

Maribel Ferreira Moutinho

Relatório Final de Estágio

"Atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com Necessidades de Saúde Especiais"

Orientadora: Professora Doutora Paula Rodrigues

Orientador cooperante: Mestre Miguel Almeida

Orientador cooperante: Dr. Carlos Garcez

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

Almada, 2025

Maribel Ferreira Moutinho

Relatório Final de Estágio

"Atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com Necessidades de Saúde Especiais"

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

"Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós."

Antoine de Saint-Exupéry

Á memória do meu Pai
Manuel Joaquim Moutinho Faria

Índice

1. INTRODUÇÃO	15
2. EXPETATIVAS INICIAIS	17
3. ÁREA I – DIMENSÃO PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA	19
3.1 IMPORTÂNCIA DA DIMENSÃO PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	19
3.2 OBJETIVOS DO ESTÁGIO	20
3.3 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ACOLHEDORA	21
3.3.1 <i>Enquadramento Económico e Social da Região</i>	21
3.3.2 <i>Oferta Educativa e Projetos</i>	22
3.3.3 <i>Infraestruturas e Recursos</i>	22
3.3.4 <i>Desafios e Oportunidades</i>	23
3.3.5 <i>A Escola Básica de Milheirós de Poiares</i>	23
3.4 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA	25
3.4.1 <i>Órgãos de Direção</i>	25
3.5 POLIVALÊNCIA E CARACTERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS	25
3.6 INTEGRAÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR.....	26
3.7 PLANEAMENTO DO HORÁRIO SEMANAL	27
3.8 CALENDÁRIO ESCOLAR.....	28
3.9 CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS.....	29
3.9.1 <i>Caracterização da Turma 6.ºD</i>	29
3.9.2 <i>Caracterização da Turma do 7.ºE</i>	31
3.9.3 <i>Caracterização da Turma do 10.º Ano Profissional</i>	32
3.8 DESAFIOS E DIFICULDADES ENCONTRADAS	34
3.9. COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER	36
4. ÁREA II – DIMENSÃO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM	38
4.1 PLANEAMENTO, ENSINO E AVALIAÇÃO.....	38
4.2 PLANO ANUAL	39
4.3 UNIDADES DIDÁTICAS	39
4.4 PLANOS DE AULA	40
4.5 ENSINO.....	41
4.6 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	43
4.7 DESAFIOS E SOLUÇÕES	44
4.8 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	44
4.9 AVALIAÇÃO	44
4.9.1 <i>Contextualização do Agrupamento</i>	45
4.9.2 <i>Perfil dos Alunos e Inclusão</i>	45
4.9.3 <i>EF e Avaliação no 2.º e 3.º Ciclo</i>	46
4.9.4 <i>EF e Avaliação no Ensino Secundário</i>	47
4.10 INSTRUÇÃO	47
4.10.1 <i>Feedback</i>	48
4.11 <i>Modelos de ensino da EF</i>	49
5. ÁREA III – DIMENSÃO PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	52
5.1 PROJETO EDUCATIVO, REGULAMENTO INTERNO, PLANO ANUAL DE ATIVIDADES E REGIMENTO DO GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE 2º E 3º CICLOS DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ARRIFANA	52
5.2 PE: FUNDAMENTAÇÃO ESTRATÉGICA E MISSÃO	52
5.3 RI: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	53
5.4 PAA: ARTICULAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA	53

5.5 REGIMENTO DO GRUPO DE EF DE 2.º E 3.º CICLOS	54
5.6 O PAPEL DO DE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ALUNOS	55
5.6.1. <i>A Importância do DE</i>	55
5.6.2. <i>Estrutura e Organização do DE</i>	56
5.6.3. <i>Modalidades no AEA</i>	56
5.6.4. <i>Experiência Pedagógica no DE</i>	56
6. ÁREA IV – DIMENSÃO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA.	59
INTRODUÇÃO	61
MATERIAIS E MÉTODOS	62
AMOSTRA	62
<i>Instrumento</i>	63
<i>Procedimentos</i>	64
<i>Procedimentos estatísticos</i>	64
RESULTADOS E DISCUSSÃO	65
<i>Gênero</i>	65
<i>Idade</i>	66
<i>Experiência profissional</i>	67
<i>Formação em Educação Especial</i>	69
<i>Experiência em contexto inclusivo</i>	70
<i>Limitações do Estudo e Caminhos para Investigações Futuras</i>	71
CONCLUSÃO	73
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
9. APÊNDICES	84
APÊNDICE 1	84
APÊNDICE 2	85
APÊNDICE 3	94
10 .ANEXOS	95
ANEXOS 1	95
ANEXOS 2	96
ANEXOS 3	101
ANEXOS 4	102

Índice de figuras

Figura 1 - Localização geográfica da freguesia de Arrifana.....	21
---	----

Índice de imagens

Imagens 1 e 2 - Agrupamento escolas de arrifana.....	22
Imagens 3 e 4 - Escola básica de Milheirós de Poiáres.....	23
Imagem 5 - Distância entre as 2 escolas.....	24
Imagem 6 - AEA, com os campos de futebol.....	25
Imagem 7 - Pavilhão espaço exterior.....	26
Imagem 8 – AEA na sua globalidade.....	26

Índice de tabelas

Tabela 1 - Escolas que pertencem ao agrupamento.....	24
Tabela 2 - Horário de estágio.....	28
Tabela 3 – Horários do DE.....	56

Índice de quadros

Quadro 1 – Calendário Escolar.....	28
Quadro 2 - Critério de avaliação do 2ºe 3º ciclos.....	46
Quadro 3 - Níveis de desempenho.....	46
Quadro 4 - Critério de avaliação do secundário.....	47
Quadro 5 - Dimensão e categorias do feedback.....	48

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Número de alunos – 6ºD.....	29
Gráfico 2 - Alunos com necessidades de saúde especiais.....	30
Gráfico 3 - Número de alunos – 7ºE.....	31
Gráfico 4 - Alunos com NSE.....	32
Gráfico 5 - Número de alunos – 10ºano.....	33
Gráfico 6 - Alunos com NSE.....	34

Abreviaturas

AEA - Agrupamento de Escolas de Arrifana;
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular;
CEPD – Código de Ética Profissional do Docente;
DE – Desporto Escolar;
EBMP – Escola Básica de Milheirós de Poiáres;
EBSA – Escola Básica e Secundária de Arrifana;
EF – Educação Física
EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva;
NSE – Necessidades de Saúde Especiais;
PAA – Plano Anual de Atividades;
PE – Projeto Educativo;
PEA – Perturbação de Espectro de Autismo,
PES – Prática de Ensino Supervisionada;
PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção;
PNEF – Programa Nacional de Educação Física;
RI – Regulamento interno
SMF – Santa Maria da Feira;
TGFU - Teaching Games for Understanding;

Dedicatória e Agradecimentos

O presente relatório é, antes de mais, dedicado à memória do meu pai. A sua ausência física nunca apagou a presença viva do seu exemplo na minha vida. Foi ele quem, com o seu sentido de integridade, com a sua força tranquila e com o seu modo generoso de estar no mundo, me ensinou a persistir mesmo quando o caminho se tornava difícil. Este percurso académico, agora concluído, é também um reflexo do legado que deixou em mim — um legado de coragem, resiliência e valores inabaláveis. Gostava que estivesse aqui para partilhar este momento. No coração, sei que está.

A minha mãe merece, com igual emoção, um lugar especial nestas palavras. Mesmo enfrentando dificuldades de saúde, nunca deixou de acreditar em mim. Com uma memória afetiva intacta, foi ela quem me recordou — tantas vezes — o sonho que desde menina carregava comigo: o de me tornar professora de Educação Física, mesmo sabendo que nem sempre poderia lecionar nesta área como desejaria. A sua presença constante, ainda que silenciosa, foi e continua a ser uma das maiores forças da minha vida.

Ao meu filho, deixo um agradecimento carregado de amor e ternura. Por todas as vezes em que estive ausente — nas tardes longas de estudo, nos sábados e domingos passados entre aulas e relatórios — quero que saibas que cada esforço foi feito com a esperança de deixar um exemplo. Obrigada pela paciência, pela maturidade com que aceitaste a exigência deste percurso, e pelo teu afeto, que me sustentou em tantos momentos. Este trabalho é também teu.

Agradeço profundamente à Professora Doutora Paula Rodrigues, cuja orientação segura e exigente elevou a qualidade desta investigação. O seu olhar crítico, a clareza das suas observações e a forma generosa como partilhou o seu saber foram determinantes para que eu pudesse desenvolver um trabalho com profundidade e coerência. Obrigada por nunca permitir que me acomodasse, e por confiar na minha capacidade de ir sempre mais além.

Ao Professor Mestre Miguel Almeida, orientador deste projeto, expresso a minha sincera gratidão. Pela sua disponibilidade constante, pelo rigor com que me guiou e pelas palavras certas nos momentos certos. A sua orientação foi firme, mas encorajadora, exigente, mas motivadora — um equilíbrio raro que muito valorizo. Aprendi consigo a afinar o olhar sobre a prática, e a valorizar o detalhe como expressão de profissionalismo e respeito pelo conhecimento.

Deixo também uma palavra especial de agradecimento a todos os docentes da instituição de ensino superior que me acompanharam neste ciclo formativo. Mesmo com os quilómetros que me separavam da escola, senti-me sempre próxima. A forma como acolheram a minha realidade, como flexibilizaram o possível e mantiveram a exigência onde ela era necessária, permitiu-me concluir as unidades curriculares com sucesso e com orgulho. Obrigada por acreditarem que, apesar da distância, eu podia — e devia — fazer o meu melhor.

À Diretora do Agrupamento Guiomar Silva, deixo um agradecimento muito sentido pela confiança e generosidade com que acolheu este estágio no Agrupamento de Escolas de Arrifana. Ter permitido que este projeto decorresse, mesmo num contexto sem outros estagiários, revela uma visão humanista e um verdadeiro compromisso com a formação inicial dos professores. Esta oportunidade teve um impacto profundo no meu crescimento profissional e pessoal.

Não poderia deixar de reconhecer também o valioso apoio do pessoal não docente, que foi incansável ao longo de todo o processo. A sua colaboração discreta, mas essencial, garantiu que tudo pudesse decorrer com serenidade e eficiência. A vossa dedicação fez a diferença, e ficará guardada com carinho na memória deste percurso.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que este trabalho fosse possível. A cada palavra de incentivo, a cada gesto de compreensão, a cada presença silenciosa, mas significativa, deixo o meu mais sincero obrigado. Nenhum caminho acadêmico se faz sozinho — e este, embora desafiante, foi também profundamente humano, porque foi partilhado com pessoas que acreditaram em mim.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio inscreve-se na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, lecionado pelo Instituto Piaget, em Almada. O estágio decorreu no Agrupamento de Escolas de Arrifana, no ano letivo de 2024/2025, e envolveu três turmas dos diferentes níveis de ensino: 6.º, 7.º e 10.º anos. Paralelamente, exerci funções como docente de Educação Especial noutra instituição, promovendo um diálogo enriquecedor entre práticas educativas diferenciadas e consolidando uma perspetiva inclusiva e abrangente da escola. O relatório organiza-se em torno de quatro áreas fundamentais que estruturam a formação docente inicial. A Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética explora o papel do professor enquanto mediador de aprendizagens e agente promotor de valores. Apresentam-se os objetivos do estágio, a caracterização da instituição, o seu contexto socioeducativo, bem como os processos de integração e articulação com a comunidade educativa, destacando-se uma postura ética e colaborativa. A Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem aborda o planeamento pedagógico, a implementação de unidades didáticas e os modelos de ensino adotados, ajustados às características das turmas. Reflete-se sobre os processos avaliativos e a coerência com os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, com foco na diferenciação e no desenvolvimento integral dos alunos. A Área III – Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade analisa a articulação da prática docente com os documentos estruturantes da escola, como o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades, e evidencia o papel do Departamento de Educação Física. Destaca-se ainda a participação em reuniões pedagógicas e em atividades extracurriculares, com ênfase no Desporto Escolar como instrumento de inclusão e promoção de estilos de vida saudáveis. Por fim, a Área IV – Dimensão Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida descreve o estudo que teve como objetivo analisar as atitudes dos docentes de EF relativamente à inclusão de alunos com necessidades de saúde especiais (NSE), considerando variáveis como género, idade, experiência profissional, formação especializada em Educação Especial (EE) e vivência prévia em contextos inclusivos. Adotou-se uma metodologia de natureza quantitativa, descritiva e comparativa, recorrendo-se à aplicação da *Escala Multidimensional de Atitudes em Relação à Educação Inclusiva* (EMAREI), baseada no modelo tridimensional das atitudes (cognitiva, afetiva e comportamental), a uma amostra de 32 professores da região Entre Douro e Vouga. Os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas nas atitudes em função do género e da idade, sendo mais favoráveis entre docentes do sexo feminino e com maior maturidade profissional. Embora não se tenham verificado diferenças significativas nas restantes variáveis, observou-se uma tendência positiva associada à formação especializada e à experiência prática com alunos com NSE. Verificou-se ainda um desfasamento entre a prática pedagógica e a formação formal em EE. Conclui-se que é necessário reforçar a formação inicial e contínua dos professores, com enfoque na inclusão, através da integração de unidades curriculares específicas e de experiências práticas supervisionadas. Este estudo contribui para a compreensão crítica das atitudes docentes e para a promoção de práticas mais inclusivas no ensino da Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física, formação docente, estágio pedagógico, inclusão, desenvolvimento profissional.

Abstract

This Final Internship Report is part of the Supervised Teaching Practice curricular unit of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, taught by Instituto Piaget in Almada. The internship took place at the Arrifana School Cluster during the 2024/2025 academic year and involved three classes across different educational levels: 6th, 7th and 10th years. Simultaneously, I worked as a Special Education teacher at another institution, fostering an enriching dialogue between differentiated educational practices and consolidating an inclusive and comprehensive perspective of schooling. The report is organised around four core areas that structure initial teacher education. Area I – Professional, Social and Ethical Dimension explores the role of the teacher as a mediator of learning and promoter of values. This section presents the internship objectives, characterises the institution and its socio-educational context, and describes the integration processes and collaboration with the educational community, highlighting an ethical and cooperative stance. Area II – Teaching and Learning Development Dimension addresses pedagogical planning, the implementation of teaching units, and the instructional models adopted, tailored to the characteristics of the classes. It reflects on the assessment processes and their coherence with the principles of the Profile of Students Leaving Compulsory Schooling, with a focus on differentiation and the holistic development of students. Area III – School Participation and Community Engagement Dimension analyses how teaching practice aligns with the school's guiding documents, such as the Educational Project and the Annual Activity Plan, and underscores the role of the Physical Education Department. It also highlights participation in pedagogical meetings and extracurricular activities, with emphasis on School Sports as a tool for inclusion and the promotion of healthy lifestyles. Finally, Area IV – Lifelong Professional Development Dimension presents the study aimed at analysing Physical Education teachers' attitudes towards the inclusion of students with special health needs (SHN), considering variables such as gender, age, professional experience, specialised training in Special Education (SE), and prior experience in inclusive contexts. A quantitative, descriptive and comparative methodology was adopted, using the Multidimensional Attitudes Towards Inclusive Education Scale (MATIES), based on the three-dimensional model of attitudes (cognitive, affective, and behavioural), applied to a sample of 32 teachers from the Entre Douro e Vouga region. The results revealed statistically significant differences in attitudes based on gender and age, with more favourable attitudes among female teachers and those with greater professional maturity. Although no significant differences were found for the remaining variables, a positive trend was observed in relation to specialised training and practical experience with SHN students. Moreover, a gap was identified between pedagogical practice and formal training in SE. It is concluded that there is a need to strengthen both initial and ongoing teacher training with a focus on inclusion, through the integration of specific curricular units and supervised practical experiences. This study contributes to a critical understanding of teachers' attitudes and to the promotion of more inclusive practices in Physical Education teaching.

Keywords: Physical Education, teacher education, teaching internship, inclusion, professional development.

1. Introdução

O presente relatório final de estágio integra-se na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no 2.º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, lecionado pelo Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget, em Almada. O principal objetivo desta introdução é contextualizar a experiência de estágio pedagógico, destacando o seu papel na formação profissional do futuro docente e antecipando as principais áreas abordadas ao longo do relatório. O estágio constitui uma fase determinante, onde o conhecimento teórico adquirido durante a formação académica é aplicado em contextos reais de ensino, contribuindo para a construção da identidade profissional do professor, conforme defendem Silva et al. (2022) e Pereira e Almeida (2021), que enfatizam a importância da prática reflexiva e da adaptação pedagógica ao contexto escolar.

Mais do que a aplicação de conteúdos teóricos, a prática pedagógica oferece a oportunidade de compreender a complexidade do papel do professor, que ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos. O exercício docente exige uma postura proativa, empática e crítica, capaz de se ajustar às necessidades individuais dos alunos e de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e motivador. O contacto diário com os estudantes permite compreender os seus desafios, dificuldades e expectativas, promovendo uma prática pedagógica mais consciente, adaptada e humanizada, que contribui para o desenvolvimento integral dos alunos (Costa et al., 2023; Fernandes, 2022).

Este relatório encontra-se organizado em quatro áreas fundamentais, conforme as diretrizes da PES. A primeira aborda a dimensão profissional, social e ética, apresentando os objetivos do estágio, a caracterização da escola e das turmas acompanhadas, e refletindo sobre a importância dos princípios éticos na atuação docente. A segunda área, dedicada ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, descreve os processos de planeamento, as metodologias pedagógicas utilizadas e as estratégias de avaliação implementadas, evidenciando a necessidade de adaptar o ensino às características dos alunos (Rodrigues & Matos, 2023; Carvalho, 2020). A terceira área explora a participação na escola e a relação com a comunidade, salientando o papel do professor como agente dinamizador da vida escolar e a importância da colaboração com os diferentes membros da comunidade educativa. A quarta e derradeira área do relatório incide sobre o desenvolvimento profissional ao longo da vida, integrando a apresentação do projeto científico elaborado no decurso do estágio, com particular destaque para os seus objetivos, a metodologia adotada e a sua relevância no processo de consolidação de competências profissionais do estagiário. Neste contexto, foi conduzido o estudo intitulado "Atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com Necessidades de Saúde Especiais", cuja finalidade consistiu em analisar criticamente as representações, predisposições e práticas dos docentes perante a inclusão educativa, tendo em conta variáveis estruturantes como a formação inicial e contínua, a experiência prévia com populações escolares diversas e a existência (ou ausência) de recursos institucionais adequados.

A investigação seguiu uma abordagem de natureza quantitativa, operacionalizada através da aplicação de um questionário estruturado com itens em escala de Likert, disseminado junto de professores em exercício de funções em diferentes realidades escolares. A análise dos dados permitiu inferir tendências e delinear perfis de atitude que, contextualizados teoricamente, possibilitaram uma reflexão aprofundada sobre os fatores que facilitam ou obstaculizam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas no âmbito da Educação Física (EF). Neste sentido, o estudo constituiu um contributo significativo para o desenvolvimento de uma postura investigativa e reflexiva por parte da

estagiária, promovendo a construção de uma identidade profissional fundamentada na equidade, na justiça educativa e na valorização da diversidade como princípio estruturante da ação docente.

O estágio decorreu no Agrupamento de Escolas de Arrifana (AEA), em Santa Maria da Feira, no ano letivo de 2024/2025. Ao longo deste período, o estagiário integrou-se ativamente na dinâmica escolar, participando tanto em atividades letivas como extracurriculares. Esta experiência proporcionou não só o desenvolvimento de competências técnicas associadas ao ensino da EF, mas também competências interpessoais essenciais, como a comunicação, a empatia, a gestão de grupo e a capacidade de adaptação a diferentes contextos educativos. O contacto com alunos de diversas idades e origens socioculturais permitiu desenvolver uma maior sensibilidade para as suas necessidades específicas, reforçando a importância de promover um ambiente de aprendizagem que valorize a singularidade de cada aluno.

Em síntese, este relatório final de estágio visa partilhar as experiências e aprendizagens adquiridas durante o estágio pedagógico, destacando não apenas as competências técnicas desenvolvidas, mas também o crescimento pessoal e humano do estagiário. A análise crítica das áreas abordadas pretende evidenciar o impacto desta vivência na consolidação da identidade profissional, sublinhando a relevância do contacto direto com a realidade escolar na formação de professores preparados para enfrentar os desafios da educação contemporânea. A vivência prática proporcionada pelo estágio constitui, assim, uma etapa essencial para integrar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática docente ética, reflexiva e orientada para o sucesso e bem-estar dos alunos.

2. Expetativas Iniciais

No início do estágio pedagógico, a minha principal expectativa centrou-se na possibilidade de lecionar no ensino secundário, algo que nunca tinha experimentado até então. O meu percurso profissional anterior tinha-se desenvolvido sobretudo no 2.º ciclo, junto de crianças até aos 11/12 anos, o que me conferia segurança relativamente às práticas pedagógicas e à gestão da sala de aula neste nível de ensino. No entanto, a transição para o 3.º ciclo e, sobretudo, para o ensino secundário, colocava-me perante novas exigências e despertava em mim uma curiosidade particular: como reagiriam os alunos adolescentes à minha intervenção, de que forma se estabeleceria a relação pedagógica e se, depois de uma experiência consolidada com crianças, eu própria iria apreciar este novo desafio.

O ensino secundário representava, para mim, uma mudança de paradigma. Nesta etapa da escolaridade, os alunos encontram-se em plena adolescência, caracterizada por maior autonomia, mas também por uma seletividade mais acentuada em relação às atividades escolares. São jovens que se aproximam da vida adulta e que, muitas vezes, se orientam já para projetos académicos ou profissionais futuros, o que pode resultar em diferentes níveis de motivação e numa valorização desigual da disciplina de Educação Física face a outras áreas consideradas prioritárias. Neste contexto, a minha expectativa consistia em desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, capazes de reforçar a relevância da Educação Física como espaço de promoção da saúde, do equilíbrio emocional, da socialização e da aquisição de competências transversais. Estudos nacionais sublinham que, quando estruturada em práticas significativas e diversificadas, a Educação Física contribui de forma decisiva para o bem-estar global e para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Carreiro da Costa & Marques, 2018).

Outra expectativa estruturante estava relacionada com a planificação didática. Reconhecia que, no ensino secundário, a heterogeneidade dos grupos-turma, as diferentes aspirações e ritmos de aprendizagem e a necessidade de preparar os jovens para contextos mais autónomos e autorregulados exigiam uma maior coerência entre objetivos, conteúdos, metodologias e instrumentos de avaliação. Esperava, assim, aprofundar o uso da avaliação formativa e reguladora, atribuindo-lhe um papel central na melhoria das aprendizagens. A investigação em Educação Física tem mostrado que a avaliação formativa potencia a autorregulação, permite ajustar as práticas às necessidades concretas dos alunos e reforça a perceção de progresso individual (Araújo, 2015; Serra, 2025). Esta abordagem representava, para mim, uma oportunidade de consolidar uma prática pedagógica mais justa, adaptativa e promotora da autonomia discente.

No domínio da gestão do comportamento e da autoridade pedagógica, antecipava igualmente desafios. Estava consciente de que, no ensino secundário, a adolescência se traduz em afirmação identitária, questionamento da autoridade e procura de reconhecimento entre pares. A minha expectativa era, portanto, desenvolver uma presença pedagógica equilibrada, capaz de conjugar firmeza e empatia, assegurando um clima de aula favorável à aprendizagem e ao bem-estar emocional. Esta preocupação articulava-se com a necessidade de criar ambientes educativos seguros, motivadores e cooperativos, condição indispensável para o desenvolvimento das competências motoras, cognitivas e socioemocionais.

A inclusão foi, desde o início, um eixo transversal das minhas expectativas. Acreditava que a Educação Física possuía um potencial único para se afirmar como disciplina promotora de equidade, uma vez que valoriza o corpo, a experiência motora e o envolvimento social, para além do desempenho académico tradicional. Pretendia, por isso, criar oportunidades de participação efetiva para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades específicas de saúde ou com dificuldades de motivação, assegurando experiências significativas que promovessem tanto o desenvolvimento pessoal como a

dignificação da diferença. Estudos recentes evidenciam que a Educação Física, quando orientada por práticas adaptativas e diferenciadas, contribui de forma concreta para uma escola mais justa e democrática (Gorgatti, 2023; Pereira, 2023).

Por fim, uma das minhas expectativas passava por me integrar plenamente na cultura organizacional da escola. Entendi o estágio não apenas como um espaço de aplicação de saberes técnicos, mas também como uma oportunidade de envolvimento em dinâmicas coletivas. Ambicionava participar em projetos extracurriculares, colaborar em atividades de âmbito escolar e articular práticas com outros docentes, reconhecendo que a docência é uma profissão que integra dimensões éticas, colaborativas e institucionais. Acreditava que essa imersão contribuiria, de forma decisiva, para o fortalecimento da minha identidade profissional, tornando-me mais crítica, reflexiva e comprometida com os princípios de qualidade, inclusão e responsabilidade social.

De forma global, as minhas expectativas iniciais convergiam para a construção de uma prática pedagógica intencional, inclusiva e reflexiva, capaz de responder às exigências específicas do ensino secundário e de contribuir para a formação integral dos alunos. A grande incógnita, e ao mesmo tempo a motivação maior, era perceber como iria vivenciar esta nova etapa: se conseguiria corresponder às exigências dos jovens, conquistar a sua confiança e, sobretudo, consolidar a minha identidade profissional num contexto distinto daquele em que sempre tinha lecionado.

3. Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética

3.1 Importância da Dimensão Profissional, Social e Ética na Formação Docente

A formação docente constitui um processo dinâmico e multifacetado que integra dimensões profissionais, sociais e éticas, moldando a identidade dos educadores e orientando a sua prática pedagógica. Este percurso formativo é indispensável para dotar os docentes de competências críticas e adaptativas que lhes permitam enfrentar os desafios contemporâneos da educação.

A dimensão profissional transcende a mera aquisição de competências técnicas, exigindo uma postura crítica e reflexiva que sustente a inovação pedagógica. Nóvoa (2019) defende que a identidade profissional docente resulta de uma construção contínua, alimentada pelo diálogo entre o conhecimento teórico e a experiência prática. Neste contexto, o professor assume-se como um mediador do saber, capaz de adaptar as suas estratégias às especificidades do contexto educativo.

Alarcão (2011) sublinha a importância da colaboração interprofissional, evidenciando o papel do trabalho em equipa na consolidação de práticas pedagógicas eficazes. A formação contínua emerge, assim, como um instrumento essencial para o desenvolvimento profissional, proporcionando aos docentes as ferramentas necessárias para responder às exigências de uma sociedade em constante transformação.

A dimensão social da formação docente destaca o papel do professor enquanto agente de mudança, promovendo a inclusão e a equidade no acesso ao conhecimento. Flores (2016) salienta a importância de desenvolver competências socio emocionais que favoreçam a criação de ambientes educativos empáticos e respeitadores da diversidade cultural, socioeconómica e cognitiva dos alunos.

O professor deve atuar como facilitador do diálogo intercultural, contribuindo para a construção de uma cidadania ativa e crítica. Neste sentido, a escola assume-se como um espaço de aprendizagem e socialização, onde se cultivam valores democráticos e se fomenta a participação consciente dos cidadãos.

A dimensão ética constitui o cerne da prática docente, orientando as decisões e ações dos professores em contextos educativos complexos. Macedo e Caetano (2020) destacam que a formação ética é essencial para garantir uma atuação profissional justa e transparente, pautada pelo respeito pela dignidade humana e pelos direitos dos alunos.

O Código de Ética Profissional do Docente (CEPD) oferece um referencial normativo que orienta a conduta dos professores, promovendo a integridade, a equidade e a responsabilidade. A formação ética, contudo, não se limita ao conhecimento das normas deontológicas, implicando o desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de orientar a tomada de decisões em situações ambíguas e desafiantes.

A articulação das dimensões profissional, social e ética configura um modelo formativo integrado, essencial para preparar os professores para os desafios da educação contemporânea. A formação inicial e contínua deve promover a reflexão crítica, a autonomia profissional e o compromisso social, consolidando uma identidade docente capaz de conciliar o rigor científico com a sensibilidade humana. A construção de uma prática pedagógica inovadora e inclusiva exige que os docentes assumam o seu papel enquanto agentes de transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Neste contexto, a formação docente deve fomentar o desenvolvimento de competências que permitam aos professores não apenas transmitir conhecimentos, mas também inspirar os seus alunos a tornarem-se cidadãos críticos e participativos.

3.2 Objetivos do Estágio

O estágio pedagógico desempenha um papel estruturante na formação docente, constituindo-se como o momento em que o futuro professor articula, de forma efetiva, os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação acadêmica com a complexidade da prática profissional. Esta etapa não se limita à mera aplicação de conteúdos, mas configura-se como uma experiência de integração e de síntese, na qual se desenvolvem competências técnicas, profissionais, sociais e éticas indispensáveis ao exercício da docência.

Um dos principais objetivos do estágio consiste na consolidação das competências profissionais. Tal como sublinha Nóvoa (2021), a identidade profissional do professor constrói-se através da prática refletida, isto é, mediante a análise crítica das suas próprias ações pedagógicas e a capacidade de adaptação às especificidades de cada contexto escolar. Neste sentido, o estágio promove a autonomia profissional, o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão fundamentada e a construção de um perfil docente mais consciente e intencional.

Outro objetivo essencial prende-se com o fortalecimento da colaboração e do trabalho em equipa. Para Alarcão (2020), o intercâmbio de saberes com orientadores, pares e outros membros da comunidade educativa enriquece a prática pedagógica, permitindo ao futuro docente confrontar diferentes perspetivas e desenvolver estratégias mais diversificadas. Esta interação fomenta uma cultura profissional baseada na partilha e na aprendizagem conjunta, preparando os professores para intervir em contextos educativos dinâmicos, complexos e em constante transformação.

A dimensão da inclusão e da equidade constitui igualmente um objetivo central do estágio. Flores (2019) evidencia a necessidade de o professor desenvolver competências que lhe permitam reconhecer e valorizar a diversidade dos alunos, adaptando métodos e recursos pedagógicos de acordo com necessidades específicas. O estágio pedagógico proporciona, assim, a oportunidade de praticar uma pedagogia diferenciada, atenta às dinâmicas socioculturais e orientada para a construção de percursos educativos mais justos e inclusivos.

A interação com a comunidade escolar representa outro objetivo fulcral. O contacto direto com alunos, famílias, docentes e técnicos permite ao estagiário compreender os fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo competências socio emocionais como a empatia, a escuta ativa e a capacidade de mediação. Estas competências são fundamentais para a criação de ambientes educativos acolhedores e motivadores, capazes de favorecer o sucesso escolar e o bem-estar de todos os alunos.

A dimensão ética é, por sua vez, indissociável da prática docente e constitui um objetivo transversal do estágio. Macedo e Caetano (2021) defendem que o desenvolvimento da ética profissional exige não apenas o domínio das normas deontológicas, mas também a reflexão crítica sobre as implicações morais de cada decisão pedagógica. Neste quadro, o Código de Ética Profissional Docente (CEPD) surge como referencial essencial, definindo padrões de conduta que devem orientar a relação com os alunos, os colegas e a comunidade. A interiorização destes princípios no decorrer do estágio é crucial para a construção de uma identidade docente sólida, coerente e pautada pela integridade, pela equidade e pelo respeito pela dignidade humana.

Em síntese, os objetivos do estágio pedagógico podem ser explicitados em quatro dimensões fundamentais: consolidar competências profissionais e reforçar a identidade docente; promover a colaboração e o trabalho em equipa; desenvolver práticas inclusivas e equitativas; agir de acordo com princípios éticos e deontológicos. Ao integrar estas dimensões, o estágio representa um espaço privilegiado para transformar conhecimento em ação, teoria em prática e formação académica em prática profissional crítica e responsável.

Assim, o estágio pedagógico deve ser entendido como mais do que uma exigência curricular: é um processo formativo que desafia o futuro docente a articular teoria e prática, a valorizar a diversidade e a inclusão, e a assumir uma postura ética e reflexiva. Trata-se, em última instância, de um percurso orientado para a construção de uma escola democrática, justa e promotora do desenvolvimento integral de todos os alunos.

3.3 Caracterização da Instituição Acolhedora

O AEA, localizado no concelho de Santa Maria da Feira (SMF), no distrito de Aveiro, está integrado na Área Metropolitana do Porto e encontra-se sob a jurisdição da Direção-Geral de Educação do Norte (DGEstE-Norte). Segundo o site oficial do agrupamento, (<https://agrupamentoarrifana.com/>) esta instituição atende uma população de aproximadamente 19.640 habitantes, de acordo com os dados dos Censos de 2021, abrangendo as freguesias de Arrifana, Escapães, Milheirós de Poiares, Romariz e a União de Freguesias de Caldas de São Jorge e Pigeiros.

Segundo o mesmo, a oferta educativa do agrupamento é diversificada e completa, contemplando desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, o que permite responder às variadas necessidades da comunidade escolar. Esse atendimento contínuo e diversificado reforça o compromisso do AEA com a promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e acessível para toda população da região.

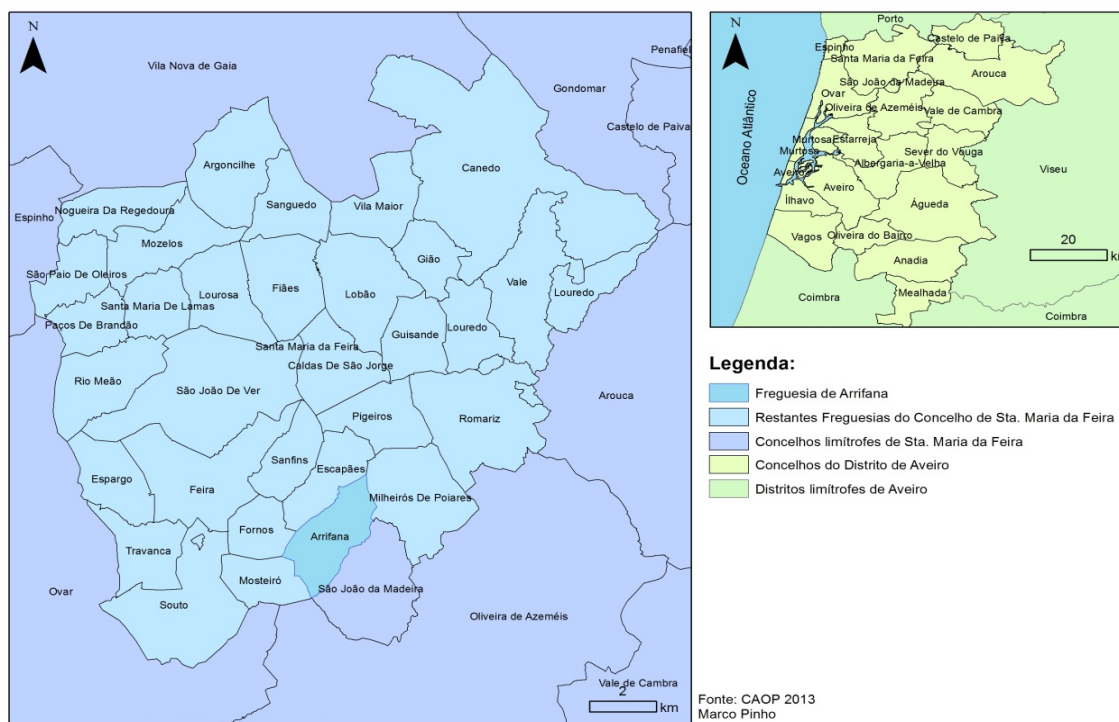


Figura 1 - Localização Geográfica da Freguesia de Arrifana –(CAOP -Pinho &Patrício (2013))

3.3.1 Enquadramento Económico e Social da Região

O site oficial do Agrupamento (<https://agrupamentoarrifana.com/>) refere que a região de SMF é amplamente conhecida pela sua forte vocação industrial, especialmente nos setores do calçado, metalomecânica e metalúrgica, que constituem pilares fundamentais para o desenvolvimento económico local e nacional. Estas indústrias desempenham um papel crucial na criação de oportunidades de emprego para a população residente, garantindo um dinamismo económico

constante. Para além do setor industrial, a exploração agrícola continua a ter relevância, sobretudo em áreas de carácter mais rural.

O contexto socioeconómico das comunidades servidas pelo AEA é caracterizado por um misto de zonas suburbanas e rurais. A população das freguesias abrangidas pelo agrupamento é, em grande parte, empregada nas indústrias locais, facto que se reflete nas elevadas expectativas das famílias em relação à qualidade da educação oferecida. Este cenário contribui para um envolvimento ativo dos encarregados de educação nas atividades escolares, na medida em que pretendem garantir uma educação inclusiva e de qualidade para os seus educandos.

3.3.2 Oferta Educativa e Projetos

No site oficial do agrupamento (<https://agrupamentoarrifana.com/>) , menciona que o AEA dispõe de uma oferta educativa diversificada, que se ajusta aos diferentes níveis de ensino. No âmbito da educação pré-escolar, são dinamizadas atividades de Animação e Apoio à Família, enquanto no 1.º ciclo são proporcionadas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), em complemento à Componente de Apoio à Família. Nos 2.º e 3.º ciclos, a oferta inclui o Ensino Regular, bem como os Cursos Básicos de Música e Dança. Já no ensino secundário, os alunos podem optar por cursos profissionais, como o Curso Profissional Técnico de Juventude (Nível IV) e o Curso Profissional Técnico de Comunicação e Serviço Digital.

A Escola Básica e Secundária de Arrifana (EBSA), que serve como escola sede do agrupamento, assume-se como o principal Pólo educativo da região. Para além do currículo formal, esta instituição promove a participação em projetos de grande impacto pedagógico, tais como o Erasmus+, Eco Escolas e Ciência Viva, que proporcionam aos alunos experiências educativas inovadoras e enriquecedoras. Estes projetos visam não só o sucesso escolar, mas também o desenvolvimento de uma consciência ambiental, o fomento do pensamento científico e a preparação para os desafios de uma sociedade global e interconectada.

Imagens 1 e 2– Agrupamento de escolas de Arrifana - Fonte – website: Google Earth



3.3.3 Infraestruturas e Recursos

O AEA dispõe de um conjunto de infraestruturas adequadamente distribuídas pelas várias freguesias que o constituem, o que facilita o acesso aos diferentes níveis de ensino por parte dos alunos. A EBSA, inaugurada em 1993, está equipada com quatro blocos principais: o edifício central, o ginásio, a cantina e a biblioteca, o que garante condições propícias à aprendizagem e ao bem-estar dos alunos.

O agrupamento conta ainda com uma parceria estabelecida com o Centro de Formação Terras de Santa Maria, que proporciona recursos adicionais para a formação contínua dos docentes. Esta parceria é

um fator importante na promoção da melhoria constante das práticas educativas, incentivando uma abordagem pedagógica cada vez mais adaptada às exigências contemporâneas.

3.3.4 Desafios e Oportunidades

À semelhança de outras instituições de ensino localizadas em áreas semiurbanas e de forte presença industrial, o AEA enfrenta o desafio de equilibrar o crescimento económico com a preservação dos recursos naturais e culturais da região. Além disso, o agrupamento tem como prioridade promover uma educação inclusiva, procurando atender às necessidades de alunos provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis.

Para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação adequada às suas características individuais, o agrupamento conta com o apoio da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), que trabalha no sentido de assegurar uma resposta educativa ajustada às necessidades especiais de aprendizagem.

A região onde o AEA está inserido, marcada por uma rica herança cultural e um expressivo dinamismo económico, oferece um contexto propício ao desenvolvimento académico e pessoal dos alunos. A proximidade a importantes eixos rodoviários, como a A1, A29, IC2 e A32, facilita a mobilidade, ao passo que a forte identidade local, alicerçada nas tradições da região de Aveiro, contribui para um sentimento de pertença e coesão comunitária (Pinho & Patrício, 2013).

3.3.5 A Escola Básica de Milheirós de Poiares

A Escola Básica de Milheirós de Poiares (EBMP) integra o AEA e oferece ensino nos 2.º e 3.º ciclos. A sua oferta educativa é igualmente diversificada, contemplando tanto o Ensino Regular como os Cursos Básicos de Música e Dança, proporcionando aos alunos uma formação abrangente e ajustada às suas necessidades e interesses.

Localizada numa região com uma forte presença industrial, a escola reflete as características socioeconómicas da comunidade que serve. A área em que se insere é amplamente marcada pela indústria do calçado, bem como pelos setores metalomecânico e metalúrgico, que desempenham um papel relevante na economia local e proporcionam diversas oportunidades de inserção profissional para a população.

Imagens 3 e 4 – Escola básica de Milheirós de Poiares - Fonte – website: Google Earth



A integração da EBMP no AEA, ocorrida em 2012, veio fortalecer a capacidade de resposta educativa, permitindo uma melhor distribuição de recursos e um maior alcance geográfico. A escola participa, ainda, em projetos como o Eco Escolas, que fomentam a sustentabilidade e a responsabilidade ambiental, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência ecológica nos alunos.

Imagens 5 – Distância entre as duas principais escolas - Fonte – website: Google Earth



O agrupamento abrange um conjunto diversificado de estabelecimentos escolares, distribuídos pelas freguesias de Milheirós de Poiares, Romariz, Pigeiros, Arrifana e Escapães. Cada estabelecimento está organizado de acordo com os diferentes níveis de ensino, promovendo a continuidade e a coerência pedagógica ao longo do percurso escolar dos alunos. A tabela 1 apresenta a listagem das escolas pertencentes ao agrupamento, organizadas por freguesia.

Tabela 1 – Escolas que pertencem ao agrupamento

<p>Milheirós de Poiares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Escola Básica de Igreja</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Jardim de Infância de Pereiro</i>
<p>Romariz:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escola Básica de Milheirós de Poiares • Escola Básica de Igreja (Jardim de Infância e 1.º Ciclo) • Jardim de Infância de Bajouca
<p>Pigeiros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Escola Básica de Cimo de Aldeia</i> 	
<p>Arrifana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Jardim de Infância de Fontainhas</i> • <i>Escola Básica de Bairro</i> • <i>Escola Básica e Secundária de Arrifana (Escola-Sede)</i> • <i>Jardim de Infância de Santo António</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Jardim de Infância de Manhouce • Escola Básica de Outeiro
	<p>Escapães:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escola Básica de Igreja

O AEA constitui uma instituição educativa central na região de SMF, desempenhando um papel ativo e significativo no desenvolvimento académico, social e pessoal dos alunos que serve. Através de uma oferta educativa diversificada e de uma constante adaptação aos desafios contemporâneos, o agrupamento promove uma educação de qualidade, inclusiva e inovadora, preparando os alunos para os desafios de uma sociedade em rápida transformação.

3.4 Estrutura Organizacional da Escola

O AEA apresenta uma organização estrutural consolidada, concebida para assegurar a excelência pedagógica e promover a inclusão escolar. Esta configuração estrutural fundamenta-se em princípios de governança educacional eficiente, com órgãos de direção, administração e gestão que garantem a implementação das políticas educativas, assim como instâncias de coordenação pedagógica e supervisão, cuja atuação visa alinhar as práticas docentes com os objetivos estratégicos da instituição.

3.4.1 Órgãos de Direção

A direção do agrupamento é composta pelos seguintes membros, cuja liderança é crucial para o desenvolvimento das atividades educativas e administrativas:

- Diretora
- Subdiretora
- 1ª Adjunta
- 2ª Adjunta

3.5 Polivalência e Caracterização dos Espaços

O AEA apresenta uma infraestrutura multifuncional que visa responder às exigências do ensino regular e profissional, constituindo um pilar essencial para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, práticas e socioculturais. A conceção e organização dos espaços refletem uma intencionalidade pedagógica que favorece não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também a formação integral dos alunos, fomentando competências cognitivas, sociais e emocionais.

As salas de aula encontram-se devidamente equipadas com recursos didáticos contemporâneos, incluindo quadros interativos, sistemas multimédia e mobiliário ergonómico, proporcionando um ambiente propício à assimilação teórica e à interação didática. A par disto, os laboratórios de ciências e as oficinas técnicas representam núcleos indispensáveis para a realização de atividades experimentais e práticas, especialmente nos cursos de natureza profissionalizante, onde se privilegia a aprendizagem ativa e contextualizada. Adicionalmente, a biblioteca escolar e a sala de estudo funcionam como espaços de apoio à investigação autónoma e ao desenvolvimento do pensamento crítico, criando um ambiente de concentração e partilha de conhecimento.

O domínio desportivo do agrupamento beneficia da proximidade de duas infraestruturas significativas: um campo de futebol de relva natural e outro de relva sintética, ambos pertencentes a um clube local. Estes espaços não só promovem a prática regular de exercício físico, como também incentivam o espírito de equipa, a disciplina e a perseverança, valores essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos.

Imagem 6 – AEA, com os campos de futebol - Fonte – website: Google Earth



O pavilhão desportivo da escola, caracterizado pela sua ampla capacidade e condições ainda razoáveis, desempenha um papel central nas aulas de Educação Física, nas atividades extracurriculares e nos eventos competitivos. Contudo, encontra-se prevista a sua requalificação no próximo ano letivo, visando a modernização das instalações e a otimização das condições para a prática desportiva. Em complemento, o espaço exterior adjacente ao pavilhão, destinado a atividades ao ar livre, evidencia atualmente um estado de degradação que carece de intervenção, a fim de garantir um ambiente seguro e funcional para os utilizadores.

Os espaços exteriores do agrupamento são projetados para fomentar o convívio, o lazer e o bem-estar da comunidade escolar. Dotados de bancos, mesas e áreas ajardinadas, proporcionam ambientes agradáveis e acolhedores, promovendo o equilíbrio entre o tempo de estudo e os momentos de descontração. A disposição funcional dos espaços foi cuidadosamente planificada para assegurar a fluidez da circulação, facilitando a mobilidade de alunos, docentes e funcionários, enquanto se preserva a segurança e a acessibilidade.

Imagem 7 – Pavilhão e espaço exterior e Imagem 8 – EAE na sua globalidade Fonte – website: Google Earth



Apesar dos constrangimentos decorrentes dos recursos limitados, o agrupamento evidencia uma gestão criteriosa e eficiente das suas instalações, procurando maximizar a utilização dos espaços disponíveis e garantir a sua adequação às diversas atividades educativas e formativas. Esta abordagem estratégica não só otimiza o funcionamento interno, como também fortalece a integração dos alunos, criando um ambiente inclusivo e estimulante. Paralelamente, o estabelecimento mantém parcerias com entidades locais, potenciando o acesso a infraestruturas comunitárias e reforçando a sua ligação ao meio envolvente.

Em síntese, a polivalência e a caracterização dos espaços AEA traduzem o compromisso da instituição em proporcionar um ambiente educativo moderno, inclusivo e adaptado às necessidades de uma formação integral. A diversidade e a qualidade das infraestruturas contribuem decisivamente para o sucesso académico, o desenvolvimento pessoal e a preparação profissional dos alunos, consolidando o papel da escola enquanto agente catalisador do crescimento individual e coletivo.

3.6 Integração na Comunidade Escolar

Durante o meu estágio, integrei-me ativamente na comunidade escolar, estabelecendo relações colaborativas com os diferentes intervenientes e reconhecendo a importância de uma comunicação aberta e respeitosa como elemento essencial para a construção de um ambiente inclusivo e motivador (Silva et al., 2022). Desde o início, procurei manter proximidade com a direção escolar, liderada por Guiomar Silva, alinhando as minhas práticas pedagógicas com os objetivos institucionais e valorizando

igualmente a interação com o pessoal não docente, cuja dedicação assegura o bom funcionamento da escola e contribui para um espaço harmonioso (Costa et al., 2021).

A colaboração com os colegas do grupo de Educação Física revelou-se enriquecedora, permitindo a partilha de estratégias, a organização de atividades conjuntas e o acompanhamento das equipas de futsal masculina e feminina, bem como a participação na coordenação do Desporto Escolar, experiências que potenciaram não só o espírito de equipa docente, mas também o desenvolvimento físico e social dos alunos (Ferreira et al., 2023).

O professor cooperante, Miguel Almeida, licenciado pelo Instituto Piaget de Vila Nova de Gaia e detentor de dois graus de mestre — em Treino Desportivo de Alto Rendimento pela Universidade Autónoma de Madrid e pelo Comité Olímpico Espanhol e em Ensino da Educação Física pelo ISEIT de Viseu — desempenhou um papel decisivo na consolidação da minha prática pedagógica, ao transmitir princípios fundamentados, aplicar metodologias inovadoras e promover uma reflexão crítica, através de um acompanhamento rigoroso e feedback detalhado, que contribuíram para o meu crescimento profissional e para o aprofundamento das dinâmicas educativas contemporâneas (Oliveira & Almeida, 2022).

A participação nas reuniões de departamento possibilitou-me uma visão global do funcionamento escolar e incentivou a partilha de boas práticas, enquanto o envolvimento em atividades extracurriculares reforçou o meu papel de educadora e contribuiu para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo competências físicas, sociais e emocionais (Martins et al., 2023).

Por fim, valorizei a diversidade cultural e pessoal da comunidade escolar, adaptando atividades a diferentes estilos de aprendizagem e reforçando a importância da inclusão e do respeito mútuo (Santos & Ribeiro, 2022), o que, em conjunto com o apoio recebido e a colaboração estabelecida, consolidou o meu compromisso com uma educação de qualidade, inclusiva e centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

3.7 Planeamento do horário semanal

O planeamento estratégico do horário semanal revelou-se um elemento estruturante no decurso do meu estágio realizado no AEA. Este processo permitiu uma conciliação eficaz entre as responsabilidades pedagógicas, administrativas e extracurriculares, articulando de forma otimizada o horário de estágio com o da instituição onde desempenhei funções. A definição do horário considerou, de forma criteriosa, não apenas a carga letiva das aulas, mas também os períodos dedicados à preparação de atividades e ao acompanhamento técnico das equipas de futsal masculino e feminino. A estruturação do horário teve como principal objetivo a maximização da eficiência temporal, assegurando um equilíbrio apropriado entre as dimensões teóricas e práticas da docência. Paralelamente, foram alocados blocos temporais específicos destinados à coordenação das atividades no âmbito do DE, consolidando uma gestão racional do tempo que viabilizou o cumprimento dos objetivos pedagógicos e o acompanhamento contínuo dos processos de aprendizagem dos alunos.

O desenvolvimento deste planeamento decorreu em estreita articulação com o professor cooperante, Miguel Almeida, responsável pela orientação da turma do 6.º ano, na EBMP e com o professor Carlos Garcez, orientador das turmas do 7.º e 10.º anos, na EBSA. Esta colaboração interpar possibilitou uma adaptação dinâmica do horário, em consonância com as especificidades de cada turma e as exigências do plano educativo global do agrupamento. A flexibilidade e a capacidade de resposta a imprevistos evidenciaram-se como competências essenciais para garantir a qualidade e a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, sublinhando a importância de uma abordagem integrada e adaptativa no exercício da prática docente.

Importa referir que a Tabela 2, incluída neste relatório, apresenta de forma detalhada o horário semanal realizado ao longo do estágio. Esta tabela permite uma leitura clara da distribuição das aulas por nível de ensino, bem como a identificação dos tempos letivos, dos momentos reservados à preparação e reflexão pedagógica, e do trabalho colaborativo com os docentes envolvidos. A sua análise reforça a perceção da complexidade e exigência da gestão do tempo em contexto de prática pedagógica supervisionada, evidenciando o esforço de articulação entre múltiplas dimensões da função docente.

Tabela 2 – Horário

Horas	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala
8:00 - 8:50			D.E.	A	D.E. equipa	M
8:50 - 9:40			D.E.	A	6ºD	M
09:55 - 10:45			Análise crítica - Miguel	A	7ºE - Carlos	M
10:50 - 11:40			D.E.	A	Análise crítica - Carlos	
11:50 - 12:40			10ºano - Carlos	A	Planeamento	
12:40 - 13:30			D.E. Rodas - Carlos	A	Planeamento	
13:30 - 14:20						
14:30 - 15:20						
15:35 - 16:25	6ºD	M				
16:25 - 17:15	6ºD	M				
17:20 - 18:10	D.E.-Equipa	A				

3.8 Calendário escolar

O calendário escolar é um elemento fundamental na organização do ano letivo, pois orienta a distribuição das atividades educativas, os períodos letivos, as interrupções e os momentos de avaliação. No AEA, o ano letivo seguiu uma organização semestral, o que influenciou diretamente a planificação do estágio e a gestão das diferentes tarefas pedagógicas.

A Quadro 1 apresentada de seguida, mostra o calendário escolar que esteve em vigor durante o ano letivo em que decorreu o estágio pedagógico.

Quadro 1 – Calendário escolar

CALENDÁRIO ESCOLAR 2024/2025

SEMESTRE	INÍCIO	FIM	ANOS DE ESCOLARIDADE
1º Semestre	12 de setembro 2024	24 de janeiro 2025	Todos
2º Semestre	3 de fevereiro 2025	06 de junho 2025	9º, 11º e 12º anos
		13 de junho 2025	5º, 6º, 7º, 8º e 10º anos
		27 de junho 2025	pré-escolar e 1º ciclo

INTERRUPÇÕES LETIVAS		
1º Semestre	11 a 15 de novembro de 2024	AVALIAÇÃO
	23 de dezembro de 2024 a 3 de janeiro de 2025	NATAL
	27 a 31 de janeiro de 2025	AVALIAÇÃO
2º Semestre	03 e 04 de março 2025	CARNAVAL
	14 a 21 de abril de 2025	PÁSCOVA - AVALIAÇÃO

3.9 Caracterização das Turmas

3.9.1 Caracterização da Turma 6.ºD

A turma do 6.ºD da EBMP é composta por 18 alunos, dos quais 7 são do género masculino e 11 do género feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos. Trata-se de um grupo heterogéneo, evidenciando uma diversidade significativa de capacidades, ritmos de aprendizagem e necessidades educativas. Esta pluralidade apresenta-se como uma oportunidade para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e diferenciadas. O gráfico 1 ilustra a distribuição do número de alunos por género nesta turma, permitindo uma leitura visual imediata da composição do grupo.



Gráfico 1 – Número de alunos – 6ºD

No âmbito da Educação Física, a turma demonstra, de forma geral, um desempenho positivo, caracterizado pelo empenho, motivação e colaboração na realização das atividades propostas. Os alunos participam ativamente e revelam um espírito de entreajuda que favorece as dinâmicas da aula. Contudo, no que respeita ao comportamento, a turma pode ser classificada como apresentando um perfil intermédio, isto é, um padrão globalmente adequado, mas marcado por algumas oscilações. Na maior parte do tempo, os discentes demonstram atitudes corretas e respeitadoras do contexto educativo; no entanto, surgem ocasionalmente episódios de dispersão, desatenção ou conversas paralelas que perturbam a dinâmica da aula. Estas situações, embora não comprometam de forma significativa o processo de ensino-aprendizagem, exigem a aplicação de estratégias específicas de gestão comportamental, de modo a garantir um ambiente propício à aprendizagem e à interação interpessoal harmoniosa.

A constituição desta turma em regime reduzido, ao abrigo do artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, reflete a preocupação em proporcionar um contexto educativo mais ajustado às necessidades e especificidades dos seus elementos. Este enquadramento visa não apenas promover a equidade no acesso às aprendizagens, mas também assegurar o sucesso escolar e o bem-estar socio emocional de todos os alunos.

Dos 18 discentes, quatro encontram-se abrangidos por medidas seletivas previstas no artigo 9.º do mesmo diploma legal. Três apresentam dificuldades de natureza cognitiva que, embora condicionem o seu percurso académico noutras áreas, não interferem significativamente na participação nas aulas de Educação Física, permitindo-lhes realizar as atividades de forma autónoma e sem necessidade de adaptações específicas nesta disciplina. O quarto aluno, diagnosticado com Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção (PHDA), apresenta necessidades específicas de acompanhamento pedagógico, sobretudo em situações de irregularidade na administração da medicação prescrita. Nesses momentos, manifesta comportamentos de elevada inquietação e dificuldade de autorregulação, o que compromete a sua integração nas dinâmicas da aula. Nestes casos, torna-se

imperativo que o professor adote estratégias pedagógicas flexíveis e pacientes, de modo a promover a tranquilização do aluno e a assegurar a sua inclusão ativa nas atividades propostas.

Entre as medidas implementadas, destacaram-se a simplificação de instruções, a modelação sistemática das tarefas motoras e a flexibilização na organização dos grupos de trabalho, privilegiando a criação de pares cooperativos que favorecessem a entreaajuda e a integração. Para os alunos com dificuldades cognitivas, optou-se por propor tarefas com menor complexidade e ajustadas ao seu ritmo, sem comprometer os objetivos de aprendizagem da aula. A utilização de materiais adaptados, como bolas de menor peso ou alvos de maior dimensão, revelou-se igualmente eficaz na promoção da acessibilidade e do envolvimento.

Relativamente ao aluno com PHDA, aplicaram-se estratégias de autorregulação, como o recurso a sinais não verbais para redirecionar a atenção e a antecipação de rotinas, com o intuito de reduzir a ansiedade e a impulsividade. Em situações de maior agitação, foi permitida a retirada momentânea do espaço de prática, seguida de uma reintegração positiva e orientada, preservando-se sempre o vínculo pedagógico

O gráfico 2 apresenta o número de alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) na turma, evidenciando a importância de uma abordagem pedagógica atenta e diferenciada para responder aos desafios colocados por estas situações.

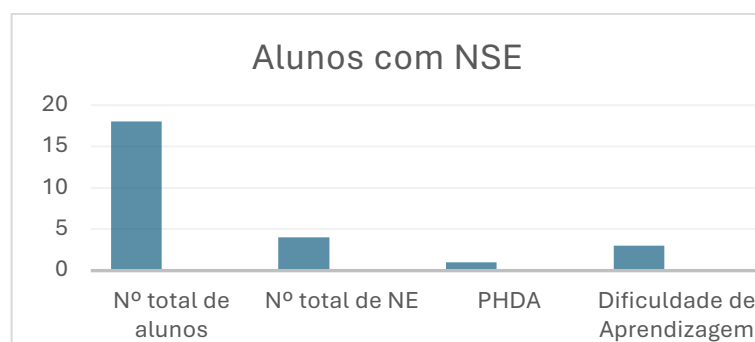


Gráfico 2 – Alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE)

A gestão pedagógica desta turma exige, portanto, uma intervenção fundamentada nos princípios de inclusão, diferenciação e equidade, em consonância com o Decreto-Lei n.º 54/2018. A criação de um ambiente educativo positivo e ajustado às características individuais revela-se essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, não apenas no domínio motor e académico, mas também ao nível socioemocional. Neste contexto, o papel do docente enquanto mediador e facilitador de aprendizagens torna-se determinante para assegurar experiências educativas que valorizem a diversidade e promovam o sucesso de todos os discentes.

Este enquadramento pedagógico reforça a relevância de práticas educativas que transcendam a mera aquisição de competências técnicas, fomentando igualmente o desenvolvimento de capacidades interpessoais e sociais essenciais para a vida em comunidade. Assim, a inclusão de medidas específicas e de estratégias diferenciadas constituiu um contributo significativo para a concretização dos objetivos educativos preconizados pela legislação vigente e pelo paradigma de uma escola inclusiva. Em todas as aulas, valorizou-se o reforço positivo, através de feedback imediato e da atribuição de pequenas responsabilidades, como forma de promover a motivação intrínseca e o sentimento de pertença. Paralelamente, foram propostas tarefas com diferentes níveis de dificuldade, permitindo que cada

aluno participasse de forma significativa, respeitando o seu perfil de desenvolvimento. Estas estratégias mostraram-se determinantes para a construção de um ambiente educativo seguro, inclusivo e potenciador do desenvolvimento global dos alunos

3.9.2 Caracterização da Turma do 7.ºE

A turma do 7.ºE da EBMP é composta por 19 alunos, dos quais 11 pertencem ao género feminino e 8 ao género masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. Esta configuração etária e de género reflete a diversidade intrínseca ao grupo, que apresenta um conjunto de características individuais e pedagógicas que desafiam e enriquecem a prática educativa. O gráfico 3 permite visualizar de forma sintética esta composição da turma, facilitando a análise inicial do seu contexto humano e relacional.

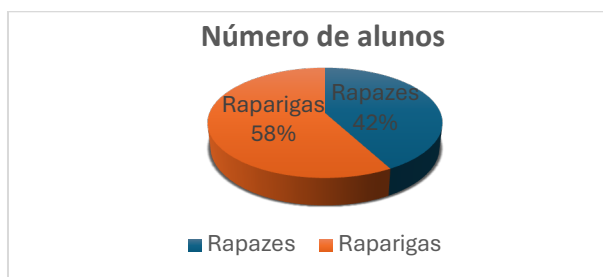


Gráfico 3 – Número de alunos 7ºE

No âmbito da disciplina de EF, o desempenho geral da turma é considerado razoável. Os alunos participam de forma ativa e empenhada nas atividades propostas, demonstrando frequentemente um espírito de entreajuda que contribui para a criação de dinâmicas colaborativas e para a coesão grupal. Contudo, no que se refere ao comportamento, é ocasionalmente necessário recorrer a estratégias específicas de gestão comportamental para assegurar um ambiente harmonioso e propício à aprendizagem. Estas intervenções visam não apenas promover o envolvimento pleno dos alunos, mas também favorecer uma convivência escolar baseada no respeito mútuo e na colaboração.

A constituição desta turma em regime reduzido foi estabelecida ao abrigo do disposto no artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o que sublinha a prioridade atribuída à criação de um contexto educativo ajustado às características e necessidades dos alunos. Este regime proporciona um ambiente pedagógico mais individualizado e inclusivo, essencial para a promoção da equidade no acesso às aprendizagens, para o sucesso académico e para o bem-estar emocional dos discentes.

Entre os 19 alunos, quatro encontram-se abrangidos por medidas seletivas previstas no artigo 9.º do referido Decreto-Lei. Três destes alunos apresentam dificuldades de natureza cognitiva, que, no entanto, não comprometem a sua participação nas aulas de EF. Estes discentes conseguem acompanhar autonomamente as atividades propostas, sem necessidade de adaptações específicas no contexto desta disciplina.

Do mesmo grupo, dois alunos apresentam diagnóstico de PHDA, associada a Perturbação da Fala. Estas condições exigem uma atenção pedagógica diferenciada, especialmente em situações em que os desafios comportamentais se intensificam. Quando estas situações ocorrem, a utilização de estratégias pedagógicas adaptadas revela-se fundamental para garantir a sua inclusão plena e a sua participação ativa nas atividades letivas.

Entre estas estratégias, destaca-se a simplificação e fragmentação das instruções, facilitando a compreensão por parte dos alunos com dificuldades cognitivas e perturbações de linguagem. Recorreu-se igualmente à demonstração prática e visual das tarefas, permitindo uma assimilação mais

eficaz dos conteúdos propostos. Para garantir o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem, foi atribuído um tempo de resposta alargado, promovendo a execução autónoma e sem pressões.

A organização dos alunos em grupos cooperativos e heterogéneos favoreceu a entajuda, reforçando a integração dos alunos com maiores fragilidades. Em paralelo, valorizou-se o uso sistemático de reforço positivo e a atribuição de pequenas responsabilidades, estratégias particularmente eficazes junto dos alunos com PHDA, contribuindo para a sua autorregulação e motivação.

Foram também estruturadas rotinas consistentes ao longo das aulas, promovendo previsibilidade e segurança, especialmente benéficas para alunos com dificuldades de autorregulação. Nos casos de maior agitação ou sobrecarga emocional, foram proporcionados momentos de pausa breve, com reintegração orientada, assegurando a continuidade da participação sem ruturas no processo de aprendizagem.

Adicionalmente, com os alunos com perturbação da fala, privilegiou-se uma comunicação multimodal, articulando linguagem verbal, gestual e visual, com o objetivo de facilitar a expressão e a compreensão. Estas estratégias, integradas de forma contínua na prática letiva, revelaram-se fundamentais para a criação de um ambiente inclusivo, seguro e promotor do desenvolvimento global dos alunos. A realidade inclusiva da turma é evidenciada no gráfico 4, que apresenta o número de alunos com NSE.

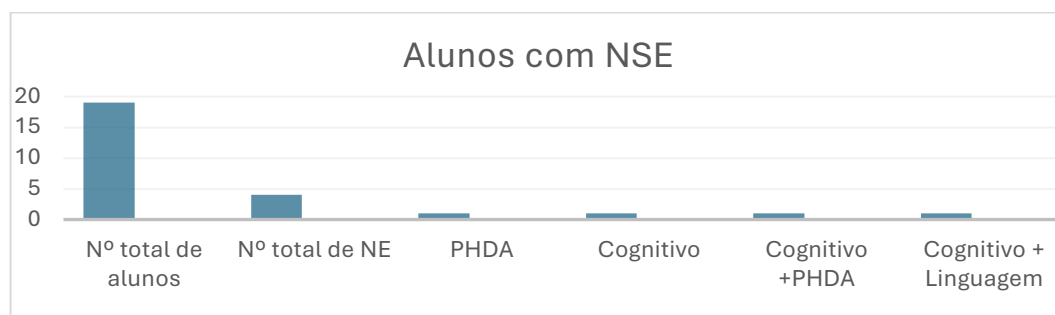


Gráfico 4 - Alunos com NSE

Assim, a constituição e a gestão desta turma evidenciam a relevância de práticas educativas alinhadas com os princípios da educação inclusiva, preconizados na legislação em vigor. Este compromisso com a equidade e com o respeito pela diversidade é central para a promoção de um processo de ensino-aprendizagem que seja simultaneamente eficaz e humanizador. A construção de um ambiente educativo inclusivo, que valorize as diferenças e promova o sucesso de todos os alunos, constitui não apenas um objetivo pedagógico, mas também um imperativo ético e social.

3.9.3 Caracterização da Turma do 10.º Ano Profissional

A turma do 10.º ano profissional da EBSA integra 14 alunos, sendo 6 do género feminino e 8 do género masculino. Este grupo apresenta uma composição heterogénea, marcada por diversidade de perfis cognitivos, linguísticos e comportamentais, configurando um contexto de elevada complexidade pedagógica, sobretudo no domínio da Educação Física, onde os desafios se intensificam pela necessidade de articular dimensões motoras, relacionais e disciplinares. A distribuição dos alunos por género encontra-se representada no gráfico 5, facilitando a leitura imediata da composição da turma.

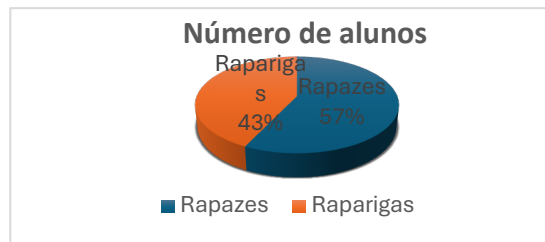


Gráfico 5 - número de alunos 10ºano

No que respeita ao desempenho em Educação Física, a turma revela um nível geral baixo, caracterizado por pouca motivação, reduzido interesse e dificuldades significativas na execução das atividades propostas. Adicionalmente, verifica-se desconhecimento ou desrespeito de normas básicas de comportamento em aula, o que exige da equipa docente uma intervenção focalizada na promoção de hábitos de trabalho, regras de conduta e maior envolvimento nas dinâmicas letivas.

A constituição desta turma em regime reduzido foi estabelecida ao abrigo do artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, refletindo a preocupação em proporcionar um contexto educativo mais ajustado às características e necessidades dos alunos. Este enquadramento não só facilita a personalização do ensino, como também promove um espaço de aprendizagem mais acolhedor, inclusivo e orientado para o sucesso educativo.

Dos 14 alunos, quatro encontram-se abrangidos por medidas seletivas previstas no artigo 9.º do mesmo diploma, com tipificações que incluem Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), dificuldades cognitivas, Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) e barreiras linguísticas. Um outro aluno é abrangido pelo artigo 10.º, usufruindo de medidas adicionais que incluem adaptações curriculares significativas, em virtude de dificuldades cognitivas mais acentuadas.

Em dois casos específicos, a introdução e a explicação dos conteúdos exigiram cuidados redobrados, sendo fundamental recorrer a estratégias pedagógicas diferenciadas para garantir a compreensão e a integração plena dos alunos. Para estes, optou-se por uma abordagem mais concreta, estruturada e visual, que permitisse ultrapassar limitações de processamento e assimilação da informação.

Foram aplicadas diversas estratégias de diferenciação pedagógica, nomeadamente a simplificação das instruções, a apresentação prática e visual dos conteúdos e a adaptação dos exercícios à capacidade funcional dos alunos. No caso de dificuldades cognitivas e barreiras linguísticas, recorreu-se a esquemas, imagens, vocabulário funcional e repetição guiada, de modo a facilitar a compreensão e a execução autónoma das tarefas. Para o aluno com PEA, deu-se especial atenção à previsibilidade da aula, à organização do espaço e ao uso de linguagem literal e concreta. Foram criadas rotinas consistentes e promovido o reforço positivo de comportamentos ajustados, com feedback imediato e motivador.

No plano comportamental, implementou-se uma gestão de aula assente na consistência das regras, no reforço das atitudes positivas e na responsabilização progressiva dos alunos. A atribuição de pequenas funções, como o controlo do material ou a condução dos aquecimentos, revelou-se uma estratégia eficaz na promoção do envolvimento e do sentimento de pertença.

A gestão pedagógica desta turma exigiu, portanto, uma abordagem inclusiva, flexível e adaptada às necessidades individuais, tanto no plano académico como comportamental. A implementação de estratégias centradas na motivação, no reforço das competências sociais e na individualização dos processos de ensino-aprendizagem revelou-se essencial para a evolução deste grupo. O gráfico 6 ilustra esta realidade, representando o número de alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) e evidenciando o grau de complexidade pedagógica que acompanha o planeamento e a implementação das práticas de ensino nesta turma.

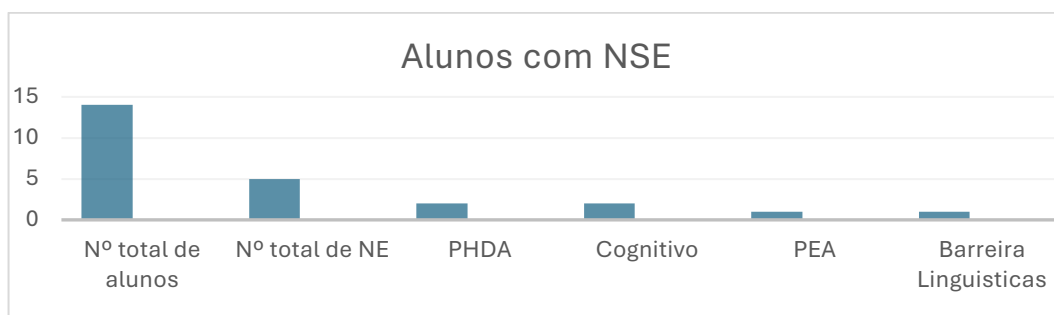


Gráfico 6 – Alunos com NSE

Esta caracterização demonstra, de forma clara, a importância de práticas educativas alinhadas com os princípios da inclusão e da diferenciação pedagógica, permitindo responder às necessidades diversificadas de um grupo que integra alunos com condições e desafios específicos. A constituição de um ambiente de aprendizagem inclusivo, em que todos os discentes tenham oportunidade de se desenvolver de forma plena, constitui não apenas um objetivo pedagógico, mas também uma responsabilidade ética e social que deve nortear a ação docente.

Face à especificidade da turma do 10.º ano profissional, foram implementadas medidas pedagógicas ajustadas às necessidades educativas e comportamentais dos alunos, com vista a promover a participação ativa, o respeito pelas normas e o sucesso formativo. A intervenção docente assentou numa abordagem estruturada, privilegiando a clareza na comunicação dos objetivos, a explicitação das regras e a organização sequencial das tarefas. Estas medidas, ancoradas nos princípios da educação inclusiva e diferenciada, permitiram criar um ambiente pedagógico mais estruturado, seguro e motivador, favorecendo o desenvolvimento global dos alunos e a sua progressiva integração nas dinâmicas educativas.

3.8 Desafios e Dificuldades Encontradas

O estágio constituiu uma experiência enriquecedora em um contexto educacional desafiador. Este agrupamento, que inclui o ensino secundário com cursos profissionais, caracteriza-se por recursos limitados e pela necessidade de adaptação a diferentes realidades socioculturais. Durante o estágio, foram identificadas diversas dificuldades que desafiaram a minha capacidade de adaptação e resiliência, exigindo a implementação de estratégias de superação para garantir o sucesso das atividades desenvolvidas.

As principais dificuldades enfrentadas incluíram a gestão do tempo, a adaptação a diferentes estilos de trabalho e a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos. A gestão do tempo revelou-se um desafio devido ao volume de tarefas, à necessidade de cumprir prazos apertados e à exigência de acompanhar turmas com diferentes ritmos de aprendizagem. A adaptação aos diferentes estilos de trabalho dos colegas e supervisores exigiu flexibilidade e competências de comunicação eficazes, especialmente em um contexto onde o corpo docente se destaca pela resiliência, trabalho em grupo e espírito de união. Além disso, a interação com alunos provenientes de contextos socioeconómicos vulneráveis, incluindo jovens com comportamentos desviantes e de etnia cigana, representou um desafio adicional, exigindo sensibilidade cultural e estratégias pedagógicas diferenciadas.

Para superar estas dificuldades, foram implementadas várias estratégias. A gestão do tempo foi melhorada através da utilização de ferramentas de organização, como agendas digitais e listas de

tarefas prioritárias, aliadas a uma maior disciplina na execução das atividades. A adaptação aos diferentes estilos de trabalho foi facilitada pelo desenvolvimento da empatia e da capacidade de escuta ativa, promovendo uma comunicação assertiva e colaborativa com os colegas e supervisores.

No que diz respeito à interação com alunos com comportamentos desviantes e de etnia cigana, foram adotadas abordagens pedagógicas inclusivas e estratégias de mediação de conflitos, visando criar um ambiente de aprendizagem respeitoso e motivador. Entre estas abordagens, destacou-se a negociação participada das regras de aula, permitindo que os alunos expressassem a sua visão sobre o que consideravam ser um ambiente justo e respeitador. Esta estratégia fomentou o sentimento de pertença e contribuiu para uma maior responsabilização dos alunos face às normas definidas.

Foi igualmente relevante a atribuição de funções com valor simbólico e funcional, como o transporte e organização do material ou a liderança de pequenos grupos em momentos de aquecimento, estratégias que promoveram o reconhecimento positivo dentro do grupo-turma. Estas ações contribuíram para a valorização pessoal dos alunos com comportamentos mais disruptivos, reforçando a autoestima e diminuindo a necessidade de afirmação pela via do conflito.

Em situações de tensão interpessoal, recorreu-se a momentos de diálogo individual em ambiente protegido, onde se aplicou a escuta ativa, procurando compreender os motivos subjacentes ao comportamento. Esta mediação baseou-se em princípios de justiça restaurativa, permitindo a reparação da relação e o regresso à dinâmica de aula sem sanções humilhantes ou punitivas.

Foram também estruturadas rotinas previsíveis e estáveis, que ajudaram a reduzir a ansiedade e os comportamentos impulsivos, criando um espaço seguro para a aprendizagem. Por fim, a valorização das práticas culturalmente responsivas, como a inclusão de referências positivas à cultura cigana em exemplos e diálogos informais, demonstrou-se eficaz no reforço da identidade e na construção de pontes entre a escola e os alunos.

A aplicação prática dos conhecimentos teóricos foi reforçada através da aprendizagem contínua, da consulta de materiais de apoio e do feedback regular dos supervisores, permitindo uma melhor integração dos conceitos académicos no contexto profissional. A superação destas dificuldades contribuiu significativamente para o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais do estagiário, fortalecendo a capacidade de enfrentar novos desafios com confiança e eficácia.

A análise SWOT realizada durante o estágio permitiu identificar as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças relacionadas com o desempenho do estagiário e o ambiente de trabalho. Esta ferramenta estratégica foi essencial para compreender os aspetos internos e externos que influenciam o desenvolvimento profissional.

As principais forças incluíram as competências técnicas adquiridas durante o percurso académico, a capacidade de adaptação a diferentes ambientes de trabalho, incluindo o ensino profissional, a proatividade e a motivação para a aprendizagem contínua, a experiência em lidar com alunos de diferentes contextos socioculturais e a integração em um corpo docente resiliente, unido e colaborativo. Entre as fraquezas destacaram-se a gestão do tempo em situações de elevada carga de trabalho, a dificuldade inicial na aplicação prática dos conhecimentos teóricos e a necessidade de aprimorar a comunicação assertiva em contextos profissionais desafiadores.

As oportunidades incluíram a possibilidade de adquirir experiência prática em áreas especializadas, incluindo o ensino profissional, o acesso a uma rede de contactos profissionais para futuras oportunidades de carreira, o desenvolvimento de competências interpessoais através da interação com colegas, supervisores e alunos de diferentes contextos socioculturais, bem como a aprendizagem de estratégias pedagógicas adaptadas a alunos com comportamentos desviantes e de etnia cigana.

Por fim, as principais ameaças identificadas foram a competitividade do mercado de trabalho e a exigência crescente de competências específicas, a pressão para atingir resultados em prazos curtos, especialmente em um contexto de recursos limitados, e a possibilidade de desmotivação devido a desafios inesperados relacionados com o comportamento dos alunos. Esta análise proporcionou uma visão clara das áreas a melhorar, bem como das oportunidades que podem ser aproveitadas para potencializar o crescimento profissional do estagiário, consolidando a experiência adquirida e preparando-o para enfrentar novos desafios no futuro.

3.9. Competências a Desenvolver

O estágio constitui uma etapa crucial na formação acadêmica e profissional, exigindo o desenvolvimento de competências avançadas que consolidem o desempenho autônomo e crítico do estagiário. Estas competências agrupam-se em três domínios essenciais: pedagógico, relacional e ético, e organizacional. A sua articulação sinérgica promove não apenas a eficácia e a eficiência no exercício profissional, mas também a capacidade de análise reflexiva e de inovação no contexto laboral (Illeris, 2018; Mezirow, 2019).

No âmbito das competências pedagógicas, destaca-se a necessidade de dominar estratégias didáticas que assegurem a transmissão do conhecimento de forma estruturada e adaptada à heterogeneidade dos alunos. A conceção, implementação e avaliação de atividades educativas devem articular-se com as melhores práticas da área, integrando metodologias ativas que potenciem a autonomia e o pensamento crítico (Bandura, 2020; Brookfield, 2017). A seleção criteriosa de recursos pedagógicos e o recurso a instrumentos de monitorização rigorosos são fundamentais para garantir a qualidade do processo de aprendizagem. Adicionalmente, a criação de ambientes inclusivos e estimulantes deve sustentar-se em princípios de equidade, promovendo a participação ativa e o respeito pela diversidade cognitiva e cultural (Freire, 2021; Dewey, 2020).

Ao longo deste percurso, compreendi a importância de dominar estratégias didáticas que garantam a transmissão eficaz do conhecimento, respeitando a diversidade dos alunos. A aplicação de metodologias ativas revelou-se essencial para fomentar a autonomia e o pensamento crítico, permitindo aos estudantes um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem. A seleção criteriosa de materiais pedagógicos e a implementação de instrumentos de monitorização adequados contribuíram significativamente para a qualidade do ensino. Paralelamente, a criação de ambientes inclusivos e equitativos foi um objetivo constante, garantindo a participação ativa e o respeito pela diversidade cognitiva e cultural.

Relativamente às competências relacionais e éticas, assume-se como essencial a construção de vínculos interpessoais pautados pela empatia, assertividade e respeito mútuo. A comunicação eficaz, baseada na escuta ativa e na compreensão das necessidades individuais, constitui um fator determinante para o sucesso da colaboração em equipa. A atuação ética implica a observância rigorosa dos princípios de integridade, confidencialidade e responsabilidade, assegurando a transparência das práticas profissionais (Rest & Narváez, 2020; Kohlberg, 2018). A gestão construtiva de conflitos e a manutenção de um clima organizacional positivo são indispensáveis para o desenvolvimento harmonioso das relações laborais.

Durante o estágio, construí relações interpessoais baseadas na empatia, na assertividade e no respeito mútuo revelou-se essencial para estabelecer uma comunicação eficaz com alunos, colegas e demais profissionais. A escuta ativa e a compreensão das necessidades individuais tornaram-se ferramentas fundamentais para fomentar um ambiente de colaboração e confiança. A atuação ética exigiu uma conduta transparente, alicerçada nos princípios de integridade e responsabilidade. Além disso, a

capacidade de gerir conflitos de forma construtiva e de contribuir para um ambiente de trabalho harmonioso mostrou-se determinante para o sucesso da experiência profissional.

O domínio das competências organizacionais revela-se determinante para a otimização dos recursos e para o cumprimento dos objetivos institucionais. A capacidade de planejar, priorizar e executar tarefas com rigor e eficiência exige uma gestão estratégica do tempo e dos meios disponíveis. A organização meticulosa do espaço de trabalho, aliada ao uso criterioso das tecnologias de apoio, contribui para potenciar a produtividade e a qualidade dos resultados (Mintzberg, 2021; Drucker, 2020). A adaptabilidade a contextos dinâmicos, bem como a predisposição para a aprendizagem contínua, constituem fatores diferenciadores num mercado de trabalho em permanente transformação. A colaboração proativa com colegas e superiores hierárquicos favorece a construção de sinergias que potenciam a inovação e a excelência organizacional (Senge, 2020; Argyris & Schön, 2021).

O desenvolvimento das competências organizacionais revelou-se fundamental ao longo do estágio. A capacidade de gerir eficazmente o tempo, planejar e executar tarefas de forma estruturada foi essencial para otimizar o desempenho profissional. A utilização criteriosa de tecnologias de apoio contribuiu para uma maior eficiência e qualidade nos processos. Além disso, a flexibilidade e a capacidade de adaptação a diferentes desafios consolidaram-se como elementos essenciais para um percurso profissional sustentável. A colaboração com a equipa docente e a partilha de boas práticas enriqueceram significativamente a experiência de aprendizagem.

O desenvolvimento das competências pedagógicas, relacionais, éticas e organizacionais constitui a base para um exercício profissional de elevada qualidade. A integração destes domínios possibilita não só a resposta eficaz às exigências do contexto laboral, mas também a promoção de uma atuação crítica, ética e socialmente responsável. Este estágio representou uma oportunidade ímpar para consolidar estas competências, preparando-me para enfrentar os desafios da profissão com autonomia, sentido crítico e compromisso ético. Mais do que uma simples experiência académica, foi um momento de aprendizagem intensa, onde pude confirmar a minha vocação e reforçar a minha motivação para continuar a evoluir e a contribuir de forma significativa para a educação.

4. Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem

4.1 Planeamento, Ensino e Avaliação

O planeamento constitui uma etapa essencial no exercício docente, permitindo uma estruturação rigorosa do processo de ensino-aprendizagem. A ausência de planificação conduz a uma prática pedagógica desorganizada e sem direção, comprometendo a definição de objetivos claros e a progressão do conhecimento. Como referem Pacheco e Alarcão (2018), planificar significa organizar e antecipar as atividades letivas com intencionalidade e coerência, ajustando-as às necessidades dos alunos e aos contextos educativos

De acordo com a literatura, a planificação deve responder a algumas questões essenciais. Antes de iniciar qualquer processo de ensino, é necessário identificar o ponto de partida, através de uma avaliação diagnóstica e formativa (Fernandes, 2020). A definição clara dos objetivos permite estabelecer as finalidades de aprendizagem, orientando o percurso educativo (Ponte, 2019). A seleção criteriosa dos conteúdos a abordar é essencial para garantir a coerência programática e a progressão do conhecimento (Vieira, 2021). A escolha das metodologias deve ser adequada aos alunos e aos contextos de ensino, promovendo estratégias pedagógicas eficazes (Morgado & Batista, 2020). Os recursos disponíveis, como materiais didáticos e espaços físicos, devem ser considerados para garantir a implementação eficiente do planeamento (Cunha, 2018). A gestão do tempo assume um papel central, sendo fundamental distribuir as atividades ao longo do período letivo de forma equilibrada (Simões, 2022). Por fim, a avaliação permite aferir o progresso dos alunos e reajustar a planificação sempre que necessário (Almeida & Torres, 2021).

A planificação eficaz permite estruturar o ensino de forma consistente, alinhando-se com as diretrizes curriculares e promovendo aprendizagens significativas. No âmbito da EF, o planeamento deve ser articulado com os objetivos delineados pelo departamento disciplinar, em consonância com o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e as aprendizagens essenciais definidas pelo Ministério da Educação (DGE, 2021).

Na prática pedagógica, o planeamento traduz-se num processo dinâmico, que vai para além da simples previsão de atividades. Envolve uma dimensão reflexiva e ajustável, permitindo adaptações ao longo do tempo de acordo com os desafios emergentes (Silva, 2019). Assim, o professor não apenas estrutura os conteúdos e as estratégias de ensino, mas também acompanha e ajusta o processo educativo consoante a evolução dos alunos.

O modelo de ensino seguido durante o estágio baseou-se num regime de ensino por blocos, com organização de aulas por temática, garantindo um tempo adequado para a exploração e consolidação dos conteúdos (Mendes, 2021). A elaboração dos planos de aula teve em conta a composição curricular e a evolução dos alunos ao longo do período letivo. Para uma melhor gestão dos espaços e dos tempos letivos, o planeamento incluiu os locais de prática, devido ao clima chuvoso que impossibilitava a prática de EF no pavilhão da EBMP e a distribuição equitativa dos recursos, considerando as necessidades dos diferentes anos de escolaridade, nomeadamente do 6.º, 7º e 10.º anos (Ramos, 2020).

A planificação pedagógica, neste contexto, assumiu um papel estruturante na implementação das aprendizagens essenciais. Para a construção das Unidades Didáticas (UD), recorreu-se a diversas fontes de pesquisa, incluindo a Escola Virtual e, garantindo um suporte teórico atualizado e adequado às necessidades dos alunos. Como realça Morais (2022), a investigação e a reflexão são componentes fundamentais do planeamento, permitindo a seleção criteriosa de objetivos e estratégias adequadas ao contexto.

O planeamento educativo, ao integrar todas estas dimensões, não só facilita a organização docente, mas também potencia experiências de ensino mais estruturadas e eficazes. A reflexão sobre a prática pedagógica e a capacidade de adaptação são aspetos essenciais para garantir a qualidade do ensino e a promoção de aprendizagens significativas.

4.2 Plano Anual

O Plano Anual constitui um elemento essencial na estrutura organizacional e pedagógica da escola, tendo como referência o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Este documento de planeamento é elaborado pelos diferentes órgãos de administração em conformidade com o projeto educativo, garantindo a organização eficiente dos recursos disponíveis. A sua planificação é crucial para estruturar as UD ao longo do ano letivo, assegurando uma abordagem coerente e alinhada com os objetivos pedagógicos estabelecidos (Patrício, 2013). A importância do planeamento educacional é destacada por Assis e Brisolla (2020), que o definem como um processo contínuo de reflexão, previsão e decisão acerca do trabalho pedagógico, visando aproximar a escola da realidade social.

No início de cada ano letivo, a escola executa o Plano Anual, um passo fundamental no planeamento e preparação do ensino (Bento, 2003). Em colaboração com os professores cooperantes, foram selecionadas as matérias a desenvolver ao longo do ano e distribuídas as atividades pelos diferentes espaços desportivos, garantindo uma organização racional e alinhada com os objetivos a alcançar com os alunos. Ao longo do ano, diversos planos foram elaborados, sendo que, em algumas ocasiões, foi necessário proceder a ajustes de última hora devido a alterações de horário ou condições climatéricas adversas. Estas adaptações fazem parte da dinâmica do ensino e demonstram a importância da flexibilidade na prática pedagógica. A prática do planeamento educacional é enfatizada por Castro et al. (2006), que apontam a sondagem prévia como ferramenta importante para a elaboração do planeamento anual das aulas de EF, permitindo verificar o conhecimento prévio dos alunos e adequar as intervenções pedagógicas.

As modalidades de EF foram escolhidas em conjunto com os professores cooperantes, tendo em conta aquelas que estavam no plano anual, bem como a adequação aos recursos materiais e pavilhões existentes. Esta experiência revelou-se enriquecedora, permitindo-nos compreender a importância da planificação, da adaptação às circunstâncias e da colaboração na construção de um ensino de qualidade. A organização curricular na EF escolar, segundo Freire (2006), pode ser facilitada pela elaboração de quadros e construção de unidades temáticas, estratégias que auxiliam na seleção e organização dos conteúdos a serem ensinados. A título ilustrativo, apresenta-se no Apêndice 1 a Planificação Anual de EF para as turmas acompanhadas durante o estágio, estruturada por semestres, modalidades e objetivos gerais de aprendizagem. (Ver Apêndice 1).

4.3 Unidades didáticas

O planeamento do ensino no contexto das UD deve ser sustentado em abordagens epistemologicamente fundamentadas, articulando teorias da aprendizagem, modelos pedagógicos e orientações curriculares. Tal como defendido por Assis et al. (2008), Libâneo (2013) e Perrenoud (2000), a planificação pedagógica deve promover a eficiência e a sistematização do ensino, garantindo uma progressão cognitiva coerente. No mesmo sentido, Zabala (1998) salienta a necessidade de uma estruturação rigorosa das UD, assegurando uma interconexão entre objetivos, conteúdos, estratégias didáticas e mecanismos de avaliação.

No primeiro semestre, estabeleci os objetivos e conteúdos de cada UD tendo por base o plano anual e o PNEF para o ciclo de ensino correspondente (Ministério da Educação, 2001). Esta abordagem permitiu alinhar as expectativas de aprendizagem com as diretrizes curriculares, promovendo um

ensino centrado no desenvolvimento integral do discente. Moreira e Silva (2010) sublinham que a definição de metas claras e exequíveis potencia a adaptação do ensino às necessidades dos alunos, enquanto Santos Júnior (2018) realça a importância do planeamento para garantir uma sequência lógica e estruturada das aprendizagens.

Ao conceber as UD's, privilegiei uma abordagem holística, incorporando objetivos de diferentes domínios do desenvolvimento humano, de modo a assegurar uma aprendizagem integrada (Vygotsky, 1978). Paralelamente, implementei estratégias de promoção da disciplina e regulação comportamental adaptadas à especificidade de cada turma, um aspeto que Luckesi (2011) identifica como crucial para a gestão eficaz do processo ensino-aprendizagem. Maldonado e Neira (2022) destacam a relevância de metodologias participativas na EF, argumentando que a inclusão ativa dos alunos no planeamento das atividades potencia o seu envolvimento e comprometimento com a aprendizagem.

A reflexão crítica sobre a eficácia das UD's foi um processo constante, permitindo reajustar a planificação em função das necessidades emergentes dos alunos. Silva e Silva (2021) defendem que a prática reflexiva facilita a reconfiguração das abordagens pedagógicas, tornando-as mais responsivas e eficazes. De igual modo, Schön (1983) enfatiza que o pensamento reflexivo é um componente essencial do desenvolvimento profissional docente, contribuindo para a melhoria sustentada da prática educativa. A título exemplificativo, apresenta-se no Anexo 1 uma Unidade Didática desenvolvida ao longo do estágio, onde se evidenciam os objetivos definidos, os conteúdos abordados, as estratégias metodológicas adotadas e os critérios de avaliação utilizados, permitindo compreender o ciclo de planificação, intervenção e reflexão pedagógica. (Ver Anexo 1).

4.4 Planos de Aula

A elaboração dos planos de aula é amplamente reconhecida como essencial para garantir a organização, coerência e eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Autores como Conceição et al. (2017) destacam que o planeamento permite ao professor delinear metodologias alinhadas aos objetivos educacionais, assegurando a adaptação às especificidades de cada turma e a flexibilidade necessária para eventuais ajustes.

Na minha prática docente, cada aula é meticulosamente planeada e os planos são previamente enviados ao professor cooperante para discussão das estratégias e exercícios propostos. Este processo colaborativo é fundamental para a eficácia pedagógica, conforme enfatizado por Nunes (2015), que ressalta a importância da cooperação entre educadores no desenvolvimento curricular.

Após cada aula, realizo uma autorreflexão para identificar áreas de melhoria, prática que Nunes (2015) considera vital para o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes. Um exemplo concreto deste processo pode ser consultado no Anexo 2, onde apresento um plano de aula elaborado para a turma do 6.º ano.

Os meus planos de aula seguem uma estrutura sequencial que facilita a construção progressiva do conhecimento. Início com a definição clara dos objetivos, seguida da seleção de conteúdos relevantes e adequados ao contexto dos alunos. A metodologia adotada visa promover a participação ativa, estimulando o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes, em consonância com as diretrizes do Ministério da Educação (2001).

Reconheço que, embora os planos de aula sejam ferramentas indispensáveis, devem possuir flexibilidade para adaptações necessárias. Considero fatores como as características específicas da turma, os recursos materiais disponíveis e o espaço físico destinado às atividades. Conceição et al. (2017) reforçam que um planeamento eficaz deve contemplar essas variáveis para otimizar a aprendizagem. Assim, estrutura cada plano em três partes: (1) Parte inicial (aquecimento); (2) Parte

principal (objetivos específicos da temática); (3) Parte final (retorno à calma com alongamentos e reflexão).

Para assegurar diversidade e inclusão, utilizo estratégias variadas, incluindo recursos multimodais, dinâmicas interativas e trabalho colaborativo, tais como vídeos de execução técnica, esquemas de posicionamento em campo e imagens de apoio aos gestos desportivos; dinâmicas interativas, como estafetas cooperativas, jogos modificados e percursos com estações; e trabalho colaborativo, com atividades em pequenos grupos onde os alunos desempenham diferentes papéis, como líder de grupo, responsável pelo material ou cronometrista.”

A avaliação é contínua e formativa, permitindo ajustes durante o processo para garantir o sucesso educativo, conforme sugerido por Nunes (2015) em sua análise sobre a reflexão na prática docente.

A reflexão sobre a prática docente é outro componente crucial na minha planificação. Ao analisar a eficácia de cada sessão, identifico pontos a aprimorar e consolido estratégias bem-sucedidas, alinhando-me às recomendações de Nunes (2015) sobre a importância da prática reflexiva para o desenvolvimento profissional.

4.5 Ensino

Durante o meu estágio, apesar de já estar integrada no contexto educativo, tive a oportunidade de vivenciar os desafios e as recompensas da docência em EF. Compreendi que esta disciplina exige abordagens pedagógicas fundamentadas em teorias educacionais contemporâneas, assegurando que as estratégias didáticas sejam ajustadas aos diferentes perfis de aprendizagem e níveis de competência motora dos alunos. De acordo com Mosston e Ashworth (2008), o ensino pode ser operacionalizado através de distintos estilos, cada um com especificidades metodológicas que influenciam diretamente o processo instrucional:

- Estilo de ensino por comando: Caracteriza-se por um elevado grau de direção por parte do docente, que assume a totalidade das decisões pedagógicas, orientando os discentes na execução padronizada dos movimentos e técnicas.
- Estilo de ensino por tarefa: Confere aos alunos uma maior autonomia na execução das atividades propostas, permitindo-lhes tomar decisões operacionais dentro de um quadro predefinido pelo professor, que assume um papel de facilitador e avaliador.
- Estilo de ensino recíproco: Privilegia a interação entre pares, onde os discentes alternam entre os papéis de executante e observador, proporcionando um feedback estruturado e promovendo a metacognição sobre a aprendizagem motora.
- Estilo de ensino inclusivo: Baseia-se na adaptação das atividades em função das capacidades individuais dos alunos, garantindo uma abordagem equitativa e acessível à prática desportiva e ao desenvolvimento motor.
- Estilo de ensino de autoavaliação: Incentiva os discentes a refletirem criticamente sobre o seu desempenho, promovendo a autodeterminação e a construção de estratégias de aperfeiçoamento contínuo.

Ao longo da minha prática pedagógica, enquanto professora de EF (grupo 260) e de Educação Especial (grupo 910), e também no contexto do meu estágio no grupo 620, tenho refletido com profundidade sobre os estilos de ensino propostos por Mosston e Ashworth (2008). Estes estilos não são, para mim, meras categorias teóricas, mas antes ferramentas pedagógicas com implicações reais no modo como acolho, escuto e respondo à diversidade dos meus alunos.

Entre os estilos apresentados, aqueles com os quais mais me identifico e que aplico com maior frequência são o estilo por tarefa e o estilo inclusivo, embora reconheça o valor pontual do estilo de comando em determinados momentos do processo de ensino-aprendizagem.

O estilo de ensino por tarefa oferece aos alunos a possibilidade de tomar decisões dentro de uma estrutura previamente definida por mim, o que lhes permite envolver-se ativamente na sua própria aprendizagem. Tenho verificado, particularmente em aulas de Atletismo, que esta abordagem facilita o respeito pelo ritmo individual, promove a responsabilidade e permite o desenvolvimento da autonomia, aspetos que considero essenciais numa EF verdadeiramente formativa. Ao estruturar tarefas em diferentes níveis de dificuldade ou complexidade, os alunos encontram caminhos diferenciados para o sucesso, o que se traduz num aumento da motivação e da autoestima.

Já o estilo inclusivo está intimamente ligado à minha visão da escola e da docência. Sendo também professora de Educação Especial, este estilo reflete não apenas uma opção metodológica, mas uma postura ética. A inclusão não se constrói com intenções genéricas, mas com decisões pedagógicas concretas: ajustar critérios de avaliação, diversificar os modos de participação, criar ambientes seguros e acessíveis e valorizar o progresso individual de cada aluno. Nas minhas aulas, procuro que todos se sintam parte integrante do grupo, mesmo que os seus percursos de aprendizagem sejam distintos. Este compromisso tem sido central tanto na EF como na Educação Especial, onde o corpo, o movimento e a pertença se tornam instrumentos privilegiados de desenvolvimento pessoal e social.

Em situações específicas — como a introdução de novas técnicas, a gestão de grupos numerosos ou a organização de atividades que requerem elevado grau de coordenação — recorro ao estilo de comando, pela sua eficácia na transmissão de instruções claras e pela garantia de segurança na prática. Contudo, utilizo este estilo com moderação, assegurando que não compromete a autonomia nem o envolvimento ativo dos alunos.

A escolha e articulação entre diferentes estilos de ensino constituem, assim, uma resposta intencional às necessidades do grupo e uma expressão do meu compromisso com uma prática pedagógica ética, inclusiva e centrada no aluno. Ensinar, sobretudo em contextos marcados pela diversidade, exige sensibilidade, flexibilidade e uma profunda crença no potencial de cada aluno. É neste horizonte que procuro posicionar-me, diariamente, como professora e aprendiz.

No desenvolvimento do estágio, dediquei particular atenção à planificação das atividades letivas, procurando sempre equilibrar um modelo estruturado com uma abordagem dinâmica e responsiva. As metodologias aplicadas foram cuidadosamente alinhadas com os princípios da aprendizagem significativa e do ensino diferenciado, assegurando que cada aluno pudesse encontrar um lugar no processo de aprendizagem.

A seleção dos recursos pedagógicos foi orientada por uma perspetiva epistemológica sólida, ancorada em evidências científicas que sustentam a eficácia de práticas pedagógicas ativas e reflexivas. A implementação destas estratégias revelou-se um processo exigente e dinâmico, sustentado por uma avaliação formativa contínua, conforme preconizado por Tinning (2010). Esta abordagem permitiu um reajuste criterioso das metodologias, garantindo uma resposta eficaz às dificuldades e progressos individuais dos discentes. A intencionalidade pedagógica revelou-se, assim, um elemento-chave para a promoção do envolvimento ativo dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de competências de pensamento crítico, autorregulação e autonomia.

4.6 Desenvolvimento de Competências

No contexto da disciplina de EF, a estruturação do desenvolvimento de competências tem sido orientada por uma perspectiva epistemológica que reconhece a complexidade e a progressividade da aprendizagem motora. Tinning (2010) propõe um enquadramento teórico que organiza os objetivos pedagógicos em três níveis de complexidade:

- **Nível Introdutório:** associado à iniciação motora, visa a aquisição das competências técnicas elementares e a compreensão funcional das regras e fundamentos da modalidade;
- **Nível Elementar:** corresponde ao aperfeiçoamento das competências adquiridas, promovendo a estabilidade técnica, a incorporação de princípios táticos e a participação em contextos de prática estruturada;
- **Nível Avançado:** traduz a transferência das competências para situações de maior complexidade, exigindo autonomia, eficiência motora e capacidade de tomada de decisão em contextos autênticos de desempenho.

No decurso do meu estágio e da prática profissional quotidiana, a operacionalização destes níveis foi adaptada de forma responsiva aos perfis dos alunos das turmas de 6.º, 7.º e 10.º ano do ensino profissional, considerando não apenas a idade cronológica, mas sobretudo os seus níveis reais de competência, envolvimento e condição física.

No 6.º ano, a intervenção pedagógica foi concebida com base no nível introdutório, privilegiando a exploração das habilidades motoras fundamentais através de atividades acessíveis e lúdicas. As propostas didáticas incluíram circuitos psicomotores, jogos simbólicos e tarefas de manipulação elementar, com ajustamentos específicos para alunos com NSE. Esta abordagem procurou criar condições favoráveis à construção da competência motora básica, valorizando a experiência corporal, a segurança emocional e o prazer pela atividade física.

No 7.º ano, a maioria dos discentes demonstrou maior estabilização motora e predisposição para tarefas com maior densidade cognitiva e organizacional. Assim, foi possível desenvolver a prática a partir do nível elementar, integrando modalidades como andebol e atletismo com tarefas que exigiam coordenação, regulação de esforço, e capacidade de interpretação tática. Foram implementadas ferramentas formativas como grelhas de autoavaliação e feedback entre pares, contribuindo para o desenvolvimento da metacognição e da responsabilidade individual no processo de aprendizagem. A progressão verificada confirmou a relevância de um ensino baseado na diferenciação e na progressividade das tarefas.

Relativamente ao 10.º ano do ensino profissional, embora a faixa etária pressuponha a possibilidade de evolução para o nível avançado, a análise diagnóstica revelou limitações significativas ao nível da motricidade, da disponibilidade para o esforço e da disposição ao nível da atitude para a prática desportiva. Face a esse contexto, optei por centrar a intervenção no nível elementar, com propostas pedagógicas que valorizassem a funcionalidade da atividade física, a melhoria da condição física geral e a promoção de estilos de vida saudáveis. Esta decisão permitiu assegurar a participação significativa dos alunos e evitar experiências de exclusão ou fracasso, respeitando os seus limites e promovendo uma abordagem inclusiva.

A aplicação desta estrutura teórica revelou-se um instrumento de elevada relevância para a planificação didática e para a tomada de decisões pedagógicas contextualizadas. A articulação intencional dos níveis de complexidade, aliada à escuta atenta das necessidades reais dos alunos, permitiu construir experiências de aprendizagem diferenciadas, motivadoras e academicamente

significativas. Tal como afirmam Mosston e Ashworth (2008), o cerne da prática docente em EF reside na capacidade de mobilizar estilos e estratégias pedagógicas que favoreçam o progresso de todos, independentemente do ponto de partida, garantindo que a experiência educativa seja inclusiva, exigente e transformadora.

4.7 Desafios e Soluções

Ao longo deste percurso, deparei-me com diversos desafios que enriqueceram a minha formação enquanto docente associados à prática docente, evidenciando a complexidade inerente à gestão pedagógica e didática da EF. Conforme observado por Mosston e Ashworth (2008), a necessidade de adaptação das estratégias de ensino às particularidades dos discentes exige do professor um elevado grau de flexibilidade e inovação. Para superar tais desafios, foram implementadas as seguintes estratégias:

- Diferenciação pedagógica: Adaptação das atividades e conteúdos à heterogeneidade da turma, garantindo um ensino equitativo e acessível a todos os discentes.
- Gestão comportamental baseada em princípios socio emocionais: Estabelecimento de normativas claras, reforçadas por estratégias de reforço positivo e mediação de conflitos, contribuindo para um ambiente de aprendizagem disciplinado e inclusivo.
- Integração de tecnologias educacionais: Utilização de plataformas digitais interativas e ferramentas multimodais que fomentam a aprendizagem autónoma e colaborativa, otimizando o processo instrucional e a motivação dos discentes.

4.8 Desenvolvimento Profissional

A experiência de estágio representou uma fase determinante na consolidação da identidade profissional, proporcionando uma imersão crítica nas práticas pedagógicas e na dinâmica escolar. A necessidade de uma adaptação constante a contextos educativos diversos reforçou a relevância da flexibilidade metodológica, corroborando as concepções de Tinning (2010) sobre a profissional docente e a importância da autorreflexão sistemática no aperfeiçoamento das práticas educativas.

Este percurso foi fundamental para o meu crescimento profissional, fortalecendo as minhas competências didáticas e pedagógicas, consolidando uma visão mais abrangente sobre a diversidade das necessidades educativas dos discentes. Além disso, a interação com colegas docentes revelou-se fundamental na construção de um repertório estratégico inovador, destacando a colaboração profissional como um fator essencial para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

4.9 Avaliação

A avaliação é um componente essencial do processo educativo, e durante o meu estágio percebi a sua importância para monitorizar o progresso dos alunos e orientar o seu desenvolvimento contínuo. Segundo Mendes e Barbosa-Rinaldi (2020), a avaliação deve ser concebida como parte integrante da aprendizagem, contribuindo para a autorregulação do estudante. Em EF, constatei que a avaliação deve ser diversificada, abrangendo diferentes domínios, como a aptidão física, o desempenho motor, o conhecimento teórico e as competências sociais (Antunes Júnior & Almeida Júnior, 2020).

A implementação de um processo de avaliação coerente exigiu que eu definisse claramente os instrumentos avaliativos, como parâmetros, critérios e condições de utilização. No AEA, desenvolvi a avaliação baseada nos seguintes princípios:

- Avaliação inicial (diagnóstica): Desde o início do estágio, procurei identificar as necessidades dos alunos e definir atividades prioritárias, alinhadas com os Programas de EF. Através da observação direta e em alguns casos, esta prática foi realizada informalmente com base em conversas orientadas, adaptei os planos de ensino às competências e dificuldades específicas dos alunos. Por exemplo, no

caso dos alunos com dificuldades cognitivas abrangidos por medidas seletivas, a avaliação inicial incluiu tarefas motoras de menor complexidade e atividades práticas simples que me permitiram aferir o nível funcional e o ritmo de aprendizagem, ajustando desde logo os objetivos das unidades didáticas. (Ver Apêndice 3).

- Avaliação formativa: Durante todo o período de estágio, utilizei a avaliação formativa como uma ferramenta essencial no planeamento do ensino-aprendizagem. Esta abordagem contínua permitiu-me informar os alunos e o professor orientador sobre a progressão dos estudantes e eventuais necessidades de ajustes na planificação das atividades. Um exemplo concreto foi a utilização de feedback imediato e verbal com o aluno diagnosticado com PHDA, especialmente em momentos de maior dispersão, reforçando comportamentos adequados e incentivando a sua reintegração nas dinâmicas de aula. No caso do aluno com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), recorri ao registo sistemático da sua participação, valorizando sobretudo a previsibilidade na execução das tarefas e a sua capacidade de seguir rotinas estruturadas.

- Avaliação sumativa: No final de cada ciclo de ensino, apliquei a avaliação sumativa para aferir o cumprimento dos objetivos de aprendizagem, seguindo critérios bem definidos e alinhados com as orientações curricular. No Anexo 3 encontram-se exemplos concretos de grelhas, fichas e descritores de avaliação utilizados ao longo do ano letivo, ilustrando os princípios avaliativos aplicados nas diversas Unidades Didáticas. Para os alunos com medidas adicionais (artigo 10.º), como o estudante com dificuldades cognitivas significativas, a avaliação sumativa foi adaptada, privilegiando tarefas simplificadas, fichas visuais e a valorização do esforço e da participação em detrimento do desempenho técnico, garantindo equidade no processo avaliativo (Ver Anexo 3)

4.9.1. Contextualização do Agrupamento

Desde o início do meu estágio, observei um ambiente educacional resiliente. Os desafios diários foram superados com um forte espírito de cooperação entre os professores, que se esforçavam para contornar as limitações de recursos através de estratégias inovadoras e inclusivas. O Agrupamento oferece cursos profissionais, proporcionando aos alunos uma formação mais prática e orientada para o mercado de trabalho. No entanto, constatei que a falta de recursos materiais e tecnológicos continua a ser um desafio que impacta a qualidade do ensino.

4.9.2 Perfil dos Alunos e Inclusão

O Agrupamento atende a uma população estudantil diversificada, incluindo alunos com comportamentos desviantes e de etnia cigana. Durante o meu estágio, acompanhei de perto a implementação de estratégias de inclusão e de acompanhamento individualizado, sempre com o objetivo de minimizar o abandono escolar. Em particular, no caso dos alunos abrangidos por medidas seletivas e adicionais, a avaliação assumiu um papel ainda mais relevante, permitindo identificar não só os progressos alcançados, mas também os momentos em que era necessário ajustar as metodologias para garantir aprendizagens significativas.

4.9.3 EF e Avaliação no 2.º e 3.º Ciclo

A avaliação em EF no AEA segue um modelo estruturado que abrange diferentes domínios. Durante o estágio, utilizei os seguintes critérios:

EF 2.º 3.º CICLO					
CRITÉRIOS	DOMÍNIOS	PONDERAÇÃO	PROCESSOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO		
CONHECIMENTOS/ APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS	D1 - Área das Atividades Físicas	50%	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhos realizados (individuais/grupo) ▪ Apresentação de produções (sensibilidade estética e domínio do corpo) ▪ Observação direta (desempenho motor, Higiene) ▪ Autorregulação ▪ Registo da utilização da linguagem em diferentes contextos comunicativos 		
	D2 - Área da Aptidão Física	20%			
	D3 - Área dos Conhecimentos	10%			
COMUNICAÇÃO					
PROFICIÊNCIA DIGITAL					
CIDADANIA		20%	De acordo com a especificidade da disciplina		
EF 2.º 3.º CICLO - ALUNOS COM ATESTADO MÉDICO PROLONGADO					
CRITÉRIOS	DOMÍNIOS	PONDERAÇÃO	PROCESSOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO		
CONHECIMENTOS/ APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS	D1 - Área dos Conhecimentos	80%	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teste de avaliação ▪ Questão aula ▪ Fichas de trabalho individuais ▪ Relatórios de aula ▪ Trabalhos realizados (individuais/grupo) ▪ Observação direta ▪ Autorregulação ▪ Registo da utilização da linguagem em diferentes contextos comunicativos 		
COMUNICAÇÃO					
PROFICIÊNCIA DIGITAL					
CIDADANIA		20%	De acordo com a especificidade da disciplina		

Quadro 2 – Critérios de avaliação 2º 3º ciclos – fonte: documento escolar.

Os níveis de desempenho permitiram-me diferenciar de forma mais justa a progressão dos alunos:

Muito Bom (5) – Alunos que apresentaram excelente desempenho motor, autonomia e responsabilidade.	Bom (4) – Demonstraram um desempenho positivo, mas com necessidade de reforço em alguns aspetos.
Suficiente (3) – Realizaram as tarefas de forma adequada, apesar de algumas dificuldades pontuais.	Insuficiente (2) – Evidenciaram dificuldades notórias em atividades físicas e na colaboração em grupo.
Fraco (1) – Apresentaram falta de participação, dificuldades significativas e baixo compromisso.	

Quadro 3 – Níveis de desempenho – fonte: documento escolar

Na prática, a diferenciação foi fundamental para garantir justiça avaliativa. Por exemplo, os alunos com dificuldades cognitivas tiveram oportunidade de realizar tarefas adaptadas ao seu ritmo, como percursos motores simplificados, em vez de provas de maior exigência técnica. Já os alunos com atestado médico prolongado foram avaliados com base em fichas de trabalho e relatórios, assegurando a sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

4.9.4 EF e Avaliação no Ensino Secundário

No ensino secundário, percebi que a avaliação na disciplina de Educação Física dá maior ênfase à cidadania e à participação ativa dos alunos. A avaliação é compreendida como um processo contínuo que valoriza não apenas os resultados, mas também o percurso e o envolvimento do aluno.

Os critérios avaliativos no ensino secundário que apliquei incluem:

EF SECUNDÁRIO			
CRITÉRIOS	DOMÍNIOS	PONDERAÇÃO	PROCESSOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO
CONHECIMENTOS/ APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS COMUNICAÇÃO PROFICIÊNCIA DIGITAL	D1 – Área das atividades Físicas	30%	<ul style="list-style-type: none">Trabalhos realizados (individuais/grupo)Apresentação de produções (sensibilidade estética e domínio do corpo)Observação direta (desempenho motor, Higiene)AutorregulaçãoRegisto da utilização da linguagem em diferentes contextos comunicativos
	D2 – Área da aptidão física	10%	
	D3 – Área dos Conhecimentos	10%	
CIDADANIA		50%	De acordo com a especificidade da disciplina

Quadro 4– Critérios de avaliação do secundário – fonte: documento escolar.

A ênfase na cidadania refletiu a minha visão sobre EF, alinhando-se com Antunes Júnior e Almeida Júnior (2020), que defendem que a disciplina deve fomentar competências sociais e valores para além do desempenho físico. Neste contexto, os alunos com medidas adicionais foram avaliados sobretudo pela sua capacidade de colaboração, respeito pelas regras e empenho nas tarefas propostas, valorizando dimensões relacionais e de comportamento em detrimento da performance técnica.

O estágio foi uma experiência enriquecedora que me permitiu compreender melhor os desafios e potencialidades desta instituição. Apesar das dificuldades enfrentadas, percebi o compromisso genuíno dos professores em oferecer um ensino de qualidade e inclusivo. A avaliação na disciplina de EF reflete a minha preocupação com o desenvolvimento integral dos alunos, equilibrando desempenho motor, conhecimento teórico e formação cidadã. Acredito que uma avaliação eficaz deve ser um processo de aprendizagem para o aluno, incentivando a reflexão e o progresso contínuo.

4.10 Instrução

A minha experiência como estagiária de EF (principalmente no 3º ciclo e secundário) tem-me proporcionado uma reflexão aprofundada sobre a complexidade da instrução escolar e o impacto do feedback no desenvolvimento dos alunos. A instrução, enquanto processo pedagógico, não se limita à mera transmissão de conteúdos, assumindo um papel estruturante na formação do pensamento crítico, da autonomia e das competências sociocognitivas dos estudantes. Dentro deste contexto, o feedback emerge como um instrumento pedagógico essencial, cujo impacto no desempenho discente tem sido amplamente documentado na literatura científica (Hattie & Timperley, 2007). Em Portugal, investigações recentes têm corroborado a relevância do feedback como mecanismo de ajuste e melhoria contínua da aprendizagem, salientando a necessidade de uma abordagem diferenciada e adaptada às especificidades individuais dos alunos (Santos, 2022).

A instrução assume uma função determinante no desenvolvimento motor, cognitivo e social dos alunos. A qualidade da transmissão da informação e a clareza das diretrizes pedagógicas influenciam diretamente a participação e a progressão dos estudantes. Como estagiária, tenho constatado que a

adoção de estratégias instrucionais estruturadas e diferenciadas potencia a aquisição de competências físicas e fomenta a adoção de estilos de vida saudáveis. A conciliação entre ensino prático, demonstrações modelares e instrução verbal eficaz possibilita uma apreensão mais sólida dos conteúdos abordados.

4.10.1 Feedback

Durante a minha prática de estágio, a implementação de estratégias de feedback revelou-se determinante para a melhoria do desempenho e da motivação dos alunos. Um dos principais desafios residiu na calibragem do feedback às necessidades individuais dos estudantes, garantindo que as orientações fossem compreendidas e incorporadas de forma eficaz no seu processo de aprendizagem. No âmbito do feedback formativo, privilegiei abordagens que incluíssem reforço positivo e correção imediata durante a execução dos exercícios. Verifiquei que os alunos se mostravam mais confiantes quando recebiam diretrizes específicas e ajustadas, permitindo a otimização dos seus padrões de movimento e das técnicas desportivas. Paralelamente, o feedback motivacional revelou-se crucial na promoção da participação ativa dos alunos, especialmente daqueles que apresentavam menores níveis de autoconfiança relativamente às suas competências motoras.

O feedback corretivo assumiu também um papel preponderante, particularmente em atividades técnicas como saltos ou lançamentos, onde as sugestões para o ajuste postural e a otimização da coordenação foram essenciais para o aperfeiçoamento das execuções motoras. Sempre que pertinente, incentivei a reflexão dos alunos sobre os seus próprios erros, promovendo a adoção de mecanismos de feedback autoavaliativo.

A implementação de momentos de feedback interativo foi igualmente relevante, permitindo um envolvimento mais ativo dos estudantes no seu próprio processo de aprendizagem. O estabelecimento de um diálogo contínuo entre professor e aluno revelou-se uma estratégia poderosa para o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação da aprendizagem.

4.10.1.1 Tipos de Feedback

O feedback constitui um elemento essencial para a otimização dos processos de ensino e aprendizagem, assumindo um papel central na regulação da instrução e na promoção da autonomia discente. No contexto da EF, a sua aplicação eficaz permite não apenas a melhoria do desempenho motor dos alunos, mas também o fortalecimento da sua motivação e envolvimento nas atividades. A minha prática enquanto estagiária demonstrou que a implementação de um feedback estruturado, claro e diferenciado contribui significativamente para o sucesso educativo, potenciando aprendizagens mais significativas e sustentáveis. O investimento na formação docente e no desenvolvimento de metodologias pedagógicas inovadoras continua a ser fundamental para maximizar os benefícios do feedback no contexto educativo, potenciando aprendizagens mais significativas e sustentáveis. O Quadro 4 sistematiza as principais dimensões e categorias de feedback segundo Côrte-Real, Mesquita e Pereira (2009), constituindo uma referência importante para a análise e aplicação intencional deste instrumento pedagógico em contexto de EF. O investimento na formação docente e no desenvolvimento de metodologias pedagógicas inovadoras continua a ser fundamental para maximizar os benefícios do feedback no contexto educativo.

Quadro 5- Dimensão e Categorias de Feedback (Côrte-real, Mesquita & Pereira, 2009)

Dimensões de Feedback			
<u>Objetivo</u>	<u>Afetividade</u>	<u>Forma</u>	<u>Direção</u>
Categorias de Feedback			
Descritivo	Positivo	Auditivo	Individual
Prescritivo	Negativo	Visual	Grupo
Interrogativo		Cinestésico	Turma
		Misto	

Segundo Côrte-Real, Mesquita e Pereira (2009), o feedback é estruturado em quatro dimensões, cada uma subdividida em categorias específicas. No contexto das aulas, observa-se que os tipos de feedback mais frequentemente utilizados são o prescritivo, o auditivo e o direcionado tanto ao indivíduo como ao grupo.

No decurso da minha intervenção pedagógica, especialmente nas fases iniciais do estágio, prevaleceu o uso de feedback prescritivo, auditivo e individual, com funções predominantemente corretivas e orientadoras da execução técnica. Esta opção refletiu-se numa prática ancorada na necessidade de estabilização dos padrões motores básicos, particularmente junto de alunos com dificuldades de coordenação ou limitações na compreensão das tarefas.

Progressivamente, a minha prática evoluiu para formas de feedback mais dialógicas e promotoras de autorregulação. A incorporação de feedback descritivo e interrogativo, sobretudo em turmas de maior maturidade (7.º e 10.º anos), visou estimular processos metacognitivos, fomentar a tomada de consciência sobre o desempenho e responsabilizar os alunos pela sua própria aprendizagem. O feedback passou assim a assumir uma função heurística, permitindo ao aluno reconstituir o seu processo de execução e construir soluções adaptadas ao contexto.

Em termos afetivos, mantive de forma consistente a predominância do feedback positivo, valorizando progressos, esforço e envolvimento, mesmo quando os desempenhos técnicos não correspondiam às expectativas de execução formal. Esta intencionalidade pedagógica revelou-se particularmente eficaz junto de alunos com baixos níveis de autoeficácia, promovendo climas motivacionais positivos e aumentando a disposição para o risco motor.

Concluo, portanto, que a minha prática evidenciou uma evolução qualitativa no uso do feedback, indo ao encontro de uma pedagogia mais centrada no aluno e na sua capacidade de refletir, agir e progredir autonomamente. Esta transição metodológica reflete uma postura profissional em desenvolvimento, ancorada em princípios de equidade, exigência formativa e inteligência pedagógica aplicada à EF.

4.11 Modelos de ensino da EF

4.11.1 Modelos de Ensino da Educação Física: Uma Perspetiva Crítica e Contextualizada

A investigação educacional contemporânea reconhece na EF um campo epistemológico complexo, cujo objeto de estudo ultrapassa o ensino das competências motoras, implicando o desenvolvimento integral do aluno em dimensões físicas, cognitivas, sociais e afetivas. Os modelos de ensino surgem,

nesse sentido, como dispositivos estruturantes que orientam e formalizam a prática docente, oferecendo quadros de referência teórico-metodológicos que conferem intencionalidade, coerência e equidade ao processo educativo (Mesquita, Graça & Ribeiro, 2014).

Três modelos pedagógicos destacam-se pela sua robustez teórica e disseminação empírica no contexto da EF escolar: o modelo de instrução direta, o modelo de educação desportiva e o modelo de ensino dos jogos para a sua compreensão (*Teaching Games for Understanding* – TGFU). Todavia, a realidade multifacetada das escolas tem levado à emergência de modelos híbridos, fruto da reflexão pedagógica crítica dos docentes, que, ao reconhecerem as especificidades dos seus contextos, operam ajustamentos e articulações entre propostas didáticas distintas (Bessa et al., 2019).

4.11.2 Modelo de Instrução Direta

Caracterizado por uma abordagem transmissiva e fortemente centrada na autoridade do professor, este modelo privilegia a eficiência operativa, a homogeneização do desempenho motor e o controlo sistemático do comportamento dos alunos (Rink, 2010). A sua estrutura sequencial, com instruções precisas e práticas repetitivas, visa maximizar o tempo de prática motora e assegurar a aquisição de competências técnicas específicas. Apesar da sua utilidade em fases iniciais da aprendizagem ou em contextos que exigem treino intensivo de técnicas motoras, este modelo tem sido criticado por negligenciar os domínios cognitivo e afetivo, limitando a autonomia, a tomada de decisão e a compreensão tática dos alunos (Mesquita & Farias, 2018).

4.11.3 Modelo de Educação Desportiva

Este modelo propõe uma abordagem holística e participativa da EF, assumindo o desporto como veículo para o desenvolvimento da literacia motora, da consciência cultural e da cidadania ativa (Siedentop, 1994). Estruturado sob o formato de "temporadas desportivas", confere aos alunos papéis diversificados (jogadores, árbitros, treinadores, gestores), promovendo a responsabilização, a cooperação e a inclusão. A investigação tem demonstrado a sua eficácia na promoção do envolvimento afetivo, da competência social e da motivação intrínseca dos alunos (Hastie, Martinez de Ojeda & Calderón, 2011).

4.11.3 Modelo de Ensino dos Jogos para a sua Compreensão (TGFU)

Assente numa perspetiva construtivista, o modelo TGFU inverte a lógica tradicional do ensino da técnica, colocando a compreensão tática e a resolução de problemas no centro do processo de aprendizagem (Bunker & Thorpe, 1982). Mediante formas modificadas de jogo, os alunos são desafiados a interpretar situações de jogo, tomar decisões e selecionar as respostas motoras mais adequadas, desenvolvendo simultaneamente capacidades de análise, adaptação e comunicação (Kirk & MacPhail, 2002). Este modelo tem-se revelado particularmente profícuo na formação de pensadores táticos e na promoção de uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Durante o meu estágio pedagógico, realizado no AEA, inserido num contexto marcado por restrições materiais e forte heterogeneidade socioeconómica, a seleção e implementação dos modelos de ensino revelou-se um exercício de equilíbrio entre o rigor didático e a flexibilidade pedagógica. Tendo em conta as necessidades educativas especiais presentes em algumas turmas e a diversidade de estilos de aprendizagem, optei por uma abordagem híbrida, articulando elementos do modelo de educação desportiva com o modelo TGFU.

A opção pelo TGFU resultou da minha convicção de que o conhecimento tático é tão estruturante como o técnico, e que a compreensão do jogo potencia não só a competência motora, mas também o pensamento crítico e a inclusão pedagógica. A estruturação de tarefas desportivas em torno de

situações-problema permitiu-me criar ambientes de aprendizagem desafiantes, colaborativos e reflexivos, nos quais os alunos foram agentes do seu próprio desenvolvimento.

Paralelamente, elementos do modelo de educação desportiva foram incorporados para fomentar a vivência plena da cultura desportiva, a assunção de responsabilidades, e a vivência de papéis diferenciados dentro da aula. Estas experiências contribuíram para o desenvolvimento de um ethos cooperativo, onde a liderança, a empatia e o sentido de pertença se afirmaram como pilares essenciais da prática pedagógica.

Esta experiência de estágio permitiu-me compreender que a escolha dos modelos de ensino deve resultar de um processo reflexivo e situado, sustentado numa leitura crítica da realidade escolar e num compromisso com uma EF mais justa, inclusiva e transformadora.

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

A dimensão “Participação na Escola e Relação com a Comunidade” concretiza-se através do conhecimento e da apropriação progressiva dos documentos estruturantes do Agrupamento, como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e o Regimento do Grupo de EF. Estes instrumentos orientam a ação pedagógica e asseguram coerência entre os objetivos individuais e os projetos educativos coletivos.

Durante o estágio no AEA, tive oportunidade de consultar estes documentos, o que me permitiu compreender os princípios orientadores e os objetivos estratégicos da escola. Esta leitura facilitou o enquadramento da minha prática no contexto institucional e evidenciou a importância de uma atuação docente informada e alinhada com os valores e metas da escola pública.

A integração pontual em momentos de planificação conjunta no grupo de EF contribuiu para reforçar a consciência do papel do professor enquanto agente que participa — ainda que de forma inicial — na vida organizacional da escola. Esta experiência reforçou a ideia de que ensinar ultrapassa a dimensão da sala de aula, implicando também a articulação com a comunidade educativa e a valorização da escola enquanto espaço coletivo de formação.

5.1 Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades e Regimento do Grupo de Educação Física de 2º e 3º Ciclos do Agrupamento de Escolas de Arrifana

O AEA estrutura a sua atuação pedagógica e organizacional através de documentos normativos fundamentais, nomeadamente o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Regimento do Grupo de EF de 2.º e 3.º Ciclos.

Estes documentos delineiam a missão, a visão e os eixos estratégicos que orientam a prática educativa, garantindo um ensino de excelência, pautado pela inovação, inclusão e desenvolvimento integral dos alunos. Segundo Fullan (2011), a implementação de estratégias pedagógicas inovadoras e colaborativas é essencial para a transformação das escolas e a melhoria do desempenho educativo. Além disso, a abordagem estratégica na gestão escolar promove uma cultura de aprendizagem contínua, favorecendo a adaptação a novos desafios educativos e sociais (Leithwood & Jantzi, 2005).

5.2 PE: Fundamentação Estratégica e Missão

O PE constitui o documento basilar da identidade institucional do AEA, estabelecendo princípios e diretrizes que norteiam a ação pedagógica e administrativa. A sua missão é potenciar o sucesso educativo dos alunos, em conformidade com o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017), assegurando um ensino de elevada qualidade, sustentado em metodologias ativas e na adaptação às exigências de uma sociedade dinâmica e globalizada. Neste contexto, a personalização das aprendizagens e a flexibilidade curricular tornam-se imperativos na construção de trajetórias educativas significativas e eficazes (Tomlinson, 2014).

A visão do AEA orienta-se para a promoção de competências essenciais ao século XXI, enfatizando a literacia digital, a capacidade de comunicação, a resolução de problemas, a criatividade e a participação cívica informada. Para a concretização destes objetivos, são implementadas práticas pedagógicas inovadoras, fundamentadas na interdisciplinaridade, na aprendizagem colaborativa e na construção do conhecimento através da experimentação e investigação (Dewey, 1938). Além disso, é promovida uma abordagem que integra a tecnologia educacional como ferramenta de aprendizagem ativa, potenciando ambientes educacionais mais dinâmicos e motivadores (Prensky, 2001).

De acordo com o PE do AEA, os seus principais objetivos estratégicos incluem:

- Aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, através de abordagens diferenciadas e inclusivas, assegurando que todos os alunos têm oportunidades de sucesso escolar e pessoal.

- Promoção da literacia digital e da inovação pedagógica, incentivando o desenvolvimento de competências técnicas e cognitivas ajustadas às transformações do mundo contemporâneo.
- Consolidação de uma cultura de equidade e inclusão, garantindo que o percurso educativo respeita a diversidade e promove a igualdade de oportunidades para todos os alunos.
- Valorização do bem-estar emocional e social, criando um ambiente educativo seguro e motivador, onde a convivência escolar é pautada pelo respeito mútuo e pelo desenvolvimento socio emocional.
- Desenvolvimento de competências transversais, que permitam aos alunos uma aprendizagem ao longo da vida, preparando-os para desafios futuros, tanto académicos quanto profissionais.

Enquanto docente já integrada no sistema educativo, a leitura do PE do AEA serviu como oportunidade para visitar e reforçar princípios que já orientam a minha prática. A familiaridade com os seus fundamentos estratégicos permitiu-me reconhecer, com maior nitidez, a articulação entre o plano institucional e as práticas pedagógicas em vigor. A aposta na inclusão, na diferenciação pedagógica e na utilização de metodologias ativas foi visível em diversas situações, o que confirmou a importância de uma cultura educativa coesa e alinhada com um referencial estratégico claro. Esta experiência reforçou, assim, a minha convicção sobre o papel estruturante dos documentos orientadores da escola e a importância da sua apropriação crítica e consciente na ação docente quotidiana. Para a necessidade de conhecer e respeitar os documentos estruturantes da escola, integrando-os de forma crítica e construtiva na minha ação docente, numa lógica de compromisso com o sucesso educativo de todos os alunos.

5.3 RI: Estrutura e Organização Institucional

O RI constitui um instrumento jurídico-pedagógico fundamental no quadro da autonomia das escolas, estabelecendo os princípios normativos que regulam o funcionamento do AEA. Este documento consagra os direitos e deveres de todos os intervenientes da comunidade educativa, definindo normas de conduta, procedimentos de avaliação, critérios de organização pedagógica, bem como regras para a gestão dos recursos humanos e materiais. Ao assegurar a coerência e a equidade na aplicação das práticas institucionais, o RI é um elemento estruturante da cultura organizacional e uma ferramenta de suporte à tomada de decisões no quotidiano escolar.

No decurso da minha prática letiva e do estágio, não se verificou a necessidade de recorrer formalmente ao RI por questões específicas de gestão pedagógica ou disciplinar. Contudo, enquanto estagiária integrada na instituição, reconheço a importância deste documento como referência essencial para a clarificação de procedimentos e para a sustentação de decisões pedagógicas em situações potencialmente sensíveis. A sua leitura prévia permitiu-me compreender melhor os regimes de funcionamento da escola, o enquadramento dos deveres profissionais, e os procedimentos aplicáveis a situações de conflito ou incumprimento, o que reforça a importância de uma atuação docente informada, consciente e alinhada com o quadro normativo da instituição.

5.4. PAA: Articulação da Ação Educativa

O PAA consubstancia a operacionalização concreta das linhas orientadoras definidas no PE, constituindo um instrumento de planificação estratégica que agrega um conjunto coerente e articulado de iniciativas destinadas a enriquecer o percurso formativo dos alunos e a dinamizar a vida escolar. Estruturado em torno de eixos temáticos como a qualidade das aprendizagens, a promoção do sucesso, a inclusão, a formação cívica, o bem-estar e a interação escola-comunidade, o PAA integra atividades de natureza pedagógica, científica, desportiva e cultural, que reforçam a dimensão formativa da escola para além do currículo formal.

No âmbito da EF e do DE tive a oportunidade de participar em várias atividades promovidas no âmbito do PAA, concebidas com o propósito de fomentar não apenas o desempenho motor, mas também a aquisição de valores como a cooperação, o respeito, a persistência e o espírito de grupo. Entre as iniciativas desenvolvidas destacam-se:

- 25 de setembro: Dia do Desporto na Escola – *Run and Bike*
- 20 de novembro: Corta-Mato Escolar
- Janeiro: Fase turma do *Mega-Sprinter*
- 24 de janeiro: Corta-Mato – Fase CLDE
- 20 de fevereiro: *Mega-Sprinter* – Fase Escolar
- 28 de fevereiro: *Mega-Sprinter* – Fase CLDE
- Abril: Dia do Surf
- 4 de abril: Festa do Futebol Feminino
- 9 de maio: Taça do Desporto Escolar
- 6 de junho: Torneios Desportivos
- Junho: *Open Day* – Jogos Tradicionais Interculturais
- Junho: Festa de Encerramento do Desporto Escolar
- Formação de Árbitros

Estas atividades, promovidas em articulação com o grupo disciplinar de EF e com a coordenação do DE, permitiram-me observar de forma concreta os efeitos positivos de uma educação corporal centrada no aluno, bem como a importância de uma oferta diversificada e inclusiva no desenvolvimento global dos discentes. Simultaneamente, reforçaram a relevância do trabalho colaborativo entre docentes e da planificação integrada na construção de experiências educativas significativas, através das quais se promovem aprendizagens, valores e vivências que transcendem o plano estritamente curricular.

5.5 Regimento do Grupo de EF de 2.º e 3.º Ciclos

O Regimento do Grupo de EF de 2.º e 3.º Ciclos estabelece o quadro de regras de organização interna e de funcionamento deste grupo disciplinar, garantindo a articulação curricular e o planeamento de atividades específicas da disciplina.

Enquadramento: Define as normas que regem a organização interna do Grupo de EF de 2.º e 3.º Ciclos.

- ⇒ Composição: O grupo é composto pelos docentes dos grupos de recrutamento 260 e 620.
- ⇒ Competências: Inclui a gestão curricular, o planeamento de atividades, a colaboração com outras estruturas educativas e a definição de critérios de avaliação.
- ⇒ Funcionamento: O grupo reúne regularmente para planificação e avaliação das atividades, assegurando a sua operacionalização em conformidade com as diretrizes pedagógicas do Agrupamento.
- ⇒ Votação e decisões: As deliberações são tomadas por maioria simples, com possibilidade de voto secreto conforme determinado pelo grupo.
- ⇒ Documentação: Todos os documentos e atas de reuniões são arquivados para consulta e referência futura.

O PE, o RI, o PAA e o Regimento do Grupo de EF de 2.º e 3.º Ciclos do AEA constituem os alicerces da sua intervenção pedagógica e administrativa, proporcionando um ensino estruturado, flexível e centrado na qualidade. A integração de estratégias pedagógicas diferenciadas, a definição de normas

claras e a implementação de um conjunto abrangente de atividades extracurriculares permitem consolidar um modelo educativo inovador, sustentado na equidade, na inclusão e na excelência acadêmica (Fullan, 2011).

O compromisso do AEA reside na criação de um ambiente educativo dinâmico e enriquecedor, capaz de preparar os alunos para os desafios da contemporaneidade, promovendo a sua integração social, o pensamento crítico e o desenvolvimento de competências para uma cidadania plena e ativa.

5.6 O Papel do DE no Desenvolvimento Integral dos Alunos

O DE tem sido uma componente essencial da minha experiência pedagógica, proporcionando-me uma visão abrangente sobre o impacto transformador da prática desportiva nos alunos. Este programa não se limita ao desenvolvimento físico dos jovens, mas desempenha um papel fundamental na promoção do bem-estar psicológico, na socialização e na construção de uma identidade coletiva assente em valores como o respeito, a cooperação e a resiliência. Além disso, fomenta hábitos de vida saudáveis, incentivando a adoção de práticas benéficas que podem prolongar-se ao longo da vida dos estudantes. O DE é um programa estruturado que visa incentivar a prática desportiva no meio escolar, proporcionando aos alunos oportunidades de desenvolvimento motor, social e emocional através de atividades físicas organizadas. Funciona como um complemento à disciplina de EF, permitindo a participação dos estudantes em diversas modalidades, tanto em vertentes recreativas como competitivas.

Através deste programa, os alunos não só melhoram as suas capacidades físicas e técnicas, mas também desenvolvem competências transversais, como a disciplina, a liderança, o trabalho em equipa e a capacidade de gerir desafios e adversidades. O ambiente competitivo saudável incentiva a superação pessoal e o compromisso, enquanto a vertente recreativa permite que todos os alunos, independentemente do seu nível de aptidão física, encontrem um espaço para se expressarem e evoluírem no contexto desportivo.

A minha participação ativa no DE tem-me permitido aprofundar o conhecimento sobre a organização e gestão deste programa, a coordenação logística das competições e a articulação com as diversas entidades envolvidas. Além disso, a gestão de transportes e de alimentação para os alunos tem sido uma área de intervenção fundamental, garantindo que todos possam participar nas atividades de forma equitativa e com as condições adequadas.

Acredito que o DE deve ser cada vez mais valorizado e integrado na estratégia educativa, reconhecendo o seu potencial para a formação integral dos jovens. O investimento em infraestruturas, recursos humanos e acessibilidade é crucial para que um maior número de estudantes possa beneficiar desta experiência enriquecedora. Esta vivência tem reforçado a minha convicção sobre a importância do desporto na educação e no crescimento dos alunos, tornando-se um pilar essencial na promoção de uma escola mais inclusiva, dinâmica e motivadora.

5.6.1. A Importância do DE

O DE tem um papel crucial na formação dos alunos, pois permite-lhes:

- Praticar atividade física regularmente e combater o sedentarismo;
- Desenvolver competências sociais e emocionais, aprendendo a trabalhar em equipa e a lidar com desafios;
- Garantir inclusão e equidade, proporcionando oportunidades iguais a todos, independentemente das suas condições;
- Melhorar o desempenho académico, pois a prática desportiva estimula a concentração e a capacidade cognitiva;

- Fomentar valores de cidadania e ética desportiva, essenciais para a vida em sociedade.

5.6.2. Estrutura e Organização do DE

O DE está estruturado de forma a responder às necessidades dos alunos e a garantir um desenvolvimento progressivo. As atividades estão organizadas em diferentes níveis:

- Iniciação desportiva – Primeiro contacto com diversas modalidades;
- Competições internas – Torneios dentro da escola para incentivar a participação e o espírito de grupo;
- Fase competitiva externa – Jogos entre escolas da mesma região;
- Fases nacionais e internacionais – Competições de alto nível para os alunos mais avançados.

5.6.3. Modalidades no AEA

Durante o meu estágio, tenho acompanhado de perto o funcionamento do DE no AEA. Este projeto destaca-se pela diversidade de modalidades oferecidas, permitindo que os alunos escolham aquela que melhor se adapta aos seus gostos e habilidades. Atualmente, estão disponíveis as seguintes modalidades (tabela 4):

Tabela 3 – Horários DE- fonte: documento escolar

• Futsal Masculino Sub-15 (19 jogadores, 6 árbitros juízes)	Segundas-feiras: 8h00 – 9h40 (Escola Básica e Secundária de Arrifana)	Terças-feiras: 8h00 – 8h50 (Escola Básica de Milheirós de Poiares)
• Futsal Feminino Sub-15 (19 jogadoras, 4 árbitros juízes)	Terças-feiras: 11h50 – 12h40 e 14h30 – 15h20 (Escola Básica de Milheirós de Poiares)	17h20 – 18h10 (Escola Básica e Secundária de Arrifana)
• Futsal Masculino Sub-13 (21jogadores, 3 árbitros juízes)	Quintas-feiras: 11h50 – 12h40 e 14h30 – 15h20	Sextas-feiras: 8h00 – 8h50 (Escola Básica de Milheirós de Poiares)
• Patinagem (Misto) (22 atletas, 2 árbitros juízes)	Quintas-feiras: 8h00 – 8h50 e 12h40 – 13h30	Sextas-feiras: 8h50 – 9h40 (Escola Básica de Milheirós de Poiares)
• Badminton (Misto) (30 atletas, 2 árbitros juízes)	Quintas-feiras: 15h35 – 17h15	Sextas-feiras: 8h00 – 8h50 (Escola Básica e Secundária de Arrifana)
• Voleibol Feminino Sub-15 (20 atletas, 2 árbitros juízes)	Segundas-feiras: 12h40 – 13h30 (Escola Básica e Secundária de Arrifana)	Terças-feiras: 11h50 – 13h30 (Escola Básica de Milheirós de Poiares)
• Ténis de Mesa (Misto) (24 atletas, 3 árbitros juízes)	Quartas-feiras: 12h40 – 13h30 e 14h30 – 15h20	Quintas-feiras: 12h40 – 13h30 (Escola Básica de Milheirós de Poiares)

5.6.4. Experiência Pedagógica no DE

No âmbito do meu estágio pedagógico, tenho desempenhado um papel ativo na coordenação do DE, com enfoque particular na modalidade de futsal masculino e feminino. Sob a orientação do professor cooperante Miguel Almeida, esta experiência tem-se revelado fundamental para o meu

desenvolvimento profissional, permitindo-me aprofundar competências em gestão desportiva, organização logística e pedagogia aplicada ao contexto escolar.

No exercício das minhas funções, tenho desempenhado um papel preponderante na planificação e operacionalização das atividades do DE. A minha intervenção abrange a gestão da logística das competições, a inscrição dos alunos e a articulação com federações e entidades desportivas. Paralelamente, monitorizo e avalio o impacto do programa nos estudantes, assegurando que a sua implementação se concretize de forma equitativa e eficiente. A eficácia deste processo requer um trabalho colaborativo contínuo entre professores, diretores de escola e treinadores, garantindo que os alunos beneficiem das melhores condições para a prática desportiva.

Um dos aspetos críticos da minha intervenção tem sido a gestão dos transportes, assegurando que os alunos possam deslocar-se de forma segura e eficiente para os locais de competição. Esta responsabilidade implica a coordenação com a escola e as entidades de transporte, a definição de horários, a verificação das listas de participantes e a supervisão das deslocações, garantindo o cumprimento das normas de segurança e a pontualidade nas competições.

Outro elemento essencial da gestão do DE prende-se com a logística da alimentação. Atendendo a que muitas das competições decorrem fora do horário letivo, torna-se imperativo garantir que os alunos tenham acesso a uma alimentação adequada antes e após os jogos. Neste sentido, tenho assegurado a articulação com os serviços de alimentação escolar, de forma a garantir que todos os participantes, independentemente da sua condição socioeconómica, beneficiem de refeições equilibradas e ajustadas às suas necessidades energéticas.

Desde o início do estágio, tenho acompanhado de perto a preparação das equipas, participando ativamente na orientação técnica e tática dos alunos, bem como na conceção de estratégias que potenciem o seu desempenho desportivo e a sua motivação para a prática da modalidade. Esta interação direta com os atletas tem sido determinante para o desenvolvimento de uma abordagem pedagógica estruturada, assente na motivação intrínseca, no espírito de equipa e na inclusão, permitindo que cada aluno se sinta valorizado e integrado no contexto desportivo.

Paralelamente, tenho desempenhado funções na organização e gestão das competições, tanto a nível interno como externo. Neste contexto, a minha experiência tem sido enriquecida pela utilização da plataforma e360, uma ferramenta essencial na administração das equipas e do DE. A familiarização com esta plataforma tem-me permitido compreender de forma mais aprofundada a complexidade inerente à gestão desportiva, bem como a importância de uma planificação estratégica rigorosa para o funcionamento eficiente das atividades desportivas escolares.

O contacto direto com os alunos e a vivência da dinâmica das competições têm constituído experiências formativas determinantes para a minha trajetória profissional. Neste percurso, tenho desenvolvido competências transversais essenciais, como liderança, gestão de conflitos e motivação de equipas, contribuindo assim para o crescimento individual e desportivo dos alunos envolvidos no programa.

Acredito que o potencial do DE poderá ser amplificado mediante um investimento reforçado em infraestruturas, recursos humanos e acessibilidade, permitindo que um número crescente de alunos possa beneficiar desta experiência enriquecedora. Ao longo deste percurso, tenho consolidado a minha convicção sobre o papel estruturante do desporto na educação e no desenvolvimento holístico dos jovens, tornando esta experiência profundamente enriquecedora e transformadora no meu percurso como estagiária.

O meu envolvimento na coordenação do DE tem representado uma oportunidade singular de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de competências técnicas e pedagógicas

fundamentais para a minha carreira futura. Esta experiência tem reforçado a minha dedicação à área da educação física e ao impacto positivo que o desporto pode ter na vida dos alunos, motivando-me a continuar a trabalhar para garantir que esta área se torne cada vez mais inclusiva e acessível a todos.

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

ATITUDES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES DE SAÚDE ESPECIAIS

Maribel Moutinho [1], Miguel Almeida [2], Paula Rodrigues [3] *

[1] Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, Instituto Piaget, Portugal, Almada, 27283@ipiaget.pt*

[2] Agrupamento de Escolas de Arrifana – Santa Maria da Feira, Portugal miguelalmeida@agrupamentoarrifana.com *

[3] Instituto de Politécnic Jean Piaget do Norte, V. N. Gaia, paula.rodrigues@ipiaget.pt

Resumo

A inclusão de alunos com necessidades de saúde especiais (NSE) na disciplina de Educação Física (EF) constitui um desafio pedagógico que exige dos professores atitudes positivas e competências específicas para responder à diversidade funcional. Este estudo teve como objetivo analisar as atitudes dos docentes de EF relativamente à inclusão de alunos com NSE, considerando variáveis como género, idade, experiência profissional, formação especializada em Educação Especial (EE) e experiência prévia em contextos inclusivos. Adotou-se uma metodologia quantitativa, descritiva e comparativa, com recurso à Escala Multidimensional de Atitudes em Relação à Educação Inclusiva (EMAREI), baseada no modelo tridimensional das atitudes (cognitiva, afetiva e comportamental). A amostra foi constituída por 32 professores de EF de escolas da região Entre Douro e Vouga, com perfis diferenciados em tempo de serviço, idade e formação. Os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas nas atitudes inclusivas em função do género ($p = 0,027$) e da idade ($p = 0,027$). As docentes do sexo feminino obtiveram pontuações mais elevadas na dimensão cognitiva, sugerindo maior adesão conceptual aos princípios da inclusão. Por sua vez, os professores mais velhos (51–65 anos) registaram médias superiores na dimensão comportamental, indicando maior predisposição para implementar práticas pedagógicas inclusivas. Nas variáveis experiência profissional, formação em EE e experiência inclusiva não se verificaram diferenças significativas ($p > 0,05$). Contudo, observaram-se tendências positivas, nomeadamente médias mais altas entre docentes com formação especializada e entre os que já haviam trabalhado com alunos com NSE. Conclui-se que a formação inicial e contínua deve reforçar a dimensão inclusiva, integrando unidades curriculares específicas e experiências práticas supervisionadas que fomentem atitudes favoráveis. Este estudo contribui para a compreensão crítica das atitudes docentes e para a promoção de práticas inclusivas em EF, sustentando a necessidade de políticas educativas que valorizem a diversidade e a equidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Educação Física, Necessidades de Saúde Especiais, Atitudes Docentes, Formação de Professores

Abstract

The inclusion of students with special health needs (SHN) in Physical Education (PE) classes constitutes a pedagogical challenge that requires teachers to demonstrate positive attitudes and specific competences to address functional diversity. The aim of this study was to analyse PE teachers' attitudes towards the inclusion of students with SHN, considering variables such as gender, age, professional experience, specialised training in Special Education (SE), and previous experience in inclusive contexts. A quantitative, descriptive, and comparative methodology was adopted, using the Multidimensional Attitudes Towards Inclusive Education Scale (MATIES), based on the three-dimensional model of attitudes (cognitive, affective, and behavioural). The sample comprised 32 PE teachers from schools in the Entre Douro e Vouga region, with diverse profiles in terms of years of service, age, and training background. The results revealed statistically significant differences in inclusive attitudes according to gender ($p = 0.027$) and age ($p = 0.027$). Female teachers obtained higher scores in the cognitive dimension, suggesting greater conceptual adherence to the principles of inclusion. In turn, older teachers (51–65 years) achieved higher means in the behavioural dimension, indicating a greater predisposition to implement inclusive pedagogical practices. In the variables of professional experience, SE training, and inclusive experience, no statistically significant differences were observed ($p > 0.05$). However, positive trends emerged, such as higher averages among teachers with specialised training and among those who had previously worked with students with SHN. It is concluded that both initial and continuing teacher education should strengthen the inclusive dimension by integrating specific curricular units and supervised practical experiences that foster favourable attitudes. This study contributes to a critical understanding of teachers' attitudes and to the promotion of more inclusive practices in PE, supporting the need for educational policies that value diversity and equity.

Keywords: Inclusive Education, Physical Education, Special Health Needs, Teacher Attitudes, Teacher Training

Introdução

A inclusão de alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) na disciplina de Educação Física (EF) constitui um domínio de investigação de elevada pertinência académica, refletindo o crescente interesse em compreender as dinâmicas pedagógicas e as perceções docentes no âmbito da educação inclusiva. As NSE abrangem um vasto conjunto de condições clínicas que podem comprometer a participação plena dos discentes nas atividades escolares, incluindo deficiências motoras, perturbações do neuro desenvolvimento e patologias crónicas (Carvalho & Silva, 2021). No contexto da EF, esta problemática adquire uma complexidade acrescida, dada a centralidade do movimento e da interação social na estrutura curricular da disciplina, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas ajustadas à diversidade dos alunos (Gámez-Calvo, 2024; Ramos, 2023).

As atitudes dos professores desempenham um papel central neste processo, sendo constituídas por dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais, que se articulam a partir de estímulos do ambiente e moldam padrões de pensar, sentir e agir (García & Gonzáles, 2021). O desenvolvimento de atitudes positivas exige uma formação docente integral e contínua, que ultrapasse a mera dimensão técnica, promovendo igualmente o crescimento pessoal, a sensibilidade relacional e o compromisso ético. A literatura sublinha que tais atitudes são determinantes para impulsionar mudanças no contexto educativo e assegurar o sucesso da inclusão (Correia, 2006; Doukeridou et al., 2011; UNESCO, 2015; Teixeira, 2019). Quando os professores adotam uma postura inclusiva, contribuem significativamente para a implementação eficaz de estratégias pedagógicas diferenciadas (Frumos, 2018).

A nível normativo, a inclusão educacional em Portugal está alinhada com os princípios consagrados na Agenda 2030 das Nações Unidas, em particular no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável n.º 4, que defende uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, assente na formação contínua dos docentes e na adequação dos contextos escolares às necessidades dos alunos (UNESCO, 2015). Em conformidade, o Decreto-Lei n.º 54/2018 constitui o principal referencial legislativo nacional, estabelecendo diretrizes para a operacionalização de práticas pedagógicas diferenciadas. No entanto, a eficácia da sua implementação depende intrinsecamente da formação dos professores de EF e da sua predisposição para adotar metodologias inclusivas.

A investigação tem demonstrado que variáveis como género, experiência profissional, formação especializada e contacto prévio com NSE influenciam de forma significativa a adesão dos professores a práticas pedagógicas diferenciadas (Gámez-Calvo, 2024; Ramos, 2023; Soares et al., 2024; Moraes et al., 2022). Professores que frequentam formações específicas em inclusão educativa tendem a demonstrar maior autoconfiança na conceção de estratégias pedagógicas inclusivas e maior aceitação da diversidade funcional (Hutzler et al., 2019; Fiorini & Manzini, 2019). Entre estas, destacam-se as formações que integram componentes teórico-práticas, estudos de caso e experiências imersivas, particularmente eficazes na capacitação docente (Moraes, 2021).

A experiência profissional constitui igualmente um fator determinante, uma vez que professores com percursos mais extensos e diversificados revelam maior capacidade de adaptação às exigências da inclusão (Martins, 2019). A participação de alunos com NSE em atividades desportivas inclusivas tem demonstrado impactos positivos ao nível do bem-estar psicossocial, da autoestima e do desenvolvimento das competências sociais, reforçando o papel da EF como promotora de inclusão (Tarantino, 2022; Soares et al., 2024). O recurso ao desporto adaptado e a metodologias diversificadas surge como uma estratégia eficaz para potenciar as capacidades motoras e cognitivas destes alunos (Sherrill, 2004; Fiorini & Manzini, 2019).

Não obstante, a inclusão na EF enfrenta ainda desafios estruturais e atitudinais. Entre os principais obstáculos destacam-se a insuficiência de recursos materiais e humanos, as limitações infraestruturais

de muitas escolas e a resistência de alguns docentes em adotar práticas diferenciadas (Agência Europeia, 2018). Acresce a necessidade de uma abordagem colaborativa e interdisciplinar entre professores, terapeutas e outros profissionais especializados, essencial para assegurar a eficácia das estratégias de inclusão.

No que respeita ao género, a literatura apresenta resultados contraditórios. Alguns estudos sugerem que docentes do sexo feminino manifestam maior predisposição para a inclusão, associada a maior flexibilidade pedagógica e sensibilidade relacional (Serralha, 2011; Tarantino, 2022). Outros, porém, evidenciam que a formação contínua e a experiência profissional são fatores mais determinantes do que o género (Gámez-Calvo, 2024; Ramos, 2023; Soares et al., 2024; Moraes et al., 2022).

A produção científica sobre inclusão em EF tem registado um crescimento acentuado, com destaque para investigações que analisam metodologias inclusivas e a eficácia das políticas educativas na EF adaptada (Tarantino, 2022). Os estudos recentes salientam a importância de sistematizar boas práticas, incluindo o uso de tecnologias assistidas, a adaptação de materiais e a reconfiguração de espaços físicos, enquanto contributos essenciais para a construção de ambientes escolares mais equitativos e inclusivos.

Neste enquadramento, o presente estudo tem como objetivo analisar o efeito do género, da experiência profissional e da formação na construção das atitudes dos professores de EF relativamente à inclusão de alunos com NSE.

Materiais e Métodos

A presente investigação insere-se no âmbito do projeto LiPiPD – Literacia Física no Contexto da Pessoa com Deficiência, aprovado sob o número P33-S53-10/2023 pela Comissão de Ética do Instituto Piaget. O estudo, de natureza quantitativa, descritiva-comparativa e de corte transversal, dado que a recolha de dados foi realizada num único momento no tempo (entre fevereiro e março de 2025), refletindo as percepções dos participantes nesse intervalo específico, sem acompanhamento longitudinal.

Amostra

A presente investigação recorreu a uma amostra intencional de 32 docentes de Educação Física, provenientes de diferentes instituições de ensino público da região entre Douro e Vouga. A seleção dos participantes obedeceu a critérios previamente definidos, nomeadamente a diversidade de género, faixa etária, tempo de serviço, formação académica em Educação Especial e experiência acumulada no trabalho com alunos com NSE, garantindo assim uma amostra representativa das variáveis em análise.

Relativamente à idade, os participantes situaram-se entre os 34 e os 61 anos ($M = 51,72$; $DP = 6,24$), evidenciando um grupo profissional caracterizado por experiência acumulada e prática pedagógica consolidada. Para efeitos de análise comparativa, foram constituídos dois grupos etários: dos 34 aos 50 anos e dos 51 aos 65 anos, de forma a aferir possíveis variações nas atitudes em função da etapa da carreira docente.

Quanto ao tempo de serviço docente, os participantes foram igualmente distribuídos em dois escalões: um primeiro grupo com até 20 anos de serviço e um segundo com entre 21 e 41 anos, permitindo identificar diferenças entre percursos profissionais mais recentes e trajetórias mais extensas. No que respeita à experiência específica no trabalho com alunos com NSE, foi considerada a vivência acumulada na região entre Douro e Vouga, tendo os docentes sido organizados em dois grupos: aqueles com até 25 anos de experiência e os que possuíam mais de 25 anos. Esta categorização reflete uma realidade regional marcada por carreiras longas e estáveis, em que a presença de profissionais

em início de percurso se revela residual, conferindo à amostra um perfil maioritariamente experiente e enraizado no contexto educativo.

As características demográficas da amostra, incluindo género, idade, tempo de serviço e experiência em contextos inclusivos, encontram-se sistematizadas na Tabela 1, que sintetiza os principais dados de caracterização dos participantes.

Tabela 1 – Características sociodemográficas da amostra

<i>Características Sociodemográficas</i>		N (%)
<i>Género</i>	Masculino	15 (46,9)
	Feminino	17 (53,1)
<i>Formação académica</i>	Licenciatura	21 (65,6)
	Mestrado	9 (28,1)
	Doutoramento	2 (6,3)
<i>Experiência Profissional</i>	1-5 anos	1 (3,1)
	6-10 anos	1 (3,1)
	11-20 anos	3 (9,4)
	21-25 anos	5 (15,6)
	+ 25 anos	22 (68,8)
<i>Formação específica E.E.</i>	Sim	6 (18,8)
	Não	26 (81,3)
<i>Experiência em contexto inclusivo</i>	Sim	23 (71,9)
	Não	9 (28,1)

Instrumento

Foi utilizada a versão portuguesa da escala *Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale* (MATIES), originalmente desenvolvida por Mahat (2008) e validada para o contexto português por Silva (2019), com recurso a uma amostra de estudantes-estagiários de EF (ver Apêndice 2 e 3). Este instrumento, recentemente aplicado em investigações conduzidas em Portugal por Silva et al. (2020), apresenta uma estrutura multidimensional, organizada em três dimensões distintas – cognitiva, afetiva e comportamental – cada uma composta por seis itens, totalizando 18 itens.

A dimensão cognitiva avalia crenças e conhecimentos dos professores relativamente à inclusão e inclui itens como: “*Acredito que uma escola inclusiva é aquela que possibilita a progressão académica de*

todos os alunos, independentemente das suas capacidades.” A dimensão afetiva analisa as reações emocionais dos docentes perante situações de inclusão, através de afirmações como: *“Fico incomodado quando alunos com deficiência não conseguem acompanhar os conteúdos programáticos da minha aula.”* A dimensão comportamental refere-se às intenções ou predisposição para agir de forma inclusiva, ilustrada por itens como: *“Estou predisposto a adequar o currículo de forma a responder às necessidades educativas de todos os alunos, independentemente das suas capacidades.”*

A resposta a cada item é dada numa escala de Likert de seis pontos, variando entre 1 (Discordo totalmente) e 6 (Concordo totalmente). A pontuação por dimensão varia entre 6 e 36 pontos, sendo que quanto mais elevada a pontuação obtida, mais positiva é a atitude do participante face à inclusão. Importa notar que os itens 1, 3, 4, 13, 14, 15, 16, 17 e 18 são de pontuação invertida, implicando reversão na codificação estatística para assegurar a consistência da interpretação dos resultados.

No que diz respeito à fiabilidade psicométrica do instrumento, o MATIES demonstrou valores satisfatórios de validade de conteúdo, de constructo, de critério e validade convergente, sendo amplamente considerado um instrumento robusto para avaliar atitudes inclusivas no contexto educativo. O alfa de Cronbach obtido por Mahat (2008) revelou níveis elevados de consistência interna: $\alpha = 0,89$ (afetiva), $\alpha = 0,79$ (cognitiva) e $\alpha = 0,91$ (comportamental). Na versão portuguesa validada por Silva (2019), os valores de consistência interna variaram entre $\alpha = 0,54$ e $\alpha = 0,84$, indicando níveis de fiabilidade aceitáveis para investigação em ciências sociais e educação.

Procedimentos

A fase inicial da investigação centrou-se na definição dos procedimentos necessários à recolha de dados e no estabelecimento de contactos institucionais adequados. Neste âmbito, a colaboração do professor orientador de estágio revelou-se determinante, uma vez que este procedeu à partilha do link do questionário online, criado para o efeito, no grupo de Desporto Escolar da zona Entre Douro e Vouga, permitindo o acesso direto a docentes de Educação Física da região. Esta via constituiu o principal canal de divulgação do instrumento, assegurando a abrangência e a pertinência da amostra selecionada.

Complementarmente, foram estabelecidos contactos institucionais com o Departamento de Educação (DE) da região, com o intuito de reforçar a rede de potenciais participantes e garantir a legitimidade do processo. Paralelamente, foram enviados e-mails institucionais a diretores e docentes das escolas públicas da região, solicitando autorização e colaboração na investigação.

A recolha de dados decorreu entre fevereiro e março de 2025, no quadro de uma metodologia quantitativa, com recurso à Escala Multidimensional de Atitudes em Relação à Educação Inclusiva (MATIES). O questionário foi disponibilizado em formato digital, através da plataforma Google Forms, assegurando não só a acessibilidade e a comodidade dos inquiridos, mas também a confidencialidade e o rigor ético no tratamento da informação recolhida.

Procedimentos estatísticos

A análise de dados baseou-se numa abordagem estatística descritiva e inferencial, realizada com recurso ao software IBM SPSS (versão 26.0). Inicialmente, procedeu-se à avaliação da distribuição dos dados através do teste de Shapiro-Wilk, e à verificação da homogeneidade das variâncias mediante o teste de Levene (Field, 2018). Dada a dimensão reduzida da amostra ($n = 32$) e a natureza ordinal da escala utilizada (Likert de 6 pontos), optou-se por procedimentos não paramétricos, assegurando assim a robustez da análise mesmo perante eventuais violações de normalidade ou homogeneidade de variância.

Foram inicialmente aplicadas estatísticas descritivas — frequências, percentagens, médias e desvios padrão — para caracterizar o perfil sociodemográfico e profissional dos participantes. A amostra foi constituída por 32 docentes de Educação Física, dos quais 17 eram do sexo feminino e 15 do sexo masculino. A idade dos participantes variou entre 34 e 61 anos ($M = 51,72$; $DP = 6,24$), sendo que, para efeitos de análise, foram distribuídos em dois grupos etários: 34–50 anos ($n = 13$) e 51–65 anos ($n = 19$). Relativamente ao tempo de serviço, 10 docentes apresentavam até 20 anos de carreira e 22 entre 21 e 41 anos de experiência profissional. Seis docentes possuíam formação especializada em Educação Especial, enquanto 26 não tinham formação nesta área. Quanto à experiência prévia em contextos inclusivos, 23 docentes tinham já trabalhado diretamente com alunos com NSE, ao passo que 9 não tinham esse contacto. Esta caracterização permitiu contextualizar a análise estatística e compreender melhor as tendências identificadas nas diferentes dimensões avaliadas.

Posteriormente, realizaram-se tabulações cruzadas entre variáveis-chave (ex.: género × formação em Educação Especial; experiência inclusiva × formação), com o objetivo de identificar tendências ou discrepâncias relevantes.

No âmbito da análise inferencial, procedeu-se à aplicação do teste U de Mann-Whitney, adequado para a comparação entre dois grupos independentes (neste caso, género), e particularmente eficaz em amostras pequenas ou em distribuições assimétricas. O teste foi aplicado às três dimensões da escala MATIES — cognitiva, afetiva e comportamental — com o intuito de verificar diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos docentes em função do género.

Resultados e Discussão

Género

A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos na comparação entre docentes masculinos e femininos relativamente às três dimensões das atitudes inclusivas. Observou-se que as docentes do sexo feminino registaram valores médios superiores em todas as dimensões, com maior expressão na dimensão cognitiva.

Tabela 2: Médias e Desvios-Padrão nas Atitudes Face à Inclusão por Género

	Género	N	Média± Desvio Padrão	<i>p</i>
Cognitiva	Masculino	15	3,40±0,52	,027
	Feminino	17	3,84±0,58	
Afetiva	Masculino	15	4,06±0,91	,230
	Feminino	17	4,51±1,03	
Comportamental	Masculino	15	1,62±0,91	,165
	Feminino	17	2,17±1,31	

As estatísticas descritivas por grupo reforçam esta leitura: em todas as dimensões o género feminino obteve médias superiores, sendo a diferença mais expressiva na dimensão cognitiva (feminino = 3,84 vs. masculino = 3,40). Em termos inferenciais, verificou-se efeito significativo na dimensão cognitiva (p

= 0,027); nas dimensões afetiva ($p = 0,230$) e comportamental ($p = 0,165$) as diferenças entre géneros não atingiram significância estatística, mantendo-se a hipótese nula nesses casos.

Este resultado corrobora o estudo de Moraes (2021), que identificou diferença significativa na dimensão cognitiva em função do género, com as docentes do sexo feminino a revelarem maior alinhamento com os princípios teóricos da inclusão. A autora aponta que essa predisposição conceptual tende a associar-se à valorização da formação, da empatia e da responsabilidade ética. Achados prévios (Mahat, 2008; Silva, 2019) também indicam influência do género sobretudo no plano cognitivo. As não-significâncias nas dimensões afetiva e comportamental podem estar relacionadas com variabilidade emocional individual, insuficiência de formação estruturada e possível desfasamento entre atitudes declaradas e práticas efetivas.

Em análise global, os dados sugerem uma predisposição cognitiva mais positiva por parte das docentes do sexo feminino relativamente à inclusão de alunos com NSE, enquanto a tradução dessas crenças em respostas emocionais e intenções comportamentais não difere estatisticamente entre géneros. Tal padrão reforça a natureza multidimensional das atitudes inclusivas e a influência concomitante de fatores sociodemográficos, experiência profissional e formação especializada.

Refletindo sobre implicações práticas, o género pode sinalizar tendências na adesão conceptual, mas não deve ser entendido como determinante isolado. A consolidação de atitudes inclusivas nas dimensões afetiva e comportamental exige investimento continuado em formação, oportunidades de prática supervisionada e apoio institucional que favoreçam a passagem do conhecimento teórico à ação pedagógica.

Idade

A análise da variável idade permitiu identificar diferenças relevantes nas atitudes dos docentes de Educação Física face à inclusão de alunos com NSE, avaliadas nas dimensões cognitiva, afetiva e comportamental. Para efeitos de comparação, os participantes foram agrupados em dois grupos etários: dos 34 aos 50 anos e dos 51 aos 65 anos (Tabela 3).

Tabela 3. Atitudes face à inclusão segundo a variável idade

Idade	idade	N	Média±Desvio Padrão	p
Cognitiva	34-50	13	3,51±0,77	,136
	51-65	19	3,71±0,43	
Afetiva	34-50	13	3,92±1,16	,108
	51-65	19	4,57±0,78	
Comportamental	34-50	13	1,66±1,36	,027
	51-65	19	2,08±0,99	

*Nota: $p < 0,05$ indica diferença estatisticamente significativa.

A análise estatística, realizada com base no teste U de Mann-Whitney ($\alpha = 0,05$), revelou uma diferença estatisticamente significativa na dimensão comportamental ($p = ,027$), indicando que os docentes com idades entre os 51 e os 65 anos demonstraram atitudes mais favoráveis relativamente à implementação de comportamentos inclusivos. Este resultado corrobora as conclusões de Martins (2019), que associa a longevidade profissional e a experiência acumulada ao longo da carreira docente a uma maior capacidade de adaptação às exigências da inclusão. A exposição prolongada a contextos

educativos diversos parece potenciar a construção de práticas pedagógicas mais ajustadas às necessidades dos alunos com NSE.

Moraes (2021) corrobora esta interpretação, salientando que os docentes de maior idade tendem a revelar atitudes mais consistentes — em particular na dimensão comportamental — por efeito do tempo de serviço associado a experiências repetidas em contextos reais de inclusão; a autora explicita que o contacto continuado com situações inclusivas favorece a estabilização de rotinas pedagógicas, a tomada de decisão em sala de aula e a transferência do conhecimento conceptual para a ação.

Nas dimensões cognitiva e afetiva, embora as diferenças entre grupos etários não tenham atingido significância estatística ($p = ,136$ e $p = ,108$, respetivamente), observou-se uma tendência para médias superiores no grupo dos 51–65 anos. Este padrão corrobora os estudos de Gámez-Calvo (2024) e Ramos (2023), que salientam o impacto positivo do tempo de serviço na consolidação de atitudes inclusivas, nomeadamente ao nível da aquisição de conhecimento técnico e do desenvolvimento de empatia.

No que respeita à dimensão afetiva, a média mais elevada observada no grupo etário mais velho ($M = 4,57$) sugere maior sensibilidade emocional e predisposição para acolher a diversidade funcional dos alunos, em linha com Correia (2006), Frumos (2018) e Teixeira (2019), que identificam a empatia como competência central para o êxito da inclusão.

Por outro lado, os dados refutam parcialmente a ideia de que os docentes mais jovens, por terem terminado recentemente a formação inicial, estariam naturalmente mais alinhados com os princípios da educação inclusiva. Esta refutação é reforçada por Moraes (2021), que demonstra que a atualidade da formação inicial não garante, por si só, atitudes inclusivas sólidas, sendo determinante a articulação entre experiência prática, formação contínua e reflexão pedagógica estruturada. Neste sentido, os resultados vão ao encontro de Hutzler et al. (2019) e de Fiorini e Manzini (2019), para quem a eficácia da formação depende da sua continuidade e da sua ligação à prática em contexto real.

Em síntese, os dados deste estudo corroboram a literatura especializada, sugerindo que os docentes mais velhos tendem a manifestar atitudes mais favoráveis à inclusão, particularmente na dimensão comportamental. Esta tendência reforça a ideia de que a longevidade profissional, aliada à diversidade de contextos vivenciados, contribui para a maturação de práticas educativas mais inclusivas. Tal constatação encontra eco nas recomendações da Agenda 2030 da UNESCO e no Decreto-Lei n.º 54/2018, ambos a enfatizarem a necessidade de formação contínua, reflexão crítica e valorização do saber experiencial como pilares estruturantes de uma escola mais inclusiva, justa e equitativa.

Experiência profissional

A variável experiência profissional foi analisada com base na divisão dos participantes em dois grupos: docentes com até 20 anos de serviço e docentes com entre 21 e 41 anos de serviço. Esta opção metodológica decorreu da distribuição real da amostra, na qual a maioria dos docentes se situava no escalão dos 21 a 41 anos de serviço. A criação de mais grupos teria resultado em células demasiado pequenas para análise estatística, pelo que se optou por esta categorização, que assegura um mínimo de equilíbrio e reflete fases distintas da carreira docente (inicial/intermédia e avançada). Reconhece-se, contudo, que o desequilíbrio entre os grupos ($N = 10$ e $N = 22$) constitui uma limitação e poderá ter influenciado a ausência de diferenças estatisticamente significativas. O objetivo desta análise foi perceber se o tempo de exercício docente influenciava as atitudes face à inclusão de alunos com NSE, considerando as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental (Tabela 4).

Tabela 4. Atitudes face à inclusão segundo a experiência profissional

	EPG	N	Média±Desvio Padrão	<i>p</i>
Cognitiva	0-20 anos	10	3,51±0,86	,219
	21-41 anos	22	3,68±0,43	
Afetiva	0-20 anos	10	4,21±1,17	,857
	21-41 anos	22	4,34±0,92	
Comportamental	0-20 anos	10	1,78±1,55	,070
	21-41 anos	22	1,97±0,96	

A análise estatística revelou a ausência de diferenças significativas entre os dois grupos de experiência profissional em todas as dimensões avaliadas ($p > 0,05$). Ainda assim, observou-se uma tendência para médias ligeiramente superiores no grupo com maior tempo de serviço, especialmente nas dimensões cognitiva e comportamental.

No que respeita à dimensão cognitiva, os docentes mais experientes apresentaram uma média superior ($M = 3,68$) face aos colegas com menos de 20 anos de serviço ($M = 3,51$), embora sem significância estatística. Este resultado corrobora parcialmente os trabalhos de Gámez-Calvo (2024) e Ramos (2023), que indicam que a consolidação do conhecimento sobre inclusão tende a crescer com a prática profissional. Moraes (2021) corrobora esta perspetiva, salientando que docentes com mais tempo de serviço tendem a apresentar maior estabilidade conceptual relativamente à inclusão, embora alerte para o risco de estagnação quando essa experiência não é acompanhada de atualização pedagógica.

Quanto à dimensão afetiva, a proximidade dos resultados entre os dois grupos ($M = 4,21$ e $M = 4,34$) sugere que a empatia e a predisposição emocional para a inclusão não são determinadas exclusivamente pelo tempo de serviço. Este dado refuta a ideia de que a experiência profissional, por si só, garante maior sensibilidade afetiva, reforçando a visão de Hutzler et al. (2019), segundo a qual a formação contínua e a vivência direta com a diversidade são elementos mais determinantes do que os anos acumulados de serviço. Moraes (2021) refuta igualmente essa generalização, observando que professores jovens com contacto efetivo com alunos com deficiência demonstraram níveis mais elevados de empatia do que colegas mais experientes sem essa vivência.

Na dimensão comportamental, embora a diferença também não tenha atingido significância estatística ($p = 0,070$), a média mais elevada no grupo dos docentes com mais de 20 anos ($M = 1,97$) poderá indicar uma tendência para maior proatividade na implementação de estratégias inclusivas. Ainda assim, os resultados corroboram a perspetiva de Fiorini e Manzini (2019), que sublinham a importância do contexto, da supervisão e da formação especializada como fatores decisivos para a mudança de práticas, mais do que apenas a antiguidade na profissão.

Estes dados refutam a conceção simplista de que mais anos de serviço equivalem automaticamente a atitudes mais favoráveis à inclusão, apontando para uma compreensão mais multifatorial e interdependente do fenómeno. A experiência, embora relevante, parece não ser um fator isolado de impacto, devendo ser analisada em articulação com variáveis como a formação especializada, o contacto direto com alunos com NSE e a cultura pedagógica das escolas. Moraes (2021) reforça esta visão, assinalando que alguns professores com maior antiguidade revelam atitudes mais cautelosas ou mesmo resistentes à mudança, sobretudo quando não tiveram contacto com os paradigmas atuais da inclusão.

De forma geral, os dados relativos à experiência profissional mostram que, apesar da tendência para valores mais elevados no grupo mais experiente, não se observaram diferenças estatisticamente significativas, o que sublinha a importância de investir em formação contínua, reflexão pedagógica e partilha colaborativa em qualquer fase da carreira docente. Estes resultados alinham-se com os princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018 e com as orientações da Agenda 2030 da UNESCO, que apelam à ação coordenada entre formação, prática profissional e compromisso ético com a diversidade humana.

Formação em Educação Especial

Para efeitos deste estudo, “formação em Educação Especial” correspondeu à posse de formação especializada ou complementar na área (p. ex., cursos de especialização, pós-graduações/mestrados ou ações acreditadas pelo CCPFC), tal como declarada pelos participantes no item binário do questionário (“Possui formação em Educação Especial? — Sim/Não”). Esta operacionalização segue a noção de formação especializada reconhecida no Estatuto da Carreira Docente e no regime jurídico da formação contínua, bem como o papel do CCPFC na acreditação de formações e cursos.

A análise da variável relativa à formação em Educação Especial teve como objetivo perceber se a posse de formação especializada nesta área influenciava as atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com NSE. Os participantes foram agrupados em dois grupos: docentes com formação em Educação Especial e docentes sem essa formação (Tabela 5).

Tabela 5. Atitudes face à inclusão segundo a formação em Educação Especial

	Possui formação em educação especial?	N	Média ±Desvio Padrão	<i>p</i>
Cognitivo	sim	6	3,77±0,08	,556
	não	26	3,60±0,65	
Afetiva	sim	6	4,13±0,77	,588
	não	26	4,34±1,04	
Comportamental	sim	6	1,44±0,44	,381
	não	26	2,02±1,25	

Os resultados não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos com e sem formação especializada em nenhuma das três dimensões avaliadas ($p > 0,05$). No entanto, os valores médios observados permitem refletir sobre algumas tendências que, embora não conclusivas do ponto de vista estatístico, podem ser relevantes para a compreensão das atitudes docentes face à inclusão. Na dimensão cognitiva, os docentes com formação em Educação Especial apresentaram uma média ligeiramente superior ($M = 3,77$) em comparação com os colegas sem essa formação ($M = 3,60$). Apesar de a diferença não ter sido estatisticamente significativa ($p = 0,556$), este resultado corrobora a literatura que associa a formação especializada a um maior domínio conceptual e técnico sobre os princípios e práticas da inclusão (Gámez-Calvo, 2024; Ramos, 2023). Moraes (2021) corrobora esta perspetiva, tendo identificado que os professores com formação complementar em Educação Física inclusiva demonstram atitudes significativamente mais positivas na dimensão cognitiva, revelando maior clareza nos pressupostos da inclusão.

Curiosamente, na dimensão afetiva, os docentes sem formação especializada registaram uma média ligeiramente superior ($M = 4,34$) face aos que possuíam essa formação ($M = 4,13$). Esta diferença, ainda

que não significativa ($p = 0,588$), pode estar relacionada com a dimensão relacional desta componente, frequentemente influenciada pela experiência pessoal e pelo contacto direto com os alunos. Este dado contradiz a ideia de que a formação, por si só, garante níveis mais elevados de empatia, reforçando os argumentos de Hutzler et al. (2019). Moraes (2021) sustenta igualmente essa posição, concluindo que a dimensão afetiva está mais associada ao envolvimento emocional com os alunos do que à obtenção de certificações formais.

Relativamente à dimensão comportamental, os docentes com formação em Educação Especial apresentaram uma média inferior ($M = 1,44$) em comparação com os colegas sem essa formação ($M = 2,02$), o que sugere uma postura mais crítica ou prudente na implementação de práticas inclusivas. Embora a diferença não tenha alcançado significância estatística ($p = 0,381$), este dado corrobora a perspetiva de Fiorini e Manzini (2019), que sublinham que uma maior consciência das barreiras pode gerar maior cautela nas respostas pedagógicas. Moraes (2021) reforça esta visão, alertando para o risco de que a formação, quando não acompanhada de prática reflexiva, se torne insuficiente para transformar atitudes e ações no terreno.

De forma geral, os resultados obtidos não permitem afirmar que a formação especializada tenha, por si só, um impacto estatisticamente significativo na construção de atitudes mais favoráveis à inclusão. Todavia, os dados sugerem que a formação pode reforçar o conhecimento e a consciência crítica, ao passo que as dimensões afetiva e comportamental continuam a depender de fatores relacionais, contextuais e experienciais. Neste enquadramento, a recomendação de “formação contínua, colaborativa e prática” decorre de orientações normativas e internacionais amplamente reconhecidas: o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que consagra o regime jurídico da educação inclusiva em Portugal e valoriza o trabalho colaborativo nas escolas, e a Agenda 2030 (ODS 4, meta 4.c), que preconiza o aumento do contingente de professores qualificados. Assim, a consolidação de atitudes inclusivas robustas requer articular formação formal (inicial e contínua) com experiências supervisionadas, comunidades de aprendizagem e reflexão pedagógica crítica no seio das equipas educativas.

Experiência em contexto inclusivo

A variável experiência em contexto inclusivo procurou comparar as atitudes dos docentes de Educação Física em função do contacto prévio com alunos com NSE. Neste estudo, “experiência em contexto inclusivo” foi operacionalizada a partir da resposta dos participantes à questão do questionário sobre se já tinham ou não trabalhado diretamente com alunos com NSE. Assim, não se trata da análise de ambientes formalmente designados como “contextos inclusivos”, mas sim da experiência prática autorreportada no exercício profissional. Os participantes foram divididos entre aqueles que afirmaram já ter trabalhado com alunos com NSE e aqueles que não tinham essa experiência direta (Tabela 6).

Tabela 6. Atitudes face à inclusão segundo a experiência em contexto inclusivo

	Experiência em contexto inclusiva		Média ± Desvio Padrão	p
		N		
Cognitivo	sim	23	3,66±0,62	,681
	não	9	3,55±0,51	
Afetiva	sim	23	4,37±1,01	,483
	não	9	4,12±0,97	
Comportamental	sim	23	1,92±1,21	,837
	não	9	1,90±1,09	

Tal como nas variáveis anteriores, não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos com e sem experiência inclusiva em nenhuma das três dimensões analisadas ($p > 0,05$). Ainda assim, os resultados apontam para uma tendência ligeiramente mais favorável no grupo com experiência em contexto inclusivo, o que permite algumas reflexões pertinentes.

Na dimensão cognitiva, os docentes com experiência anterior revelaram uma média ligeiramente superior ($M = 3,66$) comparativamente aos que nunca tinham trabalhado com alunos com NSE ($M = 3,55$). Embora esta diferença não seja estatisticamente significativa ($p = 0,681$), os dados corroboram a ideia de que o contacto direto com contextos de diversidade contribui para o reforço do conhecimento prático e da compreensão das necessidades dos alunos (Gámez-Calvo, 2024; Ramos, 2023). Moraes (2021) corrobora esta evidência, demonstrando que os professores com experiência concreta com alunos com deficiência revelam atitudes mais positivas nas dimensões cognitiva e comportamental.

Na dimensão afetiva, as atitudes dos docentes com experiência também se revelaram ligeiramente mais positivas ($M = 4,37$) do que as do grupo sem experiência ($M = 4,12$). Embora esta diferença não tenha alcançado significância estatística ($p = 0,483$), os resultados corroboram os contributos de Correia (2006) e Frumos (2018), sugerindo que a experiência real com alunos com NSE pode favorecer o desenvolvimento da empatia, da sensibilidade relacional e da predisposição afetiva para a inclusão. Moraes (2021) reforça esta perspetiva, afirmando que o contacto com a diferença humana tende a humanizar a prática docente, promovendo a escuta ativa e a flexibilidade pedagógica.

Já na dimensão comportamental, as médias foram praticamente idênticas ($M = 1,92$ e $M = 1,90$), com um valor de $p = 0,837$, indicando uma ausência clara de impacto. Estes dados refutam a ideia de que a simples exposição a contextos inclusivos se traduz automaticamente numa prática pedagógica mais adaptada. Fiorini e Manzini (2019) alertam que, para que a experiência seja transformadora, é necessário que exista reflexão crítica, supervisão e apoio institucional. Moraes (2021) reforça esta crítica, referindo que a experiência, quando não acompanhada de orientação e reflexão, pode tornar-se superficial e ineficaz.

Em termos globais, os resultados não permitem concluir que a experiência em contexto inclusivo, por si só, tenha produzido diferenças estatisticamente significativas nas atitudes docentes face à inclusão. Contudo, observa-se uma tendência de médias mais elevadas nas dimensões cognitiva e afetiva, sugerindo que a vivência prática com alunos com NSE pode potenciar disposições mais favoráveis, sobretudo quando acompanhada de reflexão crítica e apoio institucional. Neste sentido, estes achados reforçam a relevância de articular o conhecimento teórico com a prática refletida, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que valoriza o trabalho colaborativo, e com as orientações da UNESCO (2015), que destacam a necessidade de professores qualificados e preparados para responder à diversidade. Assim, embora a experiência em contexto inclusivo não surja como fator determinante isolado, os seus efeitos positivos potenciais devem ser reconhecidos e potenciados no âmbito da formação contínua e da prática colaborativa entre docentes.

Limitações do Estudo e Caminhos para Investigações Futuras

Tal como em qualquer investigação científica, este estudo apresenta limitações que importa reconhecer com clareza, de modo a enquadrar a validade e o alcance dos resultados obtidos.

Em primeiro lugar, a dimensão reduzida da amostra e a sua constituição por conveniência limitam a possibilidade de generalização para outros contextos educativos. Embora os participantes pertençam

a diferentes escolas da região entre Douro e Vouga, o número restrito de docentes não permite extrapolar conclusões universais.

Uma segunda limitação relaciona-se com o recurso exclusivo a um questionário fechado, baseado numa escala de Likert. Este instrumento mede atitudes declaradas, mas não assegura que estas se traduzam em comportamentos efetivos no contexto pedagógico. A ausência de métodos complementares, como a observação direta ou entrevistas, restringiu a triangulação de dados e impediu uma análise mais aprofundada da relação entre o discurso dos docentes e as práticas concretas que implementam.

Acresce ainda que o caráter transversal do estudo restringe a análise da evolução das atitudes docentes ao longo do tempo. Não foi igualmente considerada a perceção dos alunos com NSE, o que poderia ter enriquecido a compreensão da relação entre as atitudes dos professores e os efeitos sentidos pelos próprios destinatários das práticas inclusivas.

Tendo em conta estas limitações, futuras investigações deverão privilegiar amostras mais amplas e diversificadas, incluindo docentes de diferentes regiões do país e de distintos níveis de ensino, de modo a permitir comparações intercontextuais e interdisciplinares. Será igualmente pertinente adotar metodologias mistas, integrando entrevistas, grupos focais, estudos de caso e observação direta, de forma a cruzar as atitudes declaradas com práticas efetivas e perceções de outros atores educativos. Recomenda-se ainda o recurso a estudos longitudinais, capazes de acompanhar a evolução das atitudes docentes ao longo do tempo e em função de programas de formação contínua. Por fim, a inclusão da voz dos alunos com NSE e das suas famílias poderá oferecer uma perspetiva complementar e enriquecedora, permitindo compreender como as atitudes docentes são percecionadas e quais os seus efeitos no bem-estar, na participação e no sucesso educativo destes alunos.

Deste modo, o presente estudo constitui um contributo inicial e exploratório, mas reconhece que apenas investigações futuras, com metodologias mais abrangentes, triangulação de dados e integração de múltiplas perspetivas, poderão confirmar, aprofundar ou questionar as tendências aqui identificadas.

Conclusão

Ao longo deste estudo procurámos compreender de que forma diferentes variáveis, como o género, a idade, a experiência profissional, a formação em Educação Especial e a vivência em contexto inclusivo, se relacionam com as atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com necessidades específicas de saúde.

Embora não tenham surgido diferenças estatisticamente significativas, conseguimos identificar tendências que consideramos relevantes. Percebemos que a experiência prática com alunos com necessidades específicas e a formação direcionada para a inclusão podem contribuir para atitudes mais conscientes e fundamentadas. No entanto, reconhecemos também que a formação, por si só, não garante práticas mais empáticas ou efetivamente inclusivas, pois a construção de atitudes depende da articulação entre conhecimento, vivência profissional e compromisso ético.

A análise realizada mostrou-nos ainda que a dimensão cognitiva é a mais suscetível de ser influenciada pelas variáveis em estudo, enquanto as dimensões afetiva e comportamental requerem, além do domínio técnico, uma verdadeira disponibilidade humana e relacional, que se desenvolve sobretudo no contacto direto com os alunos e no exercício quotidiano da profissão.

Em síntese, compreendemos que a inclusão não pode ser vista apenas como um conjunto de normas ou procedimentos, mas como uma postura ativa e transformadora, que cada docente é chamado a assumir. Enquanto professores de Educação Física, cabe-nos criar ambientes educativos em que todos os alunos se sintam valorizados, respeitados e desafiados a aprender, independentemente das suas condições ou ritmos de desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2018). *Educação inclusiva na prática: Uma abordagem comum para o reforço da participação e da aprendizagem dos alunos nas escolas*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia. https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-in-practice_PT.pdf
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Routledge. DOI: 10.4324/9781315679953
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Carvalho, R. E., & Silva, K. B. (2021). Participação escolar de crianças com paralisia cerebral: Fatores que interferem na inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27(4), 633–650. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0282>
- Correia, L. (2006). Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades Educativas Especiais In David Rodrigues (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva* (pp.239-243) – São Paulo: Sumus, 2006.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Research_Design.html?id=8wgmDQAAQBAJ
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. Nottingham: Department for Education and Skills. *Final report for the VITAE Project, DfES* Disponível em: <https://dera.ioe.ac.uk/6548/>
- Disponível em: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, E., Panagiotou, A., & Kudlacek, M. (2011). Attitudes of Greek Physical Education Teachers towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education Classes. *International journal of special education*, 26 (1), 1-11.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5ª ed.). Sage. DOI: 10.1007/978-1-349-95841-5
- Fiorini, M. L. S., & Manzini, E. J. (2014). Inclusão de alunos com deficiência na aula de EF: Identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 387-404. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300006>
- Florian, L. (Ed.). (2014). *The SAGE Handbook of Special Education* (2ª ed.). Sage. DOI: 10.4135/9781446282236
- Frumos, L. (2018). Attitudes and Self-Efficacy of Romanian Primary School Teachers towards Including Children with Special Educational Needs in Regular Classrooms. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 10(4), 118-13
- Gámez-Calvo, L., Gamonales, J. M., Hernández-Beltrán, V., & Muñoz-Jiménez, J. (2024). Análise bibliométrica de estudos sobre atitudes em relação à deficiência e inclusão em professores de educação física. *Desafios*, 54, 188–197. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.102984>
- Gámez-Calvo, L., Hernández Beltrán, V., Gamonales, J. M., Muñoz-Jiménez, J., & Gózalo, M. (2024). Atitudes frente à deficiência e metodologias inclusivas na Educação Física: revisão sistemática. *Movimento*, 30, e30041. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.139771>

- García, S., & Gonzáles, B. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 39, 792–799
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: Some intersections. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 193–224). Teachers College Press.
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249–266. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- Mahat, M. (2008). *The development and validation of a psychometric scale to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education* [Tese de doutoramento, University of Melbourne]. University of Melbourne Repository. <http://hdl.handle.net/11343/35317>
- Mahat, M. (2008). The development of a multidimensional scale for assessing teachers' attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814377.pdf>
- Martins, C. L. R. (2014). Educação Física Inclusiva: Atitudes dos docentes. *Movimento*, 20(2), 637–657. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.40143>
- Moraes, T. M. S. S. (2021). *As atitudes e a autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência* [Dissertação de mestrado, Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, Campus Universitário de Almada]. Instituto Piaget. <http://hdl.handle.net/10400.26/41173>
- Moraes, T., Bastos, T., & Rodrigues, P. (2022). Atitudes dos professores de educação física face à inclusão: Estudo centrado na região de Lisboa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28(e0028), 491-506.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using IBM SPSS* (7ª ed.). Routledge. DOI: 10.4324/9781003117445
- Portugal. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129, 6 de julho de 2018, 2900-2915. Recuperado de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Ramos, P. (2022). *As atitudes dos professores de educação física face à inclusão de alunos com NSE nas aulas de educação física* (Relatório final da prática de ensino supervisionada, Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares, Campus Universitário de Almada).
- Serralha, V. C. (2011). *A atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão* (Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. <https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/cedbe246-69d4-421d-a840-4c3706adfb58/content?utm>
- Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation, and sport: Crossdisciplinary and lifespan*. McGraw-Hill.
- Silva, C. (2019). Adaptação e validação da escala MATIES para o contexto português. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 45-63. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/125020/2/372307.pdf>

- Silva, C. F. (2019). *Atitudes dos futuros professores de Educação Física face à inclusão: estudo com recurso ao MATIES*[Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico do IPVC. <https://hdl.handle.net/20.500.11960/2229>
- Silva, C. F., Ferreira, V., & Moreira, L. (2020). Atitudes dos futuros professores de Educação Física face à inclusão: Estudo exploratório com o MATIES. *Revista Portuguesa de Investigação em Educação*, 20(2), 123–140. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacao.2020.9710>
- Silva, C., et al. (2020). Inclusão e formação docente: Análise das atitudes dos professores perante a diversidade. *Educação & Sociedade*, 41(150), 1-20. DOI: 10.1590/ES.227243
- Soares, W. D., Soares, L. L. C., Barros, P. E. G., & Moura, W. L. (2024). Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: verdade ou utopia? *Revista Eletrônica Nacional de Educação Física*, 15(23), 44–55. <https://doi.org/10.46551/rn2024152300082>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7ª ed.). Pearson. DOI: 10.4324/9780203774645
- Tarantino, G., Makopoulou, K., & Neville, R. D. (2022). Inclusion of children with special educational needs and disabilities in physical education: A systematic review and meta-analysis of teachers' attitudes. *Educational Research Review*, 36, 100456. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456>
- Teixeira, C. P. M. (2019). Atitudes dos Professores em turmas com alunos NEE face à inclusão. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Fafe, Fafe.
- UNESCO. (2015). Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação - Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

7. Considerações finais

Concluir este estágio pedagógico representa, para mim, muito mais do que cumprir uma etapa acadêmica: simboliza a realização plena de um sonho que, durante anos, parecia inatingível. Quando entrei na faculdade, a minha maior ambição era ser professora de Educação Física. Contudo, as limitações físicas que enfrentei obrigaram-me a adiar essa aspiração, deixando-me, durante algum tempo, a sensação de que esse caminho poderia ficar inacabado. Ainda assim, nunca abandonei esse projeto de vida. Mantive-o guardado, à espera do momento em que fosse possível concretizá-lo. Hoje, ao chegar a este ponto, sinto que cumpri uma promessa feita a mim mesma: a de nunca desistir daquilo que verdadeiramente me realiza.

Este percurso foi vivido com intensidade, dedicação e resiliência. Já lecionava no grupo 260, com vários anos de experiência em Educação Física, mas este estágio, ao abranger os diferentes ciclos de ensino, trouxe-me uma nova perspectiva sobre a prática docente. O contacto com turmas de diferentes idades e contextos obrigou-me a redescobrir a escola, a olhar para cada grupo com atenção renovada e a compreender que ensinar exige, acima de tudo, flexibilidade, escuta ativa e intencionalidade pedagógica. As aulas transformaram-se em espaço de reencontro com a essência do que significa ensinar: estar presente com o corpo, com a mente e com o coração.

A grande expectativa que trouxe para este estágio centrou-se na experiência de lecionar no ensino secundário. Habituada ao trabalho com crianças do 2.º ciclo, sabia que esta transição representava um desafio significativo. Perguntava-me como reagiriam os adolescentes à minha intervenção, de que forma se estabeleceria a relação pedagógica e se eu própria iria gostar de estar nesse novo contexto. Hoje, posso afirmar que encontrei no secundário um espaço de aprendizagem recíproca: por um lado, um maior grau de exigência, autonomia e questionamento; por outro, a oportunidade de construir uma relação de confiança e respeito com jovens que se preparam para a vida adulta. Foi nesse diálogo que cresci, percebendo que a autoridade pedagógica não se impõe, mas se constrói diariamente com firmeza, empatia e coerência.

Paralelamente, este foi também o ano em que assumi funções como docente de Educação Especial. Esta vertente do meu percurso revelou-se transformadora, pois permitiu-me acompanhar de perto alunos com necessidades específicas de saúde. Aprendi, nesse processo, que ensinar não é apenas transmitir conteúdos ou desenvolver competências motoras, mas também compreender, adaptar e cuidar. Com cada aluno, percebi que a inclusão não se resume a medidas formais ou a discursos bem-intencionados: ela nasce de uma prática pedagógica sensível e responsiva, que reconhece e valoriza cada pessoa na sua individualidade. Esta aprendizagem marcou profundamente a minha identidade docente, mostrando-me que só existe verdadeira educação quando há espaço para todos.

A investigação que desenvolvi neste relatório representou o ponto de encontro entre estas duas dimensões da minha prática. Ao estudar as atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com NSE, consegui articular experiência e ciência, prática e reflexão, vida profissional e produção académica. Esta investigação não foi um mero exercício académico, mas um reflexo da minha própria trajetória, espelhando as perguntas que me acompanham e os compromissos que assumo enquanto professora. Foi, em certa medida, um diálogo comigo mesma: entre o que vivi, o que aprendi e aquilo em que acredito para o futuro da escola.

Este percurso fez-me compreender que a Educação Física possui um potencial único na promoção da inclusão. O movimento, o jogo e a expressão corporal são recursos pedagógicos poderosos para criar ambientes de aprendizagem nos quais todos podem participar, cada conquista conta e o erro é encarado como parte natural do processo. Ao longo do estágio, confirmei que a Educação Física,

quando planeada com sensibilidade e intencionalidade, se torna um espaço onde cada aluno encontra lugar, dignidade e oportunidade de crescimento.

Chego ao fim deste estágio com a convicção de que cresci não apenas enquanto profissional, mas sobretudo enquanto pessoa. Aprendi a dar tempo, a escutar com profundidade, a olhar para além do imediato e a confiar no poder transformador das relações verdadeiras. A escola mostrou-me, mais uma vez, que é um espaço de possibilidades infinitas, onde o conhecimento se cruza com afetos, onde o rigor convive com a criatividade e onde cada aluno traz consigo um mundo que merece ser reconhecido e valorizado.

Sinto orgulho do caminho percorrido. Orgulho por ter enfrentado as minhas fragilidades, por não ter desistido do meu sonho e por ter acreditado que, com esforço e perseverança, poderia chegar até aqui. Este relatório não é apenas o registo de uma experiência académica: é também a história de uma superação pessoal e profissional, de um reencontro com a minha vocação e da confirmação de que estou, finalmente, no lugar onde sempre quis estar.

Termino este percurso com entusiasmo renovado e com a certeza de que a docência é, para mim, mais do que uma profissão: é um compromisso ético e humano, é a paixão de ensinar com o corpo e com a alma, e é a responsabilidade de acreditar que cada aluno tem algo único a oferecer. A minha missão, enquanto professora, é não deixar que nenhum deles deixe de o descobrir.

8. Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2011). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. Cortez. Recuperado de <https://www.cortezeditora.com.br>
- Almeida, J., & Torres, P. (2021). Avaliação e aprendizagem: Práticas e desafios educativos. Lisboa: Edições Sílabo.
- Antunes Júnior, R. A., & Almeida Júnior, A. S. (2020). O avaliar na educação física escolar. *MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana*, 4(2), 180–189. DOI: [10.29181/2594-6463-2020-v4-n2-p180-189](https://doi.org/10.29181/2594-6463-2020-v4-n2-p180-189)[motricidades.org](https://www.motricidades.org)+1[motricidades.org](https://www.motricidades.org)+1
- Araújo, F. (2015). *A avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa. Disponível em repositorio.ulisboa.pt
- Argyris, C., & Schön, D. A. (2021). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness* (Rev. ed.). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/9781119176626>
- Assis, M., et al. (2008). Planejamento pedagógico e práticas docentes na Educação Física escolar. São Paulo: Editora FTD.
- Assis, R. M. de., & Brisolla, M. (2020). O planejamento de ensino para além dos elementos estruturantes de um plano de aula. ResearchGate. https://www.researchgate.net/profile/Renata-Machado-De-Assis/publication/348397452_O_PLANEJAMENTO_DE_ENSINO_PARA_ALEM_DOS_ELEMENTOS ESTRUTURANTES_DE_UM_PLANO_DE_AULA/links/6140a657dabce51cf4508ee8/O-PLANEJAMENTO-DE-ENSINO-PARA-ALEM-DOS-ELEMENTOS-ESTRUTURANTES-DE-UM-PLANO-DE-AULA.pdf
- Bandura, A. (2020). *Self-efficacy: The exercise of control* (2nd ed.). W.H. Freeman. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-75361-4>
- Bento, J. (2003). Planejamento e organização do ensino: Fundamentos para a prática pedagógica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bessa, C., Hastie, P., Araújo, R., Mesquita, I., & Rosado, A. (2019). A hybrid sport education/invasion games competence model for primary physical education: Implementation and evaluation. *European Physical Education Review*, 25(1), 129-148. <https://doi.org/10.1177/1356336X17706650>
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bossle, F. (2007). Planejamento de ensino na educação física: uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333857122_Planejamento_de_ensino_na_educacao_fisica_-_Uma_contribuicao_ao_coletivo_docente
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey Bass. <https://doi.org/10.1002/9781119019855>
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2nd ed.). ASCD. <https://www.ascd.org/books/how-to-give-effective-feedback-to-your-students>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). *A model for the teaching of games in the secondary school*. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8. Disponível em: <https://www.bugeyed.ca/seeds/wp-content/uploads/2013/06/Bunker-and-Thorpe-The-curriculum-model.pdf>
- Carreiro da Costa, F., & Marques, A. (2018). Educação Física e Desporto Escolar: desafios e perspectivas. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 18(1), 11–22.
- Carvalho, L. (2020). Práticas pedagógicas inclusivas no ensino de educação física. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 45-60. <https://doi.org/10.21814/rpe.2020.3152>

- Castro, M. A., Rodrigues, C., & Silva, J. (2006). A importância da sondagem para o planeamento do ensino da educação física. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/348622314_A_IMPORTANCIA_DA_SONDA_GEM_PARA_O_PLANEJAMENTO_DO_ENSINO_DA_EDUCACAO_FISICA The importance of scholar s urvey for planning the Physical Education classes
- Conceição, J. S., Santos, J. F., Moura Sobrinha, M. C. A., & Oliveira, M. A. R. (2017). *A importância do planeamento no contexto escolar*. Semana Acadêmica. Disponível em https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/2017-atualizado_1.pdf
- Côrte-Real, M., Mesquita, I., & Pereira, P. (2009). Dimensões e categorias de feedback no contexto educativo: uma análise aplicada às aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Educação Física*, 23(1), 45-58.
- Costa, R., Almeida, J., & Santos, P. (2021). A importância do pessoal não docente na educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 145-162. Disponível em: <https://revistas.uminho.pt/index.php/rpe/article/view/2021>
- Costa, R., Silva, J., & Almeida, P. (2023). Desafios da docência em contexto escolar: Uma perspetiva contemporânea. *Revista Lusófona de Educação*, 55(2), 77-92. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle55.2023.05>
- Cunha, R. (2018). Recursos didáticos e inovação pedagógica. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (2020). *Experience and education* (Reissue ed.). Simon & Schuster. <https://doi.org/10.2307/2017375>
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2021). Programa Nacional de Educação Física. Lisboa: Ministério da Educação.
- Drucker, P. F. (2020). *Management challenges for the 21st century* (Updated ed.). HarperBusiness. <https://doi.org/10.1002/9781119176626>
- Fernandes, A. (2022). A adaptação pedagógica e a inclusão escolar: Estudos de caso em Portugal. *Revista Educação e Sociedade*, 43(158), 987-1004. <https://doi.org/10.1590/edu2022.0036>
- Fernandes, M. (2020). *Avaliação no ensino: Diagnóstico e estratégias de adaptação*. Coimbra: Almedina.
- Ferreira, M., Lima, T., & Oliveira, S. (2023). Colaboração docente no ensino da Educação Física. *Educação & Sociedade*, 44(1), 85-101. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/2023>
- Flores, M. A. (2016). Contributos para (re)pensar a formação de professores em Portugal. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt>
- Freire, J. B. (2006). Perspectivas de organização dos conteúdos da Educação Física escolar: Blocos de conteúdo e unidades temáticas. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/262144322_Perspectivas_de_Organizacao_dos_Conteudos_da_Educacao_Fisica_Escolar_blocos_de_conteudo_e_unidades_tematicas
- Freire, P.(P. (2021). *Pedagogy of the oppressed* (50th anniversary ed.). Bloomsbury. <https://doi.org/10.4324/9780429263424>
- Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118136262>
- Gorgatti, M. G. (2023). *Inclusão na Educação Física escolar: um olhar sobre a diversidade*. ResearchGate. Disponível em [researchgate.net](https://www.researchgate.net)
- Hastie, P. A., Martinez de Ojeda, D., & Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103–132. DOI: 10.1080/17408989.2010.535202

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315147277>

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker–Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177–192. DOI: 10.1123/jtpe.21.2.177

Kohlberg, L. (2018). *The philosophy of moral development* (New ed.). Harper & Row. <https://doi.org/10.4324/9780203789896>

Libâneo, J. C. (2013). *Didática*. São Paulo: Cortez.

Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.

Macedo, S. M. F., & Caetano, A. P. V. (2020). A formação ética profissional docente: significados, trajetórias e modelos. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/340406331>

Maldonado, D. B., & Neira, M. G. (2022). Planejamento participativo nas aulas de educação física. *Arquivos em Movimento*, 18(1), 248-268. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/50542>

Martins, L., Soares, A., & Nogueira, F. (2023). A importância das atividades extracurriculares na formação dos alunos. *Educação, Cultura e Sociedade*, 12(3), 221-237. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educsoc/article/view/2023>

Mendes, A. (2021). *Ensino por blocos: Organização curricular e impacto na aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora.

Mendes, E. H., & Barbosa-Rinaldi, I. P. (2020). Avaliação da aprendizagem na educação física escolar: caminhos percorridos e desafios atuais. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 18(1), 119–123. DOI: [10.36453/2318-5104.2020.v18.n1.p119e-revista.unioeste.br+1researchgate.net+1](https://doi.org/10.36453/2318-5104.2020.v18.n1.p119e-revista.unioeste.br+1researchgate.net+1)

Mesquita, I., & Farias, C. (2018). *Modelos pedagógicos em educação física: Da teoria à prática*. Porto: Livpsic.

Mesquita, I., Graça, A., & Ribeiro, J. (2014). *Aprendizagem e ensino dos jogos desportivos*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto..

Mezirow, J. (2019). *Transformative dimensions of adult learning* (2nd ed.). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/9781119176626>

Ministério da Educação (2001). *Programa Nacional de Educação Física para o Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ef_programa_3c.pdf

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Mintzberg, H. (2021). *Managing* (New ed.). Berrett-Koehler Publishers. <https://doi.org/10.1002/9781119176626>

Morais, C. (2022). *Reflexão e investigação na prática pedagógica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Moreira, A., & Silva, D. (2010). *Metodologias ativas no ensino de Educação Física*. Porto: Universidade do Porto.

Morgado, L., & Batista, F. (2020). *Metodologias de ensino: Estratégias para a eficácia pedagógica*. Porto: Porto Editora.

- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. Pearson Education. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203877877>
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação. Dom Quixote. Recuperado de <https://www.leva.pt>
- Nunes, L. J. R. (2015). *A reflexão na prática docente: alguns limites para a sua efetivação. O caso da informática na educação*. Revista Iberoamericana de Educación. Disponível em <https://rieoei.org/RIE/article/download/3071/3935/1232>
- Oliveira, C., & Almeida, P. (2022). O papel do professor cooperante na formação inicial de professores. *Cadernos de Educação*, 58, 33-47. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdeeducacao/article/view/2022>
- Pacheco, J., & Alarcão, I. (2018). *Planeamento e práticas educativas: Um olhar crítico sobre a docência*. Coimbra: Almedina.
- Patrício, M. (2013). *A importância da planificação educacional no contexto escolar*. Porto: Edições Universidade do Porto.
- Pereira, L. M. (2023). *Os desafios da inclusão na atividade física e desportiva das pessoas com deficiência*. Fundação para a Promoção do Desporto e da Atividade Física. Disponível em <fpdd.org>
- Pereira, M., & Almeida, S. (2021). Prática reflexiva e desenvolvimento profissional docente: Uma análise crítica. *Revista Brasileira de Educação Física*, 35(4), 123-139. <https://doi.org/10.1590/rbef.2021.004>
- Perrenoud, P. (2000). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinho, M., & Patrício, M. (2013). *CAOP – Classificação e Avaliação das Operações Pedagógicas: Uma proposta de matriz para a análise das práticas de ensino em Educação Física*. CIFI2D - Centro de Investigação, Formação, Intervenção e Inovação em Desporto, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Ponte, C. (2019). *Objetivos de aprendizagem e sucesso escolar*. Lisboa: Texto Editores.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Ramos, P. (2020). *Gestão dos espaços e tempos letivos na Educação Física*. Coimbra: Almedina.
- Rest, J. R., & Narváez, D. (2020). *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics* (Updated ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315800226>
- Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Rodrigues, T., & Matos, L. (2023). Metodologias ativas na educação física: Impacto no envolvimento dos alunos. *Revista Internacional de Ciências do Desporto*, 14(3), 205-218. <https://doi.org/10.52377/ricd.2023.014>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Santos Júnior, N. C. (2018). *O planeamento no ensino da educação física escolar: desafios e limitações*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa. Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6846/1/DM_Nilton%20Carvalho%20dos%20Santos%20Junior.pdf
- Santos, D., & Ribeiro, L. (2022). Diversidade cultural e inclusão escolar: desafios e oportunidades. *Revista Lusófona de Educação*, 51, 119-134. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rle/article/view/2022>

- Santos, L. (2022). *O feedback como uma poderosa ferramenta para a aprendizagem matemática: uma meta-análise de estudos portugueses*. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/360060620>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Senge, P. M. (2020). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* (30th anniversary ed.). Doubleday. <https://doi.org/10.1002/9781119176626>
- Serra, L. (2025). *Avaliação formativa: um estudo das percepções de alunos e professores*. Universidade Católica Portuguesa. Disponível em revistas.ucp.pt
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics. Disponível em: <https://archive.org/details/sporteducationqu0000unse>
- Silva, A. R. F., & Silva, M. R. (2021). Planejamento de ensino e educação física: uma revisão de literatura em periódicos nacionais. Repositório Institucional da UFRN. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/39338/1/PlanejamentodeEnsinoeEduca%C3%A7%C3%A3oF%C3%ADsica_Silva_2021
- Silva, C., et al. (2022). O papel da supervisão pedagógica na formação inicial de professores de educação física. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(3), 321-338. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp3.2022>
- Silva, M., Correia, J., & Matos, F. (2022). A importância da comunicação na comunidade escolar. *Educação em Revista*, 40(4), 99-113. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/2022>
- Silva, R. (2019). *A flexibilidade no planejamento pedagógico*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Simões, H. (2022). *Gestão do tempo em contextos educativos: Estratégias e desafios*. Porto: Porto Editora.
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and Human Movement: Theory, Practice, Research*. Routledge.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2ª ed.). ASCD. scirp.org+1researchgate.net+1
- Vieira, M. (2021). *A importância da seleção de conteúdos no ensino-aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed

9. Apêndices

Apêndice 1



PLANIFICAÇÃO ANUAL DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 2º CICLO



	MÊS	SEMANA					MATERIAS A ABORDAR
		SEG	TER	QUA	QUI	SEX	
1º semestre	SETEMBRO				12	13	6º ANO Aptidão Física – 3 aulas - Testes de Fitescola (avaliação diagnóstica) Atletismo – 13 aulas Saltos (comprimento/altura) Corridas (resistência/velocidade/estafetas) Lançamentos (peso) Jogos Pré Desportivos - 6 Ginástica Solo/Treino Funcional - 12 JDC (Andebol) - 10 Conhecimentos - 1 Diversos - Atividades Alternativas - 3
		16	17	18	19	20	
		23	24	25	26	27	
	OUTUBRO		1	2	3	4	
		7	8	9	10	11	
		14	15	16	17	18	
		21	22	23	24	25	
		28	29	30	31		
	NOVEMBRO					1	
		4	5	6	7	8	
		11	12	13	14	15	
		18	19	20	21	22	
		25	26	27	28	29	
	DEZEMBRO	2	3	4	5	6	
		9	10	11	12	13	
		16	17	18	19	20	
23		24	25	26	27		
30		31					
JANEIRO			1	2	3		
	6	7	8	9	10		
	13	14	15	16	17		
	20	21	22	23	24		
	27	28	29	30	31		



	MÊS	SEMANA					MATERIAS A ABORDAR
		SEG	TER	QUA	QUI	SEX	
2º semestre	FEVEREIRO	3	4	5	6	7	6º ANO Aptidão Física - 3 aulas - Testes de Fitescola JDC (Basquetebol) – 10 aulas Dança (Regadinho) – 6 aulas Ginástica Aparelhos (mini trampolim) - 12 Badminton - 12 Conhecimentos - 1 Diversos - Atividades Alternativas - 4
		10	11	12	13	14	
		17	18	19	20	21	
		24	25	26	27	28	
	MARÇO	3	4	5	6	7	
		10	11	12	13	14	
		17	18	19	20	21	
		24	25	26	27	28	
		31					
	ABRIL		1	2	3	4	
		7	8	9	10	11	
		14	15	16	17	18	
		21	22	23	24	25	
		28	29	30			
	MAIO				1	2	
		5	6	7	8	9	
		12	13	14	15	16	
		19	20	21	22	23	
26		27	28	29	30		
JUNHO	2	3	4	5	6		
	9	10	11	12	13		

* Azul as atividades desportivas.
* Amarelo os feriados.

1ºSemestre					2ºSemestre				
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
16	16	16	17	16	16	16	18	16	17



Secção 1 de 2

"Atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com Necessidades de Saúde Especiais"

B *I* U [↻](#) [✕](#)

O projeto de investigação "Atitudes dos Professores de Educação Física face à Inclusão de Alunos com Necessidades de Saúde Especiais" insere-se no âmbito do LiPiPD – Literacia Física no Contexto da Pessoa com Deficiência, coordenado pela Professora Doutora Renata Willig, no Instituto Piaget de Almada. Este estudo tem como objetivo central compreender as perceções e práticas dos docentes de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência, analisando o impacto de variáveis sociodemográficas, como o género, a idade, a formação em Educação Especial e a experiência acumulada com alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), nas dimensões cognitiva, afetiva e comportamental das suas atitudes.

Todos os dados e informações recolhidos serão guardados com a máxima privacidade, confidencialidade e anonimato, sendo que apenas a equipa de investigadores terá acesso aos mesmos. A participação no estudo é de carácter voluntário, podendo o participante decidir retirar-se a qualquer momento, sem que desta decisão resulte qualquer prejuízo para si.

Este formulário está a recolher automaticamente emails de todos os inquiridos. [Alterar definições](#)

.....

Texto de resposta curta

Género *

- Masculino
- Feminino

Habilitações literárias *

- Doutoramento
- Mestrado
- Licenciatura
- Bacharelato

Experiencia profissional *

- Entre 1 a 5 anos
- Entre 6 a 10 anos
- Entre 11 a 15 anos
- Entre 16 a 20 anos
- Entre 21 a 25 anos
- E mais de 25 anos



Possui formação em educação especial? *

- Sim
- Não

Experiência em contexto inclusiva *

- Sim
- Não

Após a secção 1 Continuar para a secção seguinte



Atitudes dos professores de Educação Física face à Inclusão



Instruções: Após a leitura de cada afirmação, assinale a resposta que melhor representa a sua opinião.

Por exemplo: Se concorda parcialmente com a afirmação abaixo apresentada, assinale 3. "Os alunos com deficiência são bem aceites pelos alunos sem deficiência".

LEGENDA:

- 1- Concordo Totalmente
- 2- Concordo
- 3 -Concordo Parcialmente
- 4 - Discordo Parcialmente
- 5 - Discordo
- 6 - Discordo Totalmente

1- Acredito que uma escola inclusiva é aquela que possibilita a progressão académica de todos os alunos, independentemente das suas capacidades. *

	1	2	3	4	5	6	
Concordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Discordo Totalmente

2- Acredito que os alunos com deficiência devem ser ensinados em escolas especializadas. *

	1	2	3	4	5	6	
Concordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Discordo Totalmente

3 - Acredito que a inclusão promove comportamentos sociais adequados entre todos os alunos. *

	1	2	3	4	5	6	
Concordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Discordo Totalmente

4 - Acredito que qualquer aluno consegue aprender os conteúdos do currículo, desde que sejam feitas adequações de acordo com as necessidades educativas. *

	1	2	3	4	5	6	
Concordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Discordo Totalmente

5 - Acredito que os alunos com deficiência devem ser segregados, porque é demasiado dispendioso modificar o espaço físico da escola. *

	1	2	3	4	5	6	
Concordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Discordo Totalmente

6 - Acredito que os alunos com deficiência devem frequentar escolas especializadas, para não se sentirem rejeitados. *

	1	2	3	4	5	6	
Concordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Discordo Totalmente

7- Fico frustrado(a), quando tenho dificuldade em comunicar com alunos com deficiência. *

	1	2	3	4	5	6	
Concordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Discordo Totalmente

8 - Fico incomodado(a), quando os alunos com deficiência não conseguem acompanhar os conteúdos programáticos da minha aula. *

	1	2	3	4	5	6	
Concordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Discordo Totalmente

9 - Fico irritado(a), quando não consigo perceber os alunos com deficiência. *

	1	2	3	4	5	6	
Concordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Discordo Totalmente

10 - Sinto-me desconfortável com a inclusão de alunos com e sem deficiência na mesma turma. *

	1	2	3	4	5	6	
Concordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Discordo Totalmente

11 - Sinto-me ansioso(a) com a inclusão de alunos com deficiência nas turmas, independentemente da severidade da deficiência. *

	1	2	3	4	5	6	
Concordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Discordo Totalmente

12 - Sinto-me frustrado(a), quando tenho que adequar o currículo de forma a responder às necessidades educativas de todos os alunos. *

	1	2	3	4	5	6	
Concordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Discordo Totalmente

13 - Estou predisposto(a) a motivar os alunos com deficiência para participarem em todas as atividades sociais da escola. *

	1	2	3	4	5	6	
Concordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Discordo Totalmente

14 - Estou predisposto(a) a adequar o currículo de forma a responder às necessidades educativas de todos os alunos, independentemente das suas capacidades. *

	1	2	3	4	5	6	
Concordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Discordo Totalmente

15 - Estou predisposto(a) a incluir fisicamente os alunos com deficiência severa na turma, com o apoio necessário. *

	1	2	3	4	5	6	
Concordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Discordo Totalmente

16 - Estou predisposto(a) a modificar o espaço físico para incluir crianças com deficiência na turma. *

	1	2	3	4	5	6	
Concordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Discordo Totalmente

16 - Estou predisposto(a) a modificar o espaço físico para incluir crianças com deficiência na turma. *

	1	2	3	4	5	6	
Concordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Discordo Totalmente

17 - Estou predisposto(a) a adaptar as minhas estratégias de comunicação, de forma a garantir que todos os alunos com uma perturbação emocional e comportamental sejam incluídos com sucesso na turma. *

	1	2	3	4	5	6	
Concordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Discordo Totalmente

18 - Estou predisposto(a) a fazer adequações individuais no processo de avaliação dos alunos, de modo a implementar uma educação inclusiva. *

	1	2	3	4	5	6	
Concordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Discordo Totalmente

Escala Multidimensional de Atitudes em relação à Educação Inclusiva¹

O objetivo deste questionário é recolher informação sobre as suas atitudes em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. A educação inclusiva é definida como: “A educação de todos os alunos nas turmas, adequada às suas faixas etárias, independentemente do grau ou severidade da sua deficiência. Pressupõe o acesso dos alunos ao currículo, com o apoio necessário e em contexto socialmente acolhedor.” A deficiência é definida como: “Um termo abrangente que inclui as incapacidades, limitações nas atividades e restrições na participação. Uma incapacidade é um problema numa função ou estrutura do corpo; uma limitação numa atividade é a dificuldade que a pessoa tem na execução de uma tarefa ou ação; e a restrição na participação é um problema vivenciado por uma pessoa no envolvimento numa situação da vida quotidiana”.

Por favor, complete todos os itens do questionário. Não existem respostas certas ou erradas. A melhor resposta é aquela que reflete a sua sincera opinião acerca de cada uma das afirmações. Obrigado pela sua colaboração!

Instruções: Após a leitura de cada afirmação, assinale, com um círculo, a resposta que melhor representa a sua opinião.

Por exemplo: Se *concorda parcialmente* com a afirmação abaixo apresentada, assinale 3.

Os alunos com deficiência são bem aceites pelos alunos sem deficiência. 1 2 **3** 4 5 6

Legenda:	1	2	3	4	5	6
	Concordo Totalmente	Concordo	Concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo	Discordo Totalmente

1.	Acredito que uma escola inclusiva é aquela que possibilita a progressão académica de todos os alunos, independentemente das suas capacidades.	1	2	3	4	5	6
2.	Acredito que os alunos com deficiência devem ser ensinados em escolas especializadas.	1	2	3	4	5	6
3.	Acredito que a inclusão promove comportamentos sociais adequados entre todos os alunos.	1	2	3	4	5	6
4.	Acredito que qualquer aluno consegue aprender os conteúdos do currículo, desde que sejam feitas adequações de acordo com as suas necessidades educativas.	1	2	3	4	5	6
5.	Acredito que os alunos com deficiência devem ser segregados, porque é demasiado dispendioso modificar o espaço físico da escola.	1	2	3	4	5	6
6.	Acredito que os alunos com deficiência devem frequentar escolas especializadas, para não se sentirem rejeitados.	1	2	3	4	5	6
7.	Fico frustrado(a), quando tenho dificuldade em comunicar com alunos com deficiência.	1	2	3	4	5	6
8.	Fico incomodado(a), quando os alunos com deficiência não conseguem acompanhar os conteúdos programáticos da minha aula.	1	2	3	4	5	6
9.	Fico irritado(a), quando não consigo perceber os alunos com deficiência.	1	2	3	4	5	6
10.	Sinto-me desconfortável com a inclusão de alunos com e sem deficiência na mesma turma.	1	2	3	4	5	6
11.	Sinto-me ansioso(a) com a inclusão de alunos com deficiência nas turmas, independentemente da severidade da deficiência.	1	2	3	4	5	6
12.	Sinto-me frustrado(a), quando tenho que adequar o currículo de forma a responder às necessidades educativas de todos os alunos.	1	2	3	4	5	6
13.	Estou predisposto(a) a motivar os alunos com deficiência para participarem em todas as atividades sociais da escola.	1	2	3	4	5	6
14.	Estou predisposto(a) a adequar o currículo de forma a responder às necessidades educativas de todos os alunos, independentemente das suas capacidades.	1	2	3	4	5	6
15.	Estou predisposto(a) a incluir fisicamente os alunos com deficiência severa na turma, com o apoio necessário.	1	2	3	4	5	6
16.	Estou predisposto(a) a modificar o espaço físico para incluir crianças com deficiência na turma.	1	2	3	4	5	6
17.	Estou predisposto(a) a adaptar as minhas estratégias de comunicação, de forma a garantir que todos os alunos com uma perturbação emocional e comportamental sejam incluídos com sucesso na turma.	1	2	3	4	5	6
18.	Estou predisposto(a) a fazer adequações individuais no processo de avaliação dos alunos, de modo a implementar uma educação inclusiva.	1	2	3	4	5	6

Muito obrigado pela sua colaboração!


¹Traduzido e adaptado de Mahat (2008) por Silva, Teixeira, Corredeira, Vilhena & Bastos (2020).

10 .Anexos

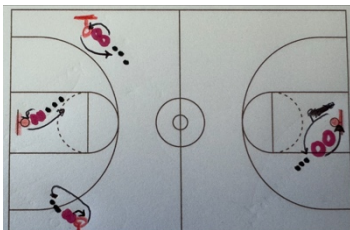
Anexos 1

Unidade Didática – Andebol – 6ºANO									
Aula		1	2	3/4	5	6/7	8	9/10	
Habilidades motoras	Passe de ombro			I/E	E	E	E	E	Avaliação Sumativa
	Passe picado			I/E	E	E	E	E	
	Drible			I/E	E	E	E	E	
	Remate em apoio			I/E	E	E	E	E	
	Remate em suspensão			I/E	E	E	E	E	
Intenções Táticas	Passa e vai				I/E	E	E		
	Ocupação Racional do espaço			I/E		E			
	Aproveitamento de superioridade numérica				I/E	E	E		
	Marcação individual			I/E		E			
	Jogo 5X5			I/E		E			
Cultura desportiva	Regras básicas de jogo a)		Exercícios de aquecimento e Situações de Jogo						
	Terminologia b) e sinalética c)		Exercícios de aquecimento e Situações de Jogo						
Fisiologia do Treino e condição física	Cap. Condicionais	Força	Exercícios de aquecimento e Situações de Jogo						
		Resistência	Exercícios de aquecimento e Situações de Jogo						
		Velocidade	Situações ataque-defesa e defesa-ataque						
	Cap. Coordenativas	Ritmo	Exercícios de Remate (exemplo: Apoio e salto/suspensão)						
		Orientação Espaço- Temporal	Em jogo						
		Cap. Reação							
Conceitos Psicossociais	Respeito		Estas competências serão desenvolvidas e estimuladas em todas as aulas desta Unidade Temática						
	Empenho								
	Atenção								
	Espírito de equipa								
	Cooperação								
	Motivação								

Anexos 2

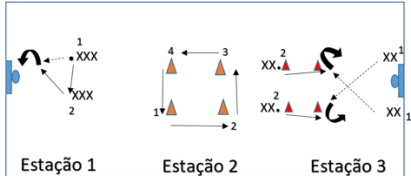
Orientador: Miguel Almeida		PLANO DE AULA		
Professora estagiária: Maribel Moutinho				
Unidade didática: Basquetebol				
Turma: 6ºD				
Horário: 15:35 / 17:15 (100m)				
Data: 18-03-2025	Local: Campo interior	Alunos: 17	Aula nº: 21 e 22	

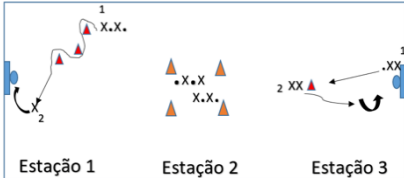
Objetivo da aula	Material Necessário
<p>Objetivos Gerais: - Desenvolver e consolidar os fundamentos técnicos do basquete, com ênfase no passe, recepção, drible e lançamento (em apoio e na passada), promovendo simultaneamente o trabalho em equipe, a cooperação, o fair-play e a tomada de decisão em contexto de jogo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bolas • Sinalizadores • Cones • coletes

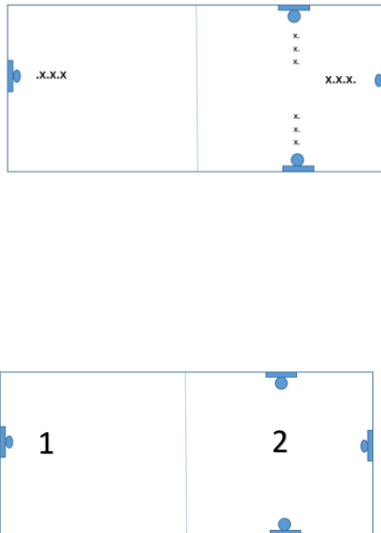

Parte Inicial				
Descrição do exercício	Objetivos específicos	Organização Visual	Instruções/Feedback	Tempo
<p>Aquecimento: Os alunos ao entrar no pavilhão vão pegando numa bola e iniciam o drible e lançamento na passada pelos cestos do pavilhão no sentido contrário ao ponteiro do relógio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aquecimento articular; - Ativação da capacidade cardiorrespiratória; - Aumento da temperatura corporal. 		<p>O professor supervisiona a execução dos movimentos, garantindo a correta postura corporal durante o drible e a execução técnica dos passes.</p>	15'

<p>Todos com bola de uma linha lateral à outra realizam as seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corrida de frente com drible, paragem a 1 tempos, executa pé eixo e retorna ao drible; - Deslocamento com rotação da Bola (cabeça, tronco, entre as pernas) <p><u>Alongamentos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Alongamentos dos grupos musculares mais solicitados. 			<p>Oferece feedback corretivo e motivacional, reforçando a importância da velocidade, precisão e cooperação entre os colegas.</p>	
---	--	--	---	--

Parte Principal

Descrição do exercício	Objetivos específico	Organização Visual	Instruções/Feedback	Tempo
<p>Exercício 1:</p> <p>Trabalho por estações:</p> <p>Estação 1</p> <p>O aluno (1) executa o passe de peito, desloca-se para receber, recebe e executa o lançamento na passada. Desloca-se para a outra fila.</p> <p>O aluno (2) recebe a bola, executa o passe de peito, vai ao ressalto e quando tiver a bola desloca-se em drible para a outra fila.</p> <p>Estação 2</p> <p>O aluno desloca-se em corrida para a frente até ao sinalizador (1), desloca-se em posição de defesa para a esquerda até ao sinalizador (2), corre para trás até ao sinalizador (3) e desloca-se em posição de defesa para a direita até ao sinalizador (4).</p> <p>Estação 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aperfeiçoar o passe de peito, receção e lançamento na passada. - Desenvolver o deslocamento com e sem bola e o ressalto. - Melhorar os deslocamentos defensivos (frente, lateral e atrás). - Trabalhar a agilidade e a posição defensiva. - Executar receção em movimento, rotação com pé de apoio e lançamento em apoio. - Praticar o passe, ressalto e condução da bola em drible 		<p>São fornecidos feedbacks corretivos e motivacionais para incentivar a fluidez do exercício e a cooperação entre os alunos</p>	<p>15' (30')</p>

<p>O aluno (1) desloca-se na diagonal para receber a bola de passe de peito, vira-se com pé eixo e lança em apoio. Vai ao ressalto e vai a driblar para a fila onde recebeu o passe.</p> <p>Aluno (2) passa a bola em passe de peito e desloca-se para o cone em sua frente.</p> <p>Exercício 2:</p> <p>Estação 1</p> <p>O aluno (1) dribla por entre os cones, executa o passe de peito e segue a bola.</p> <p>O aluno (2) recebe a bola, executa o lançamento em apoio vai ao ressalto e desloca-se em drible para a outra fila.</p> <p>Estação 2</p> <p>Todos os alunos com uma bola executam drible de proteção e ao mesmo tempo tentam tirar a bola ao colega.</p> <p>Estação 3</p> <p>O aluno (1) faz passe picado para o aluno 2 e desloca-se para fazer defesa passiva.</p> <p>O aluno (2) recebe, contorna o “adversário” em drible e vai lançar na passada. Apanha o ressalto e desloca-se em drible para a outra fila.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o controlo de bola em drible. - Aperfeiçoar o passe de peito e a receção. - Executar corretamente o lançamento em apoio e o ressalto. - Melhorar o drible de proteção em situação de oposição. - Desenvolver a coordenação, controlo de bola e tomada de decisão. - Executar o passe picado com precisão. - Praticar o drible em contorno e o lançamento na passada. - Introduzir noções de defesa (posição e ocupação do espaço). 		<p>O professor supervisiona a execução dos movimentos, garantindo a correta colocação dos apoios e a postura adequada durante o lançamento.</p> <p>Fornecer feedback corretivo e motivacional, incentivando os alunos a manterem a concentração, a velocidade e a cooperação ao longo do circuito.</p>	<p>15' (45')</p>
---	---	---	--	----------------------

<p>Exercício 3: Turma dividida em 4 equipas, uma em cada cesto ver qual a equipa que atinge os 10 cestos primeiro, lançamento em apoio (5'). Turma dividida em 4 equipas, uma em cada cesto ver qual a equipa que atinge os 10 cestos primeiro, lançamento na passada (5').</p> <p>Exercício 4: Jogo No campo 1 jogam tipo 3x3, apenas com um cesto. No campo 2 jogo formal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a técnica e a precisão do lançamento em apoio. - Estimular o trabalho em equipe, a concentração e o fair-play. - Realizar o lançamento na Passada - Aperfeiçoar a coordenação e a execução do lançamento na passada. - Desenvolver a eficácia em movimento e a cooperação entre colegas. <p>Desenvolver todas as técnicas e aprendizagens que fizeram ao longo da aula.</p>		<p>O professor supervisiona a execução dos movimentos, garantindo a correta colocação dos apoios e a postura adequada durante o lançamento.</p> <p>Fornecer feedback corretivo e motivacional, incentivando os alunos a manterem a concentração, a velocidade e a cooperação ao longo do circuito.</p>	<p>10' (55')</p> <p>20' (75')</p>
Retorno à calma				
<p>Descrição dos exercícios</p>	<p>Objetivos específicos</p>	<p>-</p>	<p>Instruções/Feedback</p>	<p>Tempo</p>
<p>- Alongamentos e Relaxamento (5 m): Alongamentos suaves (membros inferiores e superiores) e exercícios de respiração profunda.</p>	<p>- Relaxar os músculos;</p>		<p>- O professor indica e pede a um aluno para executar os alongamentos corrigindo sempre que necessário.</p>	<p>5' (80')</p>

<p>Discussão e Reflexão (5m): Breve discussão sobre os jogos realizados, o trabalho de equipa, as dificuldades encontradas e o que aprenderam. Incentivar os alunos a refletir sobre a importância da cooperação.</p>	<p>- Promover a reflexão sobre a aula.</p>		<p>- O professor faz uma retrospectiva da aula, e questiona sobre a existência de dúvidas.</p>	<p>5' (85')</p>
--	--	--	--	----------------------------

Observações Finais:

- **Adaptações:** Para alunos com dificuldades motoras ou específicas, oferecer opções simplificadas nos jogos (como permitir mais tempo com a bola ou simplificar o jogo de passes).

A aula tem a duração de 100 minutos, este plano foi realizado para 85 minutos, contando com o briefing, transições entre jogos e possíveis paragens ou atrasos. Também são dados 10 minutos de tolerância no final da aula para que estes possam realizar a sua higiene.

Anexos 3



Agrupamento de Escolas Arrifana

Ano lectivo de 2024/2025

Aptidão Física - Avaliação Diagnostica											7º ano, turma E														
Nº	Nome	Género	Idade	Altura	Peso	IMC	Vaivém	Velocidade 40 metros (melhor de duas corridas)	Flexibilidade Braço Dret. Flexão máxima do tronco em plano horizontal Sentado- alcança	Flexibilidade Braço Esq. Flexão máxima do tronco em plano horizontal Sentado- alcança	Força Superior Flexão/extensão de braços	Força Média Máximo de elevações de "abdominais"	Força Inferior Impulsão com pés juntos e parado	Não Saudável	Perfil Saudável	Perfil Atlético	Classificação final								
																		PS	NS	PA	PS	NS	PA	PS	NS
1	A	F	0	1,66	59	21,4	33	PS	7,58	NS	25	NS	32	PS	3	NS	75	PA	134	PS	3	3	1	80,0	
2	B	F	0	1,56	49	20,1		###	###		###		###	5	NS	35	PS	110	NS	2	1	0	50,0		
3	C	M	0	1,64	66	24,5	30	NS	7,90	NS	7	NS	9	NS	7	NS	13	NS	153	PS	6	1	0	50,0	
4	D	M	0	1,8	60	18,5	91	PA	5,50	PA		###	###	20	PS	72	PA	190	PS	0	2	3	85,0		
5	E	M	0	1,6	42,5	16,6		###	6,18	PS	23	PS	24	PS	4	NS	6	NS	150	NS	3	3	0	70,0	
6	F	M	0	1,75	90	29,4	21	NS	6,62	PS	17	NS	22	PS	3	NS	5	NS	140	NS	5	2	0	60,0	
7	G	F	0	1,62	49	18,7	12	NS	8,00	NS	40	PA	40	PA	2	NS	46	PS	135	PS	3	2	2	82,5	
8	H	F	0	1,56	48	19,7	12	NS	7,17	PS	33	PS	34	PS	2	NS	20	PS	120	NS	3	4	0	76,0	
9	I	M	0	1,67	54	19,4	58	PS	6,17	PS	28	PS	28	PS	18	PS	36	PS	189	PS	0	7	0	78,0	
10	J	F	0	1,6	60	23,4	12	NS	8,54	NS	23	NS	24	NS	2	NS	15	NS	120	NS	7	0	0	40,0	
11	K	M	0			#DIV/0!		###	###		###		###	###		###	###		###	###		0	0	0	0,0
12	L	M	0	1,7	82	28,4	28	NS	6,17	PS	22	PS	18	NS	4	NS	26	PS	176	PS	3	4	0	76,0	
13	M	M	0			#DIV/0!		###	###		###		###	###		###	###		###	###		0	0	0	0,0
14	N	M	0	1,8	68,5	21,1	34	NS	6,86	NS	32	PA	37	PA	3	NS	25	PS	190	PS	3	2	2	82,5	
15	O	M	0	1,85	86	25,1	20	NS	6,26	PS	15	NS	12	NS	7	NS	36	PS	190	PS	4	3	0	70,0	
16	P	F	0	1,62	49	18,7	12	NS	8,00	NS	40	PA	40	PA	2	NS	46	PS	135	PS	3	2	2	82,5	
17	Q	F	0	1,56	48	19,7	12	NS	7,17	PS	33	PS	34	PS	2	NS	20	PS	120	NS	3	4	0	76,0	
18	R	F	0	1,6	60	23,4	12	NS	8,54	NS	23	NS	24	NS	2	NS	15	NS	120	NS	7	0	0	40,0	
19	S	M	0			#DIV/0!		###	###		###		###	###		###	###		###	###		0	0	0	0,0

Anexos 4

Agrupamento de Escolas Arrifana												Ano lectivo de 2024/2025																	
EDUCAÇÃO FÍSICA - Ficha de Avaliação Sumativa												7º ano, turma E																	
AVALIAÇÃO 1º Período												Professor: Carlos Garcez																	
Nº	Nome	Aptidão Física- 20%			Conhecimentos- 10%			F. Cívica - 20%			Domínio Habilidades Motoras - 50%									Pontuação Final	Nota Final		Auto-Avaliação						
		1º semestre	2º Semestre	Pontuação	1º semestre	2º Semestre	Pontuação	1º semestre	2º Semestre	Pontuação	Atletismo	Andebol	Badminton	Baquetebol	Dança	Futebol	Ginástica	Natação	Ténis		Voleibol	Orientação	Surfing	Pontuação	1º semestre	2º Semestre	1º semestre	2º Semestre	
1	A	78	78	78	50,0	100,0	75	100	97,5	98,8	85	###	84,3	96	90	100	78	###	###	###	###	###	91	88,16	4,41	5	5	4,0	5
2	B	50	0	50	45,0	100,0	72,5	70	70	70	49	###	###	###	###	###	66	###	###	###	###	57	59,87	2,99	3	3	3,0	3	
3	C	50	60	55	55,0	100,0	77,5	75	80	77,5	70	###	85,7	83	70	83,3	64	###	###	###	###	78	73,03	3,65	4	4	3,0	4	
4	D	80	85	83	80,0	100,0	90	75	85	80	93	###	88,8	99	76,7	97,8	67	###	###	###	###	90	86,58	4,33	4	4	4,0	5	
5	E	82,5	80	81	50,0	100,0	75	80	80	80	64	###	82,9	85	76,7	91,1	98	###	###	###	###	83	81,20	4,06	4	4	3,0	4	
6	F	80	76	78	25,0	70,0	47,5	80	80	80	66	###	85,7	66	66,7	66,7	62	###	###	###	###	69	70,79	3,54	4	4	3,0	4	
7	G	82,5	82,5	83	45,0	88,0	66,5	85	85	85	88	###	77,1	55	80	68,9	92	###	###	###	###	73	76,90	3,84	4	4	4,0	4	
8	H	50	80	65	50,0	100,0	75	85	75	80	59	###	76,7	89	93,3	68,9	75	###	###	###	###	77	74,94	3,75	4	4	3,0	3	
9	I	82,5	82,5	83	75,0	100,0	87,5	100	100	100	90	###	98,6	100	90	95,6	90	###	###	###	###	94	92,28	4,61	5	5	4	5	
10	J	60	70	65	60,0	100,0	80	70	70	70	65	###	77,1	76	90	64,4	64	###	###	###	###	73	71,38	3,57	3	3	3,0	3	
11	K	0	0	###	#DIV/0!	#DIV/0!	###	60	0	60	70	###	###	68	###	###	###	###	###	###	###	69	#DIV/0!	#DIV/0!	3	3			
12	L	82,5	82,5	83	55,0	88,0	71,5	85	80	82,5	81	###	86,3	89	66,7	80	81	###	###	###	###	81	80,51	4,03	4	4	3,0	4	
13	M	65	0	65	35,0	88,0	61,5	75	70	72,5	60	###	80,0	###	###	###	60	###	###	###	###	67	66,98	3,35	4	3		3	
14	N	82,5	82,5	83	50,0	100,0	75	100	100	100	55	###	72,9	65	73,3	55,6	67	###	###	###	###	65	76,38	3,82	4	4	3,0	4	
15	D	72	80	76	55,0	100,0	77,5	95	90	92,5	84	###	98,8	100	83,3	100	81	###	###	###	###	91	87,04	4,35	4	5	4,0	5	
16	P	60	78	69	55,0	100,0	77,5	65	70	67,5	45	###	77,1	51	80	55,6	63	###	###	###	###	62	66,08	3,30	3	3		3	
17	Q	100	90	95	40,0	100,0	70	100	100	100	69	###	76,7	88	73,3	100	98	###	###	###	###	84	88,04	4,40	5	5	4,0	5	
18	R	40	80	60	#DIV/0!	70,0	70	80	3,5	41,8	64	###	98,6	53	83,3	60	60	###	###	###	###	70	62,20	3,11	3	3,0	3,0	3	
19	S	82,5	82,5	83	60,0	80,0	70	80	4	42	63	###	77,1	53	80	60	64	###	###	###	###	66	64,91	3,25	3	3,0	3,0	3	

							
Grelha de avaliação final							
Disciplina: Educação Física Módulo 1 - JDC I							
Curso Profissional Técnico de Comunicação e Serviço Digital Turma 10º							
Nº	Nome	Domínio 1 - Área das atividades físicas	Domínio 2 - Área da aptidão Física	Domínio 3 - Área dos conhecimentos	Cidadania - 50%	NOTA FINAL	NOTA ATRIBUÍDA
		30%	10%	10%			
1	A	13,0	15,0	14,0	15	14,3	14
2	B	13,3	15,5	14,0	15	14,4	14
3	C	14,0	15,5	14,0	16	15,2	15
4	D	14,0	15,5	16,0	18	16,4	16
5	E	18,8	16,0	19,0	18	18,1	18
6	F	16,0	15,5	20,0	17	16,9	17
7	G	13,6	15,5	15,0	18	16,1	16
8	H	12,3	10,0	13,0	14	13,0	13
9	I	12,3	13,5	13,0	15	13,8	14
10	J	11,7	12,0	12,0	14	12,9	13
11	K	14,0	12,5	15,0	17	15,5	15
12	L	9,3	10,0	10,0	15	12,3	12
13	M	19,2	17,0	19,0	18	18,4	18