professores*. Lisboa: FMH.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2008). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teacher. *International Journal of Special Education*, 23(2), 80–93.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation, and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan* (6th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Silva, T. (2025). Formação docente e práticas inclusivas em Educação Física: Uma revisão sistemática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 122–139.

Sousa, R., & Ribeiro, T. (2025). Avaliação formativa em Educação Física: Práticas inclusivas e reflexivas. *Revista de Estudos Educacionais*, 15(3), 101–118.

UNESCO. (2023). *Quality Physical Education Guidelines for Policy-Makers* (2nd ed.). Paris: UNESCO Publishing.

Vieira, F., & Carreiro da Costa, F. (2017). Orientações educacionais dos professores de Educação Física: Fundamentos e implicações pedagógicas. In A. Graça & F. Carreiro da Costa (Eds.), *Investigação em Educação Física e Desporto* (pp. 247–266). Lisboa: FMH Edições.

8. Anexos

GRUPO I

1. _____. Eu ensino os alunos a experimentar novas atividades para que estes descubram as que mais lhes agradam.
2. _____. Eu ensino os alunos como decompor os movimentos, as habilidades motoras e os exercícios de aptidão física, de modo a destacar as componentes críticas da Aprendizagem.
3. _____. Eu ensino os alunos a trabalhar em conjunto para resolverem os problemas que surjam na turma.
4. _____. Eu planifico de modo a que os alunos pratiquem as habilidades motoras, jogos e atividades de fitness.
5. _____. Eu ensino os alunos a assumirem a responsabilidade pelas suas próprias ações.

GRUPO II

1. _____. Eu planifico de modo a que as aulas promovam a interação social, o sucesso pessoal e a performance dos alunos.
2. _____. Eu ensino os alunos a selecionarem objetivos adequados às suas capacidades Pessoais únicas.
3. _____. Eu ensino os alunos a aplicarem apropriadamente as habilidades aprendidas em situações de exercício e de jogo.
4. _____. Eu ensino os alunos a refletirem cuidadosamente sobre as regras, de forma a assegurar que todos tenham iguais oportunidades no jogo.
5. _____. Eu ensino aos alunos jogos, desportos e exercícios de aptidão física para poderem participar com outros colegas nas atividades.

GRUPO III

1. _____. Eu exijo que os meus alunos passem o tempo de aula a praticar jogos, habilidades motoras e atividades de aptidão física, de acordo com os objetivos diários da aula.
2. _____. Eu desafio os alunos a aprenderem coisas novas sobre si próprios.
3. _____. Eu ensino aos alunos os conceitos básicos de uma boa execução e desempenho em jogos, atividades desportivas e aptidão física.
4. _____. Nas minhas decisões curriculares, eu atribuo igual importância, tanto ao que os alunos aprendem sobre as suas próprias capacidades, como sobre as capacidades dos colegas.
5. _____. Eu ensino os alunos a criarem as suas próprias regras, para que sejam justas e seguras para todos.

GRUPO IV 1. _____. Eu planejo de modo a que os alunos se exercitem com a frequência, intensidade e duração ótimas para melhorarem a sua aptidão física.

2. _____. Eu planejo a sequência das tarefas de modo a que os meus alunos possam compreender como cada uma das atividades físicas contribuem para a sua aptidão física ou performance motora.

3. _____. Eu encorajo os alunos a experimentarem novas atividades que nunca antes tenham praticado.

4. _____. Eu ensino os alunos a criarem um clima de aula positivo, através da discussão de problemas e não através do confronto.

5. _____. Eu planejo as aulas para que os alunos possam selecionar, entre as diferentes atividades, aquelas que são mais significativas para eles.

GRUPO V

1. _____. Eu ensino os alunos a executarem corretamente as habilidades e movimentos fundamentais.

2. _____. Eu crio um ambiente de aula, onde os alunos se sintam física e emocionalmente seguros.

3. _____. Eu chamo a atenção dos alunos para as semelhanças existentes entre uma nova habilidade e uma habilidade já aprendida.

4. _____. Eu ensino os alunos a tentarem realizar tarefas mais difíceis, para melhor compreenderem as suas próprias capacidades.

5. _____. Eu oriento os alunos no sentido de assumirem responsabilidades dentro da comunidade-turma.

GRUPO VI

1. _____. Eu ensino os alunos a utilizarem habilidades aprendidas nas aulas para ajudarem a sua equipa.

2. _____. Eu ensino aos alunos os efeitos positivos que o exercício físico produz no Organismo.

3. _____. Eu insisto com os alunos para que sejam pacientes com os colegas que estão a aprender novas habilidades ou estratégias.

4. _____. Eu ensino os alunos a usarem diferentes tipos de feedback para melhorarem o seu movimento, habilidade motora e aptidão física

5. _____. Eu recompensando os alunos que tentam realizar os exercícios, mesmo quando não são bem-sucedidos.

GRUPO VII

1. _____. Eu ensino aos alunos habilidades motoras, para que tenham gosto pela prática de jogos e desportos.
2. _____. Eu ensino os alunos a trabalharem de forma positiva com alunos de outro sexo, raça ou nível de habilidade.
3. _____. Eu ensino os alunos a resolverem problemas, através da modificação dos movimentos e habilidades, baseados na procura de uma determinada situação.
4. _____. Eu ensino os alunos a selecionarem a melhor opção ou estratégia, de modo a equilibrarem as suas necessidades com as da equipa.
5. _____. Eu incluo, nas minhas aulas, atividades que representem os interesses e capacidades específicas dos alunos.

GRUPO VIII

1. _____. Eu ensino os alunos a terem uma perspetiva de futuro e a aprenderem atividades que melhorem as suas vidas após saírem da escola.
2. _____. Eu planifico unidades de ensino que levem os alunos a acrescentarem novas habilidades e conhecimentos ao que já aprenderam em unidades anteriores.
3. _____. Eu ensino os alunos a trabalharem em conjunto, de modo a fazerem da aula um espaço mais agradável para estar.
4. _____. Eu encorajo os alunos a gostarem de aprender habilidades, jogos e atividades de aptidão física.
5. _____. Eu incentivo os alunos a fazerem o melhor que forem capazes.

GRUPO IX

1. _____. Eu ensino os alunos a serem positivos e tolerantes no seu relacionamento com os colegas.
2. _____. Eu ensino aos alunos que o aumento gradual da dificuldade da tarefa conduzirá a melhorias no desempenho motor.
3. _____. Eu ensino aos alunos a forma mais eficaz de executarem os movimentos específicos e as habilidades motoras.
4. _____. Eu ensino os alunos a decidirem sobre as atividades que gostariam de aprender para o seu futuro.
5. _____. Eu ensino os alunos a trabalharem de forma independente para realizarem movimentos, habilidades e exercícios de aptidão física.

GRUPO X

1. _____. Eu ensino os alunos a tomarem consciência das diferenças de capacidades na aula e ajudarem os colegas que necessitam de apoio.
2. _____. Eu ensino aos alunos atividades desafiantes que possam incentivar a participação ao longo da vida.
3. _____. Eu ensino os alunos a tornarem-se competentes tecnicamente e a adquirirem uma boa aptidão física.
4. _____. Eu incentivo os alunos a participarem em várias atividades, para que tenham um melhor conhecimento de si próprios.
5. _____. Eu ensino aos alunos os processos relacionados com a aprendizagem de novas habilidades.

Questionário II - Educação Inclusiva – sentimentos, atitudes e preocupações

1. Sinto-me confortável entre pessoas em condição de NEE. 1 – 2 – 3 - 4
2. Tenho medo de enfrentar uma pessoa em condição de NEE. 1 – 2 – 3 - 4
3. Alunos com dificuldades em expressar oralmente os seus pensamentos deveriam estar nas aulas do ensino regular. 1 – 2 – 3 - 4
4. Alunos que precisam de acompanhamento de pessoal especializado deveriam estar nas aulas do ensino regular. 1 – 2 – 3 - 4
5. Alunos que são fisicamente agressivos com outros deveriam estar nas aulas do ensino regular. 1 – 2 – 3 - 4
6. Alunos que precisam de um currículo individualizado deveriam estar nas aulas do ensino regular. 1 – 2 – 3 - 4
7. Alunos que necessitam de outros meios de comunicação (por exemplo, Braille e língua gestual portuguesa – LGP) deveriam estar nas aulas do ensino regular. 1 – 2 – 3 - 4
8. Alunos desatentos deveriam estar nas aulas do ensino regular. 1 – 2 – 3 - 4
9. Alunos que frequentemente reprovam nos exames deveriam estar nas aulas do ensino regular. 1 – 2 – 3 - 4
10. Preocupa-me que a minha carga de trabalho aumente se eu tiver, nas minhas turmas, alunos em condição de NEE. 1 – 2 – 3 - 4
11. Preocupa-me que possa vir a ter recursos/pessoal inadequado para apoiar a inclusão. 1 – 2 – 3 - 4
12. Preocupa-me que eu não tenha os conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos em condição de NEE. 1 – 2 – 3 - 4
13. Preocupa-me que venha a ter dificuldade em dar a atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva. 1 – 2 – 3 - 4
14. Preocupa-me que os alunos em condição de NEE não venham a ser aceites pelo resto da turma. 1 – 2 – 3 - 4
15. Preocupa-me que eu fique mais stressado/a se tiver alunos em condição de NEE na minha turma. 1 – 2 – 3 - 4

4 – Concordo Muito

3 – Concordo

2 – Discordo

1- Discordo Muito