



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

Diogo André de Assunção Silva

## **Relatório Final de Estágio**

**Estratégias pedagógicas na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física: práticas, desafios e soluções**

Nome do orientador: Professora Doutora Deborah Kramer

Nome do orientador cooperante: Vera Nunes

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

Almada, 2025

Diogo André de Assunção Silva

## **Relatório Final de Estágio**

**Estratégias pedagógicas na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física: práticas, desafios e soluções**

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

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

Almada, 2025

## Índice

1. Introdução	9
2. Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética	10
2.1. Objetivos do Estágio	10
2.2. Caracterização da Instituição Acolhedora	11
2.3. Projeto educativo	13
2.4. Caracterização do grupo de Educação Física	16
2.5. Caracterização das turmas	16
2.6. Horário do Estudante Estagiário	18
3. Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem	20
3.1. Planeamento	20
3.2. Ensino	25
3.3. Avaliação	27
4. Área III – Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade	31
4.1. Análise dos documentos orientadores	32
4.2. Direção de turma	33
4.3. Envolvimento em Atividades e Projetos do Plano Anual de Atividades	34
4.4. Colaboração no Desporto Escolar	35
4.5. Educação e Promoção da Saúde Escolar	36
4.6. Inclusão e Trabalho Colaborativo com Alunos com Necessidades Educativas especiais	36
5. Área IV – Dimensão Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida	39
5.1. Introdução	39
5.2. Materiais e Métodos	42
5.3. Resultados	46
5.4. Discussão	51
5.5. Conclusão	54
6. Considerações Finais	54
7. Referências bibliográficas	57
8. Anexos	63
8.1. Guião de Entrevista	63
8.2. Modelo de Termo de Consentimento Informado para Participação em Entrevista	64
8.3. Validação do Guião de Entrevista	65
8.4. Calendário do Desporto Escolar	67
8.5. Instalações Desportivas	68
8.6. Plano de aula	69
8.7. Grelha de avaliação	70

## **Índice de figuras**

Figura 1 - Percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE	44
Figura 2 - Desafios na inclusão de alunos com NEE	45
Figura 3 - Estratégias pedagógicas e adaptações	46
Figura 4 - Soluções	47
Figura 5 - Lista de categorias	49

## **Índice de tabelas**

Tabela 1 - Calendário escolar do Agrupamento dos Casquilhos	14
Tabela 2 - Instalações Desportivas	16

## **Dedicatória e agradecimentos**

A conclusão deste relatório marca o fim de uma etapa exigente e, ao mesmo tempo, muito significativa do meu percurso acadêmico e profissional. Foram meses de trabalho intenso, de desafios e de aprendizagens que contribuíram de forma decisiva para o meu crescimento pessoal e para a consolidação da minha vocação como professor de Educação Física.

Conciliar o mestrado com a vida profissional foi um dos maiores desafios deste percurso. A gestão do tempo, o equilíbrio entre responsabilidades e a necessidade de manter o foco exigiram empenho e disciplina diários. Por isso, este momento representa não apenas o encerramento de um ciclo acadêmico, mas também o reconhecimento do esforço e da persistência que o tornaram possível.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, pelo apoio constante, pela confiança que sempre depositaram em mim e pelos valores que me transmitiram. Foram o meu exemplo de dedicação e de resiliência, e o suporte essencial para manter a motivação nos momentos em que o cansaço se fazia sentir.

À minha namorada, deixo um agradecimento especial pela paciência, compreensão e incentivo ao longo de todo este processo. A tua presença foi essencial para equilibrar o trabalho, o estudo e a vida pessoal.

A toda a minha família e amigos, agradeço por acompanharem de perto esta caminhada, por compreenderem as ausências e por estarem sempre disponíveis para apoiar e motivar. A vossa presença fez a diferença e ajudou a tornar este percurso mais leve e positivo.

Por fim, um agradecimento especial à Professora Cooperante Vera Nunes, pelo acompanhamento próximo durante o estágio, pela disponibilidade, e por todo o conhecimento transmitido. Agradeço ainda à professora Deborah Kramer por toda a orientação, disponibilidade e prontidão, perante todas as minhas dúvidas e incertezas durante este caminho.

Concluir esta etapa é motivo de orgulho. Obrigado a todos os que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que este caminho fosse percorrido.

## Resumo

O presente Relatório Final de Estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, reflete o percurso realizado durante a PES no Agrupamento de Escolas dos Casquilhos, no Barreiro, sob a orientação da Professora Doutora Deborah Kramer e da Professora Cooperante Vera Nunes. O relatório resulta da integração entre a prática pedagógica, a reflexão crítica e a investigação.

Nas três primeiras dimensões é apresentada a análise reflexiva da experiência docente. A Dimensão Profissional, Social e Ética caracteriza o contexto escolar e o papel do professor na promoção de ambientes educativos equilibrados e respeitadores, partilhando exemplos práticos. A Dimensão Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem descreve o trabalho desenvolvido com quatro turmas de diferentes níveis de ensino, destacando o planeamento, o ensino e a avaliação formativa como pilares do processo de ensino-aprendizagem. Já a Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade retrata o envolvimento em projetos e atividades, como o Corta-Mato Escolar, o Mega Atleta e o Desporto Escolar, que reforçaram o trabalho colaborativo e o sentimento de pertença.

A quarta dimensão, dedicada à Investigação, com o objetivo principal consistiu em identificar e compreender as estratégias utilizadas por professores de Educação Física na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, analisando simultaneamente a sua perspetiva sobre as dificuldades e os fatores que condicionam a sua aplicação. A investigação seguiu um método qualitativo, recorrendo à realização de entrevistas semiestruturadas a professores de diferentes níveis de ensino. A análise das respostas permitiu concluir que a inclusão depende de três fatores fundamentais: a adaptação das metodologias e recursos, a colaboração entre docentes e técnicos especializados e a formação contínua dos professores. Verificou-se ainda que a partilha de boas práticas e a flexibilidade pedagógica potenciam a participação ativa e o sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais. Este relatório traduz, assim, um processo de crescimento profissional e pessoal, revelando como a prática e a investigação se complementam na construção de uma Educação Física mais consciente, reflexiva e inclusiva.

Palavras-chave: Educação Física, Inclusão, Estratégias Pedagógicas, Necessidades Educativas especiais, Prática de Ensino

## **Abstract**

This Final Internship Report, developed within the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, reflects the path undertaken during the Supervised Teaching Practice at Agrupamento de Escolas dos Casquilhos, in Barreiro, under the guidance of Professor Deborah Kramer and cooperating teacher Vera Nunes. The report results from the integration of pedagogical practice, critical reflection, and research, aiming to consolidate professional, scientific, and human competences.

The first three dimensions of the report correspond to the reflective analysis of the teaching experience. The Professional, Social and Ethical Dimension presents the school context and highlights the teacher's role in creating respectful and balanced learning environments. The Teaching and Learning Development Dimension describes the work developed with four classes from different educational levels, emphasizing planning, instruction, and formative assessment as key components of the teaching-learning process. The School Participation and Community Relationship Dimension portrays the involvement in projects and activities such as the School Cross-Country Race, the Mega Atleta event, and the School Sports Programme, which strengthened teamwork, collaboration, and the sense of belonging within the school community.

The fourth dimension, dedicated to Research, presents the study entitled "Pedagogical strategies for the inclusion of students with special educational needs in Physical Education: practices, challenges and solutions." The main objective of the study was to identify and understand the strategies used by Physical Education teachers to include students with special educational needs, as well as to analyse the challenges and factors that influence their implementation. The research adopted a qualitative methodology, based on semi-structured interviews conducted with teachers from different educational levels. Data were analysed using a thematic approach, allowing the identification of recurrent patterns and perspectives regarding inclusive teaching practices.

The main conclusions reveal that effective inclusion in Physical Education depends largely on three key aspects: (1) the adaptation of methodologies and resources to meet students' individual needs; (2) the collaboration between teachers and specialised staff; and (3) the continuous professional development of teachers. The findings also suggest that sharing good practices and maintaining a flexible, reflective attitude are essential for promoting the active participation and success of students with special educational needs.

Overall, this report represents a process of professional and personal growth, demonstrating how pedagogical practice and research complement each other in the development of a more conscious, reflective, and inclusive approach to Physical Education teaching.

Key-words: Physical Education, Inclusion, Pedagogical Strategies, Specific Education Needs, Teaching Practice,

## 1. Introdução

O presente Relatório Final de Estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, resulta de um percurso de formação que alia teoria, prática e reflexão crítica. O estudo inserido neste relatório centra-se na perspetiva dos professores de educação física sobre as estratégias pedagógicas de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas suas aulas, procurando compreender de que forma o professor pode adaptar a sua intervenção para garantir a participação e o sucesso de todos os alunos, independentemente das suas limitações ou potencialidades.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu no Agrupamento de Escolas dos Casquilhos, no Barreiro, sob a orientação da Professora Doutora Deborah Kramer e da Professora Cooperante Vera Nunes. Este contexto educativo, marcado por diversidade cultural, social e motora, proporcionou um cenário para a observação, experimentação e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

O relatório encontra-se estruturado em quatro dimensões que refletem as várias vertentes do processo de aprendizagem e de consolidação da identidade profissional docente. Na primeira dimensão, Profissional, Social e Ética, são apresentados os objetivos do estágio, a caracterização do agrupamento de Educação Física, das turmas e do contexto onde decorreu a prática. A segunda dimensão, Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, representa a parte central do estágio. É analisado o processo de planeamento, ensino e avaliação, com especial atenção à diferenciação pedagógica e à adaptação de estratégias e tarefas face às necessidades individuais dos alunos. Também são abordados aspetos como o feedback e a importância da avaliação formativa para acompanhar e orientar as aprendizagens.

A terceira dimensão, Participação na Escola e Relação com a Comunidade, evidencia o envolvimento em atividades e projetos do Agrupamento, desde o Desporto Escolar até eventos como o Corta-Mato e o Dia Europeu do Desporto na Escola. Esta dimensão mostra como o trabalho colaborativo entre docentes, alunos, famílias e entidades locais contribui para uma cultura de escola mais dinâmica, participativa e inclusiva.

Por fim, a quarta dimensão, Investigação, traduz o culminar da reflexão e da curiosidade científica que acompanharam toda a prática. Este capítulo tem como objetivo analisar as estratégias utilizadas por professores de Educação Física como também a sua perspetiva sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, identificando as principais dificuldades sentidas, os fatores que facilitam o processo ou bloqueiam o processo. O estudo segue uma abordagem qualitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas a docentes de educação física, e procura dar voz à experiência de quem diariamente promove uma escola mais justa e acessível.

Assim, este relatório pretende não apenas descrever um percurso de estágio, mas também partilhar uma visão crítica e consciente sobre o papel da Educação Física na construção de ambientes educativos inclusivos.

## **2. Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética**

Esta área é transversal às outras três refletindo-se na forma como o estudante-estagiário organiza e gere o processo de ensino-aprendizagem, promove a qualidade dos contextos de ensino, participa na vida da comunidade educativa onde se insere com respeito pelas diferenças culturais e pessoais.

### **2.1. Objetivos do Estágio**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) constituiu o eixo central da minha formação enquanto futuro professor de Educação Física, permitindo articular o conhecimento teórico adquirido ao longo do Mestrado com a intervenção pedagógica em contexto real. Desenvolvida no Agrupamento de Escolas dos Casquilhos, no Barreiro, sob a orientação da Professora Doutora Deborah Kramer e da Professora Cooperante Vera Nunes, esta experiência revelou-se muito mais do que uma etapa obrigatória, assumindo-se como um processo de aprendizagem e transformação pessoal e profissional.

O principal objetivo do meu estágio consistiu em desenvolver uma prática de ensino refletida e ajustada às necessidades dos alunos, promovendo o seu desenvolvimento global. Para concretizar este propósito, defini como objetivos específicos compreender o contexto educativo e organizacional do Agrupamento de Escolas dos Casquilhos, observar as dinâmicas do grupo disciplinar e as características das turmas, planejar e avaliar unidades didáticas, bem como aplicar metodologias diversificadas e inclusivas adequadas a cada grupo. Como defendem Anderson et al. (2021), é na articulação entre teoria e prática que se consolida o processo de formação docente e se constrói a identidade profissional do professor de Educação Física.

Nas primeiras semanas, senti o peso da responsabilidade de trabalhar com turmas reais, com diferentes níveis de motivação, comportamento e capacidades motoras. Percebi que, mais do que aplicar teorias, seria necessário escutar, observar e ajustar o ensino à realidade de cada grupo. Este momento revelou-se particularmente significativo, pois compreendi que ensinar implica um processo contínuo de adaptação, no qual a reflexão e a flexibilidade assumem um papel essencial. Tal como refere Schön (1992), o professor é um “profissional reflexivo”, que aprende na e pela ação.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), tornou-se evidente que a Educação Física vai além do desenvolvimento motor, constituindo também um espaço privilegiado de socialização, cooperação e partilha de valores. Foi particularmente gratificante observar a evolução dos alunos não apenas nas suas capacidades físicas, mas também na confiança, autonomia e trabalho em grupo.

No início da Prática de Ensino Supervisionada (PES), senti alguma insegurança relativamente à gestão do tempo e à forma de manter as turmas envolvidas nas atividades. Por vezes, as condições não eram previsíveis, como nos dias em que não havia pavilhão disponível, o que exigiu a reformulação de aulas em poucos minutos. Contudo, foram esses momentos que mais contribuíram para o meu desenvolvimento profissional, levando-me a confiar progressivamente na minha capacidade de decisão e a valorizar não só a preparação prévia, mas também o imprevisto e a criatividade pedagógica. Bento (2014) sublinha que a competência docente se constrói na capacidade de enfrentar o imprevisto.

Com o decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES), compreendi igualmente que cada turma exige uma abordagem diferenciada. No 5.º ano, o entusiasmo e a energia dos alunos exigiram

a adoção de um estilo de ensino mais direto e dinâmico, enquanto no 12.º ano foi necessário assumir uma postura mais flexível e dialogante, promovendo a autonomia e a autorreflexão. Esta adaptação constante permitiu-me compreender, na prática, o princípio da diferenciação pedagógica (Tomlinson, 2017), reforçando a ideia de que o professor deve assumir o papel de mediador das aprendizagens.

Outro aspeto marcante da Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi o trabalho colaborativo desenvolvido com os colegas e com a professora cooperante. As reuniões, as partilhas e os momentos de análise crítica revelaram-se fundamentais para o meu desenvolvimento profissional. Como refere Zeichner (2025), é através da reflexão partilhada que o professor em formação constrói uma prática mais consciente e fundamentada. Aprendi a aceitar o feedback, a questionar as minhas decisões e a reconhecer o erro como parte integrante do processo de aprendizagem docente.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) constituiu, assim, um espaço de construção e consolidação de competências essenciais para o exercício da profissão. Compreendi que ser professor de Educação Física vai além do ensino de técnicas ou modalidades, implicando também inspirar os alunos, promover o respeito e a inclusão e desenvolver o prazer pelo movimento e pela aprendizagem. Esta experiência permitiu-me confirmar a minha vocação e compreender com maior clareza o impacto que um professor pode ter no percurso dos seus alunos.

Considero, por isso, que esta etapa foi decisiva para o meu crescimento enquanto futuro docente. Sinto-me atualmente mais preparado, confiante e consciente do papel transformador da Educação Física na escola e na sociedade. A reflexão constante, a empatia e o compromisso ético com a inclusão tornaram-se pilares do meu modo de ensinar, reforçando a convicção de que a profissão docente constitui, antes de tudo, um caminho de aprendizagem contínua (Carreiro da Costa, 2018; Martins, Seabra et al., 2016).

## **2.2. Caracterização da Instituição Acolhedora**

O Agrupamento de Escolas dos Casquilhos está situado no concelho do Barreiro, na freguesia de Casquilhos. Criado em 2013, este agrupamento resultou da agregação da Escola Secundária de Casquilhos com o Agrupamento Vertical de Escolas da Quinta Nova da Telha. Esta instituição educativa desempenha um papel fundamental na formação dos jovens da comunidade, com uma forte ênfase na inclusão e na promoção de um ambiente educativo diversificado. O agrupamento procura responder às necessidades educativas atuais, promovendo uma educação de qualidade orientada para o sucesso académico dos alunos.

O Agrupamento é composto por várias escolas, destacando-se a Escola Secundária dos Casquilhos, que oferece formação ao nível secundário, e diversas escolas básicas, como a Escola Básica da Quinta Nova da Telha, que cobre os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Cada uma destas escolas disponibiliza uma vasta oferta formativa, incluindo cursos científico humanísticos, profissionais e atividades extracurriculares que promovem o desenvolvimento integral dos alunos.

A Escola Secundária dos Casquilhos tem investido em infraestruturas modernas, como laboratórios de ciências e salas de informática, criando um ambiente que estimula a aprendizagem e a participação ativa dos estudantes em atividades culturais e desportivas. Por outro lado, as escolas básicas do agrupamento promovem uma educação inclusiva e equitativa, garantindo oportunidades

de aprendizagem ajustadas às necessidades de todos os alunos, através do investimento na formação contínua dos docentes e na integração de tecnologias educativas.

O agrupamento é uma instituição pública bem reconhecida na região, comprometida em oferecer um ambiente de aprendizagem colaborativo. Com uma comunidade educativa diversificada, conta com cerca de 2270 alunos e um corpo docente de 207 professores, além de assistentes técnicos e operacionais que apoiam o funcionamento das escolas. Os alunos são maioritariamente oriundos do concelho, mas também há uma significativa representação de diversas nacionalidades, como os PALOP, Brasil, Moldávia e Ucrânia, enriquecendo assim a experiência educativa.

Além disso, o agrupamento tem um forte compromisso com a inclusão, oferecendo apoio especializado a alunos com necessidades educativas especiais através de equipas multidisciplinares, permitindo uma adaptação do ensino às necessidades individuais. Esta abordagem garante que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar o sucesso escolar.

O Agrupamento de Escolas dos Casquilhos também é reconhecido pela sua participação em projetos internacionais, sendo uma escola eTwinning que já recebeu o Selo Europeu de qualidade para alguns dos seus projetos. Isso reflete o seu empenho em promover uma educação que não apenas prepara os alunos academicamente, mas também os capacita a serem cidadãos ativos e responsáveis na sociedade.

*Tabela 1 - Calendário escolar do Agrupamento dos Casquilhos*

Semestre	Início	Término
1º período	12/16-09-2024* (1)	17-12-2024
2º período	06-01-2025* (2)	04-04-2025
3º período	22-04-2025	a) b) c)

O calendário escolar do Agrupamento de Escolas dos Casquilhos seguiu as orientações nacionais definidas para o ano letivo de 2024/2025. O primeiro período teve início entre os dias 12 e 16 de setembro de 2024, variando consoante a organização interna de cada estabelecimento de ensino. O segundo período incluiu uma interrupção letiva entre 4 e 6 de março de 2025, permitindo a realização de atividades de planificação e formação docente. O final do ano letivo ocorreu em datas diferenciadas de acordo com os níveis de ensino: a 6 de junho para os 9.º, 11.º e 12.º anos; a 13 de junho para os 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 10.º anos; e a 27 de junho de 2025 para a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.

### **2.3. Projeto educativo**

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas dos Casquilhos, em vigor para o período de 2022 a 2026, é o documento que orienta a ação pedagógica e organizacional da instituição, definindo os seus princípios, objetivos e prioridades estratégicas. Este projeto reflete uma escola que se assume como um espaço de formação integral e inclusiva, comprometida com a qualidade das aprendizagens e com o desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos. A sua estrutura baseia-se em três eixos fundamentais: pedagógico, relacional e de gestão. O eixo pedagógico valoriza a qualidade do ensino e a diferenciação pedagógica; o relacional reforça a cooperação, a cidadania e o trabalho em comunidade; e o eixo de gestão aposta na modernização dos processos e na valorização dos recursos humanos. Esta visão está alinhada com o que Ainscow (2005) descreve como um sistema educativo que procura eliminar barreiras à aprendizagem e promover oportunidades reais de sucesso para todos.

Durante a minha PES, foi possível perceber que os princípios do Projeto Educativo se refletem nas práticas observadas e vividas na disciplina de Educação Física. A escola valoriza esta disciplina como uma componente essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, não apenas no domínio motor, mas também na formação de atitudes, valores e competências sociais. Esta perspetiva revelou-se evidente na forma como o grupo de Educação Física trabalha de forma colaborativa, coerente e centrada no aluno, promovendo contextos de aprendizagem inclusivos e significativos.

#### **2.3.1. Missão, Visão e Valores**

A missão do Agrupamento de Escolas dos Casquilhos consiste em proporcionar uma educação de qualidade, centrada no aluno, promovendo o conhecimento, a criatividade, o respeito, a responsabilidade e a cidadania ativa. Esta missão está presente em todas as dimensões do trabalho docente, incluindo a Educação Física, que desempenha um papel essencial no desenvolvimento global dos alunos.

Durante o estágio, percebi que esta missão se concretiza na prática através da criação de ambientes de aprendizagem seguros, motivadores e diversificados. As aulas de Educação Física que observei e lecionei procuravam responder às diferentes necessidades dos alunos, incentivando a participação de todos, independentemente das suas capacidades. Os alunos, no geral, participavam quando se sentiam valorizados e apoiados. Esta experiência mostrou-me que, quando o ensino é ajustado e motivador, os alunos respondem de forma positiva e empenhada.

Tal como defende Bento (2014), a Educação Física é uma ferramenta de formação pessoal e social, promotora de hábitos de vida saudáveis e de valores como o respeito, o esforço e a cooperação. Isto ajudou-me a compreender que ensinar Educação Física é também educar para a vida e para a cidadania.

A visão do Agrupamento baseia-se na construção de uma comunidade educativa de excelência, inovadora, participativa e aberta à diversidade. Esta visão procura garantir a integração de todos os alunos e o desenvolvimento de competências que lhes permitam enfrentar os desafios do futuro. Durante a PES, percebi que esta visão se traduz em práticas concretas no grupo de Educação

Física, nomeadamente através do planeamento colaborativo, da reflexão constante e da preocupação em criar aulas inclusivas e adaptadas às características de cada turma.

O Projeto Educativo assenta em valores como o respeito, a solidariedade, a responsabilidade, a excelência, a inovação e a inclusão. Estes princípios estão fortemente presentes na prática pedagógica da Educação Física, onde o desenvolvimento motor está indissociavelmente ligado à formação pessoal e social.

Durante o meu estágio, observei que os professores de Educação Física procuravam promover estes valores em cada aula, estimulando o trabalho em equipa, a entreajuda e o fair play. Mais do que a execução técnica, valorizava-se a cooperação e o comportamento ético dos alunos. Eu próprio procurei reforçar estas dimensões, incentivando os alunos a apoiar os colegas e a celebrar o esforço individual e coletivo. Estas experiências mostraram-me que a Educação Física tem um papel privilegiado na educação de valores e na construção de um clima escolar positivo.

### **2.3.2. Escola Secundária de Casquilhos**

A Escola Secundária de Casquilhos (ESCasquilhos), localizada na União de Freguesias do Alto do Seixalinho, Santo André e Verderena, ocupa as instalações do antigo Externato Diocesano D. Manuel de Mello, inaugurado em 1961. Ao longo das décadas, a escola foi crescendo e adaptando-se às necessidades da comunidade, assumindo desde 2013 o papel de escola-sede do Agrupamento. Atualmente, oferece ensino básico (9.º ano), cursos científico-humanísticos (10.º ao 12.º ano) e cursos profissionais em várias áreas, destacando-se pela diversidade formativa e pela aposta na inovação educativa.

Durante o estágio, percebi que esta escola apresenta um ambiente educativo dinâmico e exigente, marcado por uma grande diversidade de alunos e contextos socioculturais. No entanto, uma das principais limitações observadas prende-se com a ausência de um pavilhão desportivo coberto, o que obrigou o grupo de Educação Física e, conseqüentemente, a mim enquanto estagiário, a desenvolver estratégias de adaptação constantes, especialmente em dias de chuva ou mau tempo. Nesses momentos, as aulas eram transferidas para salas de aula, o que exigia a reformulação das planificações e a criação de atividades mais teóricas.

Esta limitação, embora desafiante, acabou por ser uma oportunidade de aprendizagem. Compreendi a importância da flexibilidade e da capacidade de improvisar, competências essenciais no quotidiano de um professor. A experiência mostrou-me que é possível transformar uma adversidade numa oportunidade pedagógica, reforçando o papel do professor como mediador de aprendizagens e não apenas como transmissor de conteúdos. Tal como destaca Schön (1992), o professor é um profissional reflexivo, capaz de repensar e ajustar continuamente a sua prática de acordo com o contexto.

### **2.3.3. Escola Quinta Nova da Telha**

A Escola Básica da Quinta Nova da Telha (EBQNT), também pertencente à mesma União de Freguesias, foi criada em 1983/1984 e é atualmente uma escola moderna, bem equipada e orientada para a inovação pedagógica. Dispõe de espaços amplos, salas equipadas com tecnologia digital e um pavilhão gimnodesportivo, o que garante excelentes condições para a prática da Educação Física.

Durante o estágio nesta escola, senti que o ambiente educativo era muito acolhedor e que a infraestrutura favorecia o desenvolvimento de aulas diversificadas e completas. O pavilhão desportivo e o Módulo de Atletismo do Barreiro permitiram planejar atividades em contextos reais de prática e desenvolver um trabalho mais consistente na área do atletismo. Foi motivador observar como os alunos demonstraram maior envolvimento e empenho quando as aulas decorriam em espaços adequados e com boas condições materiais.

Enquanto estagiário, aproveitei estas condições para diversificar as estratégias de ensino, explorando métodos cooperativos e jogos modificados que promoviam tanto a aprendizagem como o espírito de grupo. Esta experiência reforçou a minha convicção de que o ambiente físico influencia fortemente a qualidade das aprendizagens, por exemplo, num dos estágios, reparei que a organização do ginásio e a disponibilização adequada de materiais facilitam a participação ativa dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e inclusivas. Assim, a gestão do espaço e dos recursos revelou-se fundamental para o sucesso educativo em Educação Física. tal como referem Rink (2009) e Carreiro da Costa (2018), que destacam a importância da organização do espaço e dos recursos como fatores essenciais para o sucesso educativo em Educação Física.

A comparação entre as duas escolas onde realizei o estágio permitiu-me compreender a influência dos contextos nas práticas docentes. Enquanto na Escola Secundária de Casquilhos as limitações estruturais exigiam criatividade e adaptação, na Escola Quinta Nova da Telha as boas condições potenciam a planificação e o desenvolvimento de um ensino mais completo. Esta dualidade de experiências foi fundamental para o meu crescimento profissional.

*Tabela 2 - Instalações Desportivas*

Instalações Desportivas			
Escola Secundária dos Casquilhos		Escola Básica da Quinta Nova da Telha	
Sala de ping-pong	Mesas de Ping-Pong	Pavilhão Desportivo	1 Campo de futsal, basquetebol e andebol.
2 campos exteriores	1 Campo de voleibol, 2 Campos de futsal, basquetebol e andebol.	Campo Exterior	Pista de atletismo, 2 Campos de futsal e andebol, 4 campos de basquetebol e caixa de areia.
Mini-Ginásio	Espaço pequeno com material de ginástica.	Ginásio	Sala de espelho com material de ginástica

## **2.4. Caracterização do grupo de Educação Física**

O grupo de Educação Física do Agrupamento de Escolas de Casquilhos assume um papel fundamental na concretização dos objetivos do Projeto Educativo 2022-2026, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos através da prática desportiva, da aquisição de hábitos de vida saudáveis e da valorização da atividade física como componente essencial da formação pessoal e social. Integrado em todos os níveis de ensino, desde o 1.º ciclo até ao ensino secundário, o grupo de Educação Física garante uma oferta educativa diversificada e ajustada às idades e necessidades dos alunos, contribuindo de forma significativa para o sucesso escolar e para a construção de uma escola inclusiva e promotora de bem-estar.

A disciplina encontra-se plenamente integrada na matriz curricular do agrupamento, com tempos letivos definidos em conformidade com o Decreto-Lei n.º 55/2018, e articulada com as atividades complementares de enriquecimento curricular, nomeadamente nas áreas de atividade física e desportiva, disponíveis para os alunos do 1.º ciclo e do pré-escolar. O grupo de Educação Física colabora ainda na dinamização de projetos e clubes escolares, promovendo o gosto pelo desporto e incentivando a participação dos alunos em competições e eventos no âmbito do Desporto Escolar. Nesta vertente, o agrupamento destaca-se pela sua participação regular em atividades de atletismo, apoiada pelas excelentes condições existentes na Escola Básica da Quinta Nova da Telha, onde se encontra instalado o Módulo de Atletismo do Barreiro, a única infraestrutura do concelho que permite a prática e treino de modalidades como salto com vara, salto em altura, salto em comprimento, lançamento do peso e corridas de velocidade e barreiras.

O grupo de Educação Física é composto por 11 docentes qualificados e empenhados, que se distinguem pela sua constante atualização pedagógica e pelo envolvimento ativo em projetos de promoção da saúde, cidadania e sustentabilidade. Estes professores assumem um papel dinamizador dentro da comunidade educativa, promovendo a inclusão, o trabalho em equipa, a cooperação e o respeito pelas regras e pelos outros. Através das suas práticas, contribuem para que a escola se afirme como um espaço de equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional dos alunos.

O trabalho desenvolvido pelo grupo revela uma articulação eficaz entre a componente curricular e as atividades extracurriculares, evidenciando uma preocupação constante com a qualidade da formação física e o bem-estar global dos alunos. Apesar dos constrangimentos materiais existentes, nomeadamente na escola sede, o grupo de Educação Física demonstra capacidade de adaptação, criatividade pedagógica e uma forte cultura de colaboração, consolidando o seu papel como pilar essencial na concretização da missão e da visão do Agrupamento de Escolas de Casquilhos.

## **2.5. Caracterização das turmas**

Relativamente às turmas atribuídas, acompanhei quatro turmas para completar a carga horária necessária ao estágio: duas turmas do 2.º ciclo, uma do 3.º ciclo e uma do ensino secundário.

Adicionalmente, participei no acompanhamento de quatro equipas de Desporto Escolar e assumi responsabilidades junto de uma direção de turma. Este conjunto de experiências permitiu-me experienciar realidades distintas e compreender de forma mais aprofundada as dinâmicas de ensino em diferentes níveis de ensino e contextos.

A turma do 5.º A, composta por 24 alunos (14 rapazes e 10 raparigas) com idades entre 10 e 12 anos, revelou-se bastante competitiva, característica que se manifestava em praticamente todas as aulas. Essa competitividade era, por um lado, um motor de motivação, mas, por outro, exigia de mim uma gestão constante de comportamentos, pois alguns alunos tinham dificuldade em aceitar a derrota ou em respeitar os tempos dos colegas. Com o tempo, percebi que a melhor forma de canalizar essa energia era criar desafios cooperativos, em que o sucesso dependesse da equipa e não apenas do desempenho individual. Essa estratégia permitiu equilibrar o espírito competitivo e promover um ambiente mais colaborativo. Esta experiência fez-me compreender, na prática, o que Rink (2009) refere sobre a importância de criar contextos de aprendizagem que estimulem o empenho, mas também a responsabilidade coletiva.

A turma do 5.º C, composta por 23 alunos (12 raparigas e 11 rapazes) com idades entre 9 e 13 anos, era mais homogénea e apresentava uma dinâmica de grupo tranquila e equilibrada. As aulas decorriam de forma fluida e o comportamento era geralmente positivo. No entanto, percebi que o principal desafio nesta turma estava na motivação: os alunos participavam, mas nem sempre com entusiasmo. Para contornar essa situação, comecei a diversificar os métodos de ensino, introduzindo jogos adaptados e atividades com pequenas metas de superação individual, de modo a reforçar o sentimento de conquista pessoal. Esta abordagem resultou em maior envolvimento e demonstrou-me que a motivação dos alunos é profundamente influenciada pela perceção de sucesso (Deci & Ryan, 2000).

O 9.º F, constituído por 20 alunos (7 rapazes e 13 raparigas) com idades entre 13 e 14 anos, destacou-se pela competência motora e interesse pelas atividades propostas. Era uma turma bastante participativa, mas com diferenças acentuadas entre os alunos mais habilidosos e aqueles com mais dificuldades. Essa heterogeneidade obrigou-me a aplicar estratégias diferenciadas, como a criação de grupos por níveis de proficiência e a adaptação das tarefas para garantir o envolvimento de todos. Por vezes, senti dificuldade em encontrar o equilíbrio adequado entre propor desafios que motivassem e desenvolvessem os alunos e, ao mesmo tempo, garantir que as atividades fossem acessíveis a todos, especialmente nas modalidades coletivas. Isso acontecia porque alguns exercícios eram demasiado complexos para alguns alunos acompanharem, enquanto simplificá-los demasiado poderia retirar o estímulo necessário para outros, tornando difícil atender às necessidades e capacidades diversas dentro do mesmo grupo. Com o apoio da professora cooperante, consegui compreender melhor como ajustar as tarefas em função das capacidades individuais, o que me levou a perceber a importância da diferenciação pedagógica, tal como defende Tomlinson (2017), para promover uma aprendizagem inclusiva e eficaz.

A turma do 12.º E, composta por 24 alunas do curso de Artes, com idades entre 17 e 18 anos, apresentou uma realidade bastante distinta. O grupo era coeso, mas existiam diferenças significativas na motivação para a prática desportiva. Algumas alunas mostravam-se entusiasmadas e

participativas, enquanto outras encaravam a disciplina de forma mais distante. Inicialmente, senti dificuldade em encontrar estratégias que motivassem o grupo por inteiro. Aos poucos, percebi que atividades expressivas, como o fitness coreografado ou os jogos cooperativos, despertavam maior envolvimento. A partir daí, passei a integrar mais momentos de experimentação e autonomia, dando às alunas espaço para criar as suas próprias sequências ou propor desafios. Essa mudança tornou as aulas mais participativas e reforçou a relação entre professor e turma.

Esta diversidade de turmas constituiu uma oportunidade única de crescimento profissional. As diferentes faixas etárias, motivações e contextos escolares obrigaram-me a refletir sobre as minhas práticas e a desenvolver abordagens pedagógicas mais flexíveis e conscientes. Tal como refere Schön (1992), o professor em formação aprende na e pela ação, ajustando as suas estratégias à realidade que encontra. Estas experiências mostraram-me que a Educação Física é, acima de tudo, uma disciplina de pessoas e contextos, onde o sucesso depende tanto da planificação quanto da empatia e da capacidade de adaptação.

## **2.6. Horário do Estudante Estagiário**

O meu horário enquanto estudante-estagiário foi organizado de forma a permitir uma participação ativa em todas as dimensões da vida escolar, conciliando a observação, o planeamento, a lecionação e a reflexão sobre a prática. No início da Prática de Ensino Supervisionada, as minhas horas na escola foram dedicadas sobretudo à observação das aulas dos professores cooperantes e à familiarização com as dinâmicas de funcionamento da disciplina de Educação Física. À medida que a PES foi avançando, passei a assumir progressivamente a responsabilidade pela lecionação, o que implicou uma reorganização do meu horário e uma maior carga de trabalho autónomo.

Em média, estive presente na escola entre 14 e 20 horas semanais, incluindo tempos de contacto direto com os alunos, momentos de preparação e reuniões de grupo. As aulas que lecionei estavam distribuídas por blocos de 100 e 50 minutos, totalizando 150 minutos semanais por turma. Este formato exigiu uma gestão rigorosa do tempo útil de prática, tendo em conta as trocas de roupa, as deslocações entre espaços e a partilha das instalações com outras turmas.

Além das aulas, dediquei várias horas semanais ao planeamento das unidades didáticas, à elaboração dos planos de aula e à reflexão pós-aula, apoiando-me sempre nas orientações do Plano Nacional de Educação Física (PNEF) e nas diretrizes definidas pelo grupo disciplinar. Estes momentos de planificação e análise crítica foram essenciais para desenvolver a minha capacidade de antecipar dificuldades, ajustar estratégias e garantir coerência entre os objetivos e as práticas de ensino.

Particpei ainda em diversas atividades complementares no seio da escola. Particpei nas reuniões do grupo de Educação Física, onde pude compreender a importância da articulação entre professores e a necessidade de uma comunicação constante para a boa gestão dos espaços, materiais e critérios de avaliação. Esta participação permitiu-me também compreender o papel do grupo disciplinar enquanto estrutura de apoio pedagógico e de tomada de decisão coletiva.

Outro aspeto marcante do meu estágio foi a colaboração com o Desporto Escolar, nomeadamente nas sessões de treino e nas competições de atletismo. Nestes contextos, apoiei a organização dos treinos, a preparação do material e o acompanhamento dos alunos nas provas. Esta experiência ajudou-me a perceber a relevância do Desporto Escolar como complemento educativo e como meio de promoção de estilos de vida ativos e saudáveis.

Durante o estágio, envolvi-me igualmente em várias atividades de escola, como eventos desportivos, dias temáticos e ações de sensibilização para a prática regular de exercício físico. Também participei nas reuniões de avaliação e na aplicação do programa FITescola®, realizando medições e registos dos parâmetros de aptidão física dos alunos.

No conjunto, o meu horário e as atividades desenvolvidas ao longo da PES proporcionaram-me uma visão global e realista da profissão docente. Pude vivenciar o equilíbrio entre o ensino, a gestão, a avaliação e a reflexão, compreendendo que o papel do professor de Educação Física vai muito além das aulas, envolve também o trabalho colaborativo, o planeamento rigoroso, o acompanhamento contínuo dos alunos e a participação ativa na vida escolar.

### **3. Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem**

A dimensão Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem representa o núcleo da prática pedagógica do professor, articulando as fases de planeamento, execução e avaliação com o propósito de promover aprendizagens significativas, equitativas e integradoras.

Esta dimensão traduziu-se num exercício contínuo de observação, análise e intervenção. O planeamento assumiu-se como uma etapa estruturante, garantindo a coerência entre os objetivos definidos e as estratégias de ensino adotadas. A execução das aulas implicou a aplicação de metodologias diversificadas, adaptadas às características das turmas e aos contextos de prática. Por fim, a avaliação constituiu-se como um processo regulador e formativo, permitindo ajustar o ensino às necessidades e progressos dos alunos.

Um exemplo claro deste processo ocorreu durante uma sequência de aulas com a turma do 9.ºF, em que inicialmente optei por uma metodologia mais diretiva no ensino do voleibol. No entanto, percebi que alguns alunos com menor destreza motora se sentiam desmotivados e excluídos das tarefas. Após refletir sobre essa situação e discutir alternativas com a professora cooperante, reformulei o planeamento da unidade, introduzindo jogos reduzidos e atividades de cooperação que valorizavam o apoio mútuo e o sucesso coletivo. Essa alteração teve um impacto imediato na dinâmica da turma: os alunos mais avançados começaram a ajudar os colegas, o nível de envolvimento aumentou e a atmosfera da aula tornou-se mais positiva e participativa. Esta experiência ajudou-me a compreender que o ensino eficaz exige escuta, observação e flexibilidade, confirmando o que Schön (1992) define como a importância da reflexão sobre a ação para a melhoria contínua da prática docente.

O desenvolvimento profissional alcançado nesta dimensão resulta de uma prática atenta e fundamentada, construída a partir de teorias pedagógicas, mas também das experiências vividas no contexto real. Segundo Schön (1992), o professor é um profissional que aprende com a experiência e com a análise do seu próprio trabalho. A PES foi, assim, um espaço de aprendizagem constante, que me permitiu compreender melhor o impacto das minhas decisões e aperfeiçoar a forma como ensino.

#### **3.1. Planeamento**

O planeamento foi o primeiro grande desafio do meu estágio pedagógico e, simultaneamente, uma das maiores aprendizagens de todo o processo. Lecionei em dois contextos escolares bastante distintos, a Escola Secundária da Quinta Nova da Telha e a Escola Secundária dos Casquilhos. A diversidade de condições espaciais, de recursos e de perfis de turma exigiu de mim uma capacidade de análise e adaptação constantes, que marcaram todo o meu percurso de prática supervisionada.

Esta fase envolveu a análise do contexto educativo, a identificação das necessidades das turmas e a definição de objetivos coerentes com o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e com as Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018).

O processo de planeamento foi desenvolvido em articulação com a orientadora cooperante, garantindo que as decisões didáticas respondiam aos pressupostos curriculares e às condições reais das escolas envolvidas, a Escola Secundária dos Casquilhos, que apresentava limitações ao nível das instalações desportivas, e a Escola Básica da Quinta Nova da Telha, dotada de um pavilhão desportivo mais funcional. A gestão dos espaços e tempos de aula constituiu um fator determinante, exigindo flexibilidade e criatividade na planificação.

### **3.1.1. Planeamento anual e articulação com o orientador cooperante**

O planeamento anual teve início com uma fase de diagnóstico, baseada na avaliação inicial e na análise das características das turmas. Em conjunto com a orientadora cooperante, procedi à definição dos Planos de Turma.

Esta fase implicou a leitura e interpretação do Plano Nacional de Educação Física (PNEF) e dos documentos internos do agrupamento, nomeadamente o Relatório de Atividades de Educação Física e o Plano de Atividades de Escola, de forma a garantir alinhamento com as orientações institucionais. O processo foi também orientado pelos princípios de progressão, adequação e continuidade defendidos por Bento (2014), que sublinha que o planeamento deve ser um instrumento dinâmico, capaz de se ajustar aos ritmos e necessidades dos alunos.

Em colaboração com a professora cooperante compreendi as lógicas de distribuição de conteúdos e a importância da articulação entre ciclos de ensino. Por exemplo, nas turmas do 5.º ano, privilegiaram-se conteúdos de condição física, jogos e ginástica, tendo como objetivo consolidar as bases da motricidade e da coordenação. Já nas turmas do 9.º e 12.º anos, as planificações centraram-se na autonomia, responsabilidade e desempenho motor específico, preparando os alunos para níveis mais complexos de execução.

No início do ano letivo, baseei-me num modelo de planeamento já existente, elaborado em anos anteriores pelo grupo de Educação Física. No entanto, à medida que fui adquirindo autonomia, comecei a reformular e criar planificações de raiz, adaptando-as à realidade das turmas que acompanhava. Essa adaptação implicou, por exemplo, ajustar a duração das modalidades consoante as condições meteorológicas (particularmente na Escola Secundária de Casquilhos, onde não existe pavilhão coberto).

Em todas as fases do planeamento, a diferenciação pedagógica foi considerada um princípio estruturante, assegurando que as estratégias delineadas contemplavam as diferenças individuais dos alunos. Esta preocupação reflete a perspetiva de Tomlinson (2017), para quem a planificação inclusiva é um processo de antecipação das necessidades diversas da turma, garantindo que todos os alunos têm acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem.

Na prática, a diferenciação concretizou-se através da variação das tarefas, dos níveis de exigência e dos materiais utilizados. Por exemplo, nas unidades de basquetebol com a turma do 9.º F, propus exercícios em circuito com graus de dificuldade distintos, permitindo que cada aluno

escolhesse o desafio adequado ao seu nível. Enquanto alguns trabalhavam a recepção e o passe estático, outros exploravam a condução e o lançamento em movimento. Nas turmas do 5.º ano, utilizei jogos com regras simplificadas e bolas de diferentes tamanhos e pesos, o que favoreceu a participação de todos e reduziu as desigualdades de desempenho. Já no 12.º E, criei momentos de decisão partilhada, em que as alunas ajudavam a definir os critérios de sucesso das atividades de fitness e dança, o que aumentou o sentimento de pertença e envolvimento.

Estas estratégias mostraram-me que a planificação só ganha sentido quando há espaço para práticas ajustadas e flexíveis. Recordo que, numa das unidades de basquetebol do 9.º F, os objetivos definidos ao nível anual tiveram de ser ajustados semanalmente, à medida que observava o progresso dos alunos e as condições logísticas de cada aula. Essa experiência reforçou em mim a ideia de que planear não é apenas prever, mas estar preparado para rever e adaptar, tal como defende Rink (2009), ao afirmar que o ensino eficaz se baseia na capacidade do professor para ajustar continuamente as suas decisões pedagógicas em função das respostas dos alunos.

O planeamento anual foi um processo contínuo de análise e adaptação, no qual aprendi a equilibrar o rigor da preparação com a flexibilidade necessária para responder às diferentes situações da turma. Procurei sempre que as aulas contribuíssem para aprendizagens úteis, justas e acessíveis a todos os alunos.

### **3.1.2. Avaliação inicial e diagnóstico das turmas**

A elaboração dos planos de aula constituiu uma das tarefas mais exigentes de todo o estágio. Sob supervisão, cada plano foi estruturado de acordo com os seguintes elementos: identificação de objetivos pedagógicos específicos; seleção de conteúdos e atividades de aprendizagem; previsão de recursos materiais e espaciais; e definição de critérios e instrumentos de avaliação.

O planeamento das aulas seguiu uma sequência lógica e progressiva, permitindo acompanhar a evolução motora e cognitiva dos alunos ao longo das aulas. Segundo Rink (2009), o ensino torna-se mais eficaz quando o professor organiza as etapas de aprendizagem de forma clara e assegura coerência entre objetivos, tarefas e avaliação. Com base nisso, procurei que cada aula mostrasse uma progressão visível, com atividades que aumentavam gradualmente o grau de dificuldade e favoreciam aprendizagens consistentes.

Esses desafios foram planeados para evoluir desde tarefas de manipulação e domínio básico até situações mais complexas de aplicação tática e tomada de decisão. Por exemplo, na modalidade de basquetebol do 9.º F, as primeiras aulas centraram-se no domínio técnico do passe e drible em pares, passando depois a exercícios com oposição controlada e, finalmente, a jogos reduzidos de 3x3 que estimulavam a leitura do jogo e a cooperação ofensiva. No caso do 5.º ano, os desafios propostos procuravam desenvolver a coordenação e o controlo corporal através de percursos motores, jogos de reação e circuitos com tarefas combinadas, como saltar, lançar e equilibrar. Estes progressos graduais permitiram observar uma evolução significativa na execução do exercício e no envolvimento dos alunos nas atividades.

A avaliação inicial foi o ponto de partida de todo o trabalho de planeamento. Esta fase teve uma componente observacional e prática. Em conjunto com a professora cooperante, realizei testes motores simples (corrida, lançamentos, equilíbrios) e momentos de observação direta durante os primeiros jogos e atividades livres, para compreender o nível de desempenho e o comportamento dos alunos. No 5.º ano, percebi que muitos alunos tinham dificuldades em manter a atenção e em cumprir regras. Para contornar essa limitação, passei a integrar rotinas curtas e jogos de concentração no início de cada aula, o que resultou numa melhoria na disciplina e na gestão do tempo.

No 9.º ano, as diferenças de empenho eram visíveis: alguns alunos participavam ativamente, enquanto outros se mostravam desmotivados. Para estimular o grupo, introduzi desafios por equipas com objetivos mensuráveis e recompensas simbólicas (como escolher o jogo final da aula), o que aumentou o envolvimento geral. Já no 12.º E, onde assumi total responsabilidade pelo planeamento e avaliação, percebi que o grupo valorizava a autonomia e a criatividade. Assim, adotei metodologias mais participativas, convidando as alunas a propor variações de exercícios de fitness e a liderar breves momentos de alongamento. Esta estratégia aumentou a adesão e promoveu um clima de confiança mútua.

Um exemplo disto ocorreu numa aula de Jogos Coletivos com a turma do 5.º A, onde apliquei o modelo de ensino por estações. Organizei o espaço em quatro estações com tarefas distintas: uma para o passe, outra para o drible, uma de precisão de lançamento e outra com um jogo lúdico de cooperação. Essa organização permitiu que todos os alunos estivessem ativos simultaneamente e pudessem progredir ao seu ritmo, de acordo com as suas dificuldades. A rotação entre estações favoreceu a autonomia e o sentido de responsabilidade dos alunos, além de promover a cooperação e o apoio entre pares. Esta metodologia, recomendada por Dyson, Griffin e Hastie (2004), fomenta a autorregulação, a autonomia e o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem.

Em síntese, a elaboração dos planos de aula foi uma experiência de aprendizagem profunda. Ensinou-me que planejar é mais do que organizar conteúdos: é antecipar problemas, adaptar estratégias e refletir continuamente sobre o impacto das decisões tomadas. Como defende Schön (1992), é na ação e sobre a ação que o professor se forma, ajustando-se às realidades do contexto e transformando-as em oportunidades de crescimento profissional.

No que toca à gestão das aulas, exigiu uma atenção permanente à logística, ao tempo e às características dos espaços disponíveis. Na Escola Secundária da Quinta Nova da Telha, as condições eram favoráveis: existia pavilhão, ginásio e campos exteriores, o que me permitia planificar unidades completas e assegurar a continuidade das matérias. Já na Escola dos Casquilhos, a ausência de pavilhão implicava desafios diários. A meteorologia determinava, muitas vezes, o tipo de aula que seria possível realizar.

A nível organizacional, percebi que a eficiência na gestão do tempo era determinante. No início do estágio, o tempo de transição entre atividades era elevado e acabava por reduzir o tempo útil de prática. Ao longo do processo, aprimorei a forma de apresentar instruções e organizar o material, antecipando etapas e clarificando rotinas. Pequenas medidas, como a preparação prévia das

estações ou a atribuição de funções aos alunos (como responsável pelo cronómetro ou pelo material), permitiram otimizar significativamente o tempo disponível e promover maior envolvimento.

### **3.1.3. Planeamento colaborativo e interdisciplinaridade**

O planeamento foi também um processo de cooperação. Trabalhei em estreita articulação com o orientador cooperante e com os restantes docentes do grupo disciplinar, participando em reuniões de planificação, conselhos de turma e atividades do Desporto Escolar. Essa colaboração foi essencial para compreender as decisões pedagógicas do grupo, alinhar critérios e desenvolver uma visão mais global sobre a organização curricular da disciplina.

Fullan (2007) defende que a aprendizagem colaborativa entre professores potencia a qualidade do ensino. Ao longo do estágio, confirmei essa ideia. Nas reuniões com o grupo, discutíamos as metas para cada ciclo, os critérios de avaliação e até soluções para dificuldades logísticas. Essa partilha de experiências e estratégias ajudou-me a perceber que o planeamento é tanto um ato individual como coletivo, e que as decisões partilhadas são as que mais enriquecem a prática.

Também foi promovida a articulação interdisciplinar com outros docentes e estruturas da escola, nomeadamente com o Conselho de Turma, de modo a alinhar a Educação Física com projetos de cidadania e desenvolvimento pessoal e social. Exemplos disso foram as atividades do Dia Europeu do Desporto na Escola e o Corta-Mato Escolar, que mobilizaram diferentes disciplinas e promoveram valores como o respeito, a cooperação e a inclusão.

O planeamento colaborativo revelou-se igualmente fundamental para antecipar desafios logísticos e pedagógicos, sobretudo no contexto da rotatividade de espaços desportivos e da gestão dos tempos de aula. A comunicação constante com o grupo disciplinar e a partilha de boas práticas permitiram otimizar os recursos disponíveis e manter a qualidade do ensino mesmo perante constrangimentos materiais. Esta dimensão colaborativa reforçou a importância da escola como comunidade de prática (Wenger, 1998), em que o conhecimento docente se constrói socialmente, através da partilha e da reflexão conjunta.

As diferenças entre as duas escolas obrigaram-me a desenvolver uma postura de flexibilidade. Na Escola Quinta Nova da Telha, com boas condições materiais, o desafio foi manter o rigor técnico e a progressão pedagógica. Nos Casquilhos, o desafio foi conseguir garantir a continuidade do ensino em contextos de imprevisibilidade.

Recordo-me de uma aula de estafetas interrompida por chuva intensa. Em poucos minutos, reorganizei a turma e conduzi a sessão numa sala ampla, transformando a atividade num momento de aprendizagem teórica: analisámos vídeos, falámos das regras da modalidade e fizemos simulações estáticas de partida. Essa capacidade de adaptação demonstrou-me que a eficácia do planeamento

depende menos do cenário ideal e mais da clareza dos objetivos e da rapidez de resposta do professor.

### **3.2. Ensino**

A componente de ensino foi também um eixo desafiador e enriquecedor. Foi nesta fase que tive oportunidade de aplicar os princípios do planeamento em situações reais, gerindo turmas com características muito distintas e enfrentando as exigências próprias da docência. Ensinar implicou mais do que transmitir conteúdos; foi compreender os alunos, interpretar o contexto e ajustar as estratégias para que a aprendizagem ocorresse de forma significativa e participada.

#### **3.2.1. Estilos de ensino e opções pedagógicas**

As decisões sobre os estilos de ensino a adotar foram sempre orientadas pelos objetivos de cada aula, pela idade dos alunos e pelas condições de prática. Segundo Mosston e Ashworth (2008), o ensino em Educação Física pode variar entre estilos mais diretos e estilos em que o aluno descobre por si próprio, cabendo ao professor escolher a abordagem que melhor se ajusta à turma e aos objetivos da aula.

No 5.º ano utilizei sobretudo o estilo de comando, porque eram alunos ainda em fase de adaptação à disciplina e precisavam de instruções claras e curtas. Organizava o espaço em pequenas estações e alternava tarefas para manter a motivação. A comunicação simples, os gestos de apoio e o feedback imediato foram essenciais para garantir a atenção e o envolvimento da turma.

No 9.º ano procurei combinar o estilo por tarefa com momentos de ensino recíproco. Os alunos já demonstravam mais autonomia, o que permitiu introduzir atividades em pares, onde observavam e avaliavam o desempenho uns dos outros com base em critérios definidos. Esta estratégia ajudou a desenvolver o pensamento crítico, o respeito entre colegas e a atenção aos detalhes técnicos.

No 12.º ano privilegiei o estilo de autoavaliação e a descoberta guiada, dando aos alunos um papel mais ativo na análise do próprio desempenho. O objetivo foi promover autonomia e responsabilidade, aproximando o ensino da realidade adulta. Em temas como o fitness ou o treino funcional, dei liberdade para escolher o nível de intensidade e refletir sobre a execução dos exercícios. Esta abordagem aumentou o envolvimento e revelou-se muito motivadora.

Estas experiências mostraram-me que a eficácia do ensino depende da capacidade do professor em adaptar a sua intervenção. Nenhum estilo resulta em todas as situações e o sucesso está em conhecer bem a turma e escolher o método que melhor se ajusta a cada contexto.

### **3.2.3. Comunicação e feedback pedagógico**

A comunicação com os alunos foi outro aspeto essencial no desenvolvimento da minha prática docente. A forma como transmitimos a informação condiciona a atenção, a compreensão e, conseqüentemente, o sucesso da aprendizagem. No início do estágio, percebi que a tendência natural era explicar demasiado, acreditando que o detalhe garantiria o entendimento. Rapidamente compreendi que, em Educação Física, a clareza e a objetividade são mais eficazes do que longas explicações.

Procurei, então, aperfeiçoar a minha comunicação verbal e não verbal. Nas turmas mais novas, utilizava instruções curtas, associadas a gestos e demonstrações práticas. No ensino secundário, reduzi o tempo de explicação inicial e investi mais no acompanhamento individual durante a execução. O feedback tornou-se um instrumento crucial da minha intervenção: feedback corretivo para ajustar a execução, descritivo para reforçar comportamentos adequados e motivacional para encorajar o empenho.

Um dos momentos mais significativos foi perceber o impacto do reforço positivo. Um simples “bom trabalho” ou “excelente esforço” conseguia transformar a atitude de alunos que, inicialmente, mostravam resistência. Assim, o feedback tornou-se não só uma ferramenta de melhoria motora, mas também de construção de confiança e relação pedagógica.

Segundo Black e Wiliam (2009), o feedback pedagógico deve ajudar o aluno a compreender o que já faz bem, o que precisa de melhorar e como pode fazê-lo. Durante as aulas procurei que o feedback tivesse sempre estas três intenções: orientar a correção técnica, valorizar o comportamento adequado e incentivar o esforço. Por exemplo, quando um aluno executava corretamente um exercício, reforçava com comentários positivos (“bom apoio, continua assim”); quando surgiam erros, reformulava a tarefa ou adaptava o exercício, em vez de insistir apenas na correção direta. Com o tempo, esta forma de comunicar tornou-se mais natural. A clareza das instruções e a forma como o professor se expressa revelaram-se tão importantes quanto o próprio conteúdo da aula.

### **3.2.4. Acompanhamento e diferenciação pedagógica**

Outra competência que desenvolvi foi a capacidade de observar e ajustar em tempo real. Durante a aula, registava mentalmente as dificuldades dos alunos e reformulava tarefas sempre que necessário, reduzindo o número de repetições, alterando o espaço ou criando variantes de dificuldade.

Nas turmas do 5.º ano, por exemplo, quando notei que alguns alunos tinham receio de realizar determinados saltos na ginástica, introduzi progressões intermédias e utilizei materiais de apoio para aumentar a confiança. No 12.º ano, o desafio foi oposto: encontrei alunos com níveis muito distintos de condição física. Nesses casos, criei estações de treino com diferentes intensidades, permitindo que cada aluno escolhesse o nível mais adequado às suas capacidades. Estas estratégias concretizam o que Tomlinson (2014) define como ensino diferenciado, ajustar conteúdos e processos às necessidades individuais, sem comprometer os objetivos comuns.

### **3.2.5. Gestão de comportamentos e clima de aula**

Promover um clima de aula positivo foi outro dos aspetos a que dediquei atenção. No início do estágio, notei que os alunos tendiam a associar um “bom ambiente” à permissividade. Com o tempo, percebi que o equilíbrio entre autoridade e empatia é o que realmente sustenta o respeito e a motivação.

Nas primeiras aulas não foi fácil impor regras e mais tarde, com a ajuda da professora cooperante, estabeleci regras simples e consistentes como pontualidade, respeito mútuo e participação ativa. Sempre que surgiam comportamentos inadequados, procurava intervir de forma imediata, mas equilibrada, explicando as consequências e mantendo os alunos envolvidos na atividade. Evitava penalizações passivas, como mandar sentar, preferindo tarefas ativas que continuassem a contribuir para a aprendizagem.

Esta abordagem foi particularmente eficaz no 12.º ano, onde alguns alunos demonstravam resistência à prática. Ao transformar as consequências disciplinares em desafios físicos ou técnicos (por exemplo, tarefas adicionais de treino), consegui manter o grupo focado sem comprometer o clima da aula.

Introduzi ainda momentos lúdicos com objetivo pedagógicos, especialmente nas fases de maior cansaço ou desmotivação. Pequenos jogos de cooperação e desafios em equipa ajudaram a reforçar a coesão e o espírito de grupo. Estas experiências mostraram-me que a motivação não se impõe mas sim constrói-se através da confiança.

### **3.2.6. Desenvolvimento profissional através da prática**

O contacto direto com diferentes realidades escolares e faixas etárias permitiu-me compreender a complexidade do ato de ensinar. As decisões tomadas em aula, desde a escolha dos estilos de ensino até à gestão dos tempos e da comunicação, foram constantemente analisadas com o orientador cooperante.

Cada aula representou uma oportunidade de aprendizagem. As dificuldades iniciais, sobretudo na gestão de grupos grandes ou em espaços limitados, transformaram-se em momentos de superação e crescimento. Com o tempo, fui ganhando confiança, assertividade e capacidade para tomar decisões em tempo real.

No final desta fase, percebi que ensinar não é apenas aplicar métodos, mas compreender as pessoas e os contextos. A docência em Educação Física exige observação, empatia e adaptação, como também competências que só se consolidam na prática.

## **3.3. Avaliação**

Foi através da avaliação que compreendi a importância de observar atentamente, recolher dados de forma sistemática e refletir sobre a eficácia das estratégias de ensino utilizadas. Mais do

que um momento final de atribuição de classificações, a avaliação foi um processo contínuo, que orientou o planeamento e sustentou as decisões pedagógicas ao longo de todo o estágio.

### **3.3.1. Processo de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa**

O processo avaliativo nas turmas onde lecionei seguiu uma lógica de continuidade e integração, articulando as dimensões diagnóstica, formativa e sumativa como partes complementares do mesmo percurso. O modelo de avaliação utilizado foi proposto pelo grupo disciplinar de Educação Física do Agrupamento de Escolas dos Casquilhos, com base nas orientações do Plano Nacional de Educação Física (PNEF) e nos referenciais do programa FITescola®. Ambos defendem uma avaliação contínua, diversificada e centrada no aluno, na qual o objetivo não é apenas classificar, mas promover o desenvolvimento global e a autonomia (Direção-Geral da Educação, 2018).

A aplicação deste modelo foi orientada pela professora cooperante, mas desde o início do estágio fui incentivado a participar na construção das grelhas e instrumentos de registo. Essa colaboração permitiu-me compreender melhor os fundamentos teóricos da avaliação e reconhecer as dificuldades em aplicá-los fielmente no contexto real. De facto, a literatura destaca que a avaliação em Educação Física deve ser formativa e reflexiva, promovendo a autorregulação e o feedback contínuo (Hay & Penney, 2012; López-Pastor et al., 2012).

A avaliação diagnóstica foi o ponto de partida para todo o planeamento. Nas turmas do 5.º e 9.º anos, esta fase foi realizada em conjunto com a professora cooperante e teve um carácter observacional. Assisti às primeiras aulas e utilizei grelhas simples de registo, onde anotava comportamentos, atitudes, motivação e domínio técnico em atividades básicas. Este processo foi guiado por um modelo interno do grupo disciplinar, que adaptei ao longo do tempo, acrescentando descritores relacionados com empenho e cooperação. No ensino secundário, onde assumi total responsabilidade pela avaliação, utilizei o FITescola® como instrumento de diagnóstico inicial, realizando testes de resistência aeróbia, força e flexibilidade. Esta metodologia, recomendada pelo PNEF, permitiu recolher dados objetivos, mas também me fez perceber que os números nem sempre mostram o verdadeiro esforço ou progresso de cada aluno. Por isso, juntei os resultados quantitativos às minhas observações em aula, tentando equilibrar a precisão da avaliação com uma visão mais humana e pedagógica.

A aplicação do FITescola® foi uma experiência exigente. Tive de organizar o espaço, gerir o tempo e adaptar as provas às condições da escola. Como na Escola Secundária de Casquilhos não havia pavilhão, realizei algumas atividades no exterior, mesmo com condições pouco favoráveis.

A avaliação formativa esteve presente em todas as aulas e foi uma das etapas que mais me fez crescer enquanto professor. Através da observação, do diálogo e do feedback constante, procurei acompanhar o progresso dos alunos e adaptar as estratégias conforme as suas reações. Recordo uma aula de ginástica do 9.º ano, em que muitos alunos mostravam receio nas posições invertidas. Depois de observar as dificuldades, reorganizei as aulas seguintes, incluindo exercícios de reforço dos ombros e abdominais e promovendo o trabalho em pares, para que pudessem apoiar-se mutuamente. Esta

mudança simples aumentou a confiança e a participação da turma. Percebi que a avaliação formativa é, acima de tudo, um processo contínuo de escuta e adaptação, onde o professor ajusta o ensino em função das necessidades reais dos alunos. Como referem Black e Wiliam (2009), é através deste acompanhamento constante que a aprendizagem se torna mais eficaz e significativa.

Outro exemplo ocorreu no 5.º ano, onde notei que alguns alunos tinham dificuldade em manter a atenção. Para melhorar o foco e a participação, introduzi pequenas rotinas no início das aulas, como jogos de reação rápida e tarefas de curta duração. Estas atividades funcionaram como momentos de concentração e criaram um ambiente mais envolvente. Com o tempo, percebi que o comportamento melhorava quando os alunos percebiam o propósito de cada tarefa e quando o feedback era imediato. Assim, comecei a valorizar não apenas o desempenho, mas também a atitude e o esforço individual.

A avaliação sumativa concretizou-se no final de cada aula e período letivo. No ensino secundário, fui responsável pela elaboração das grelhas de avaliação e pela comunicação das classificações, em articulação com a professora cooperante. Estas grelhas, incluídas nos anexos deste relatório, foram estruturadas por aula e integravam quatro dimensões: desempenho, empenho, atitude e cooperação. Os critérios de avaliação foram definidos pelo grupo de Educação Física e apresentados aos alunos no início de cada aula, de modo a garantir transparência e responsabilização. Para reforçar a clareza, apresentei exemplos concretos de comportamentos e desempenhos que correspondiam a cada nível. Ao longo do processo, promovia momentos de feedback coletivo e individual, nos quais os alunos refletiam sobre o seu percurso e identificavam áreas de melhoria. Essa comunicação regular aumentou o sentido de justiça e motivação dos alunos, confirmando o impacto positivo da transparência avaliativa apontado por Hay e Penney (2023).

No conjunto, estas três dimensões criaram um processo contínuo de recolha e ajuste das práticas. Avaliar passou a ser um momento de análise e melhoria, que me levou a pensar sobre a eficácia das estratégias usadas e sobre o impacto das minhas decisões na aprendizagem dos alunos. Percebi que a avaliação serve não só para conhecer o progresso dos alunos, mas também para me conhecer melhor como professora. Aprendi que ensinar exige observação, escuta e capacidade de adaptação, e que o sucesso das aulas depende da vontade de melhorar um pouco mais em cada momento.

### **3.3.2. A avaliação como ferramenta de aprendizagem**

Durante o estágio aprendi a ver a avaliação não como um momento final, mas como um processo contínuo de aprendizagem. Esta forma de pensar surgiu das conversas com os alunos, das suas autoavaliações e da observação da sua evolução ao longo do tempo.

No 12.º ano promovi momentos formais de autoavaliação, em que cada aluno analisava o seu desempenho nas modalidades e nos testes físicos. Este exercício revelou-se muito útil, pois ajudou os alunos a reconhecer os seus progressos e a ter uma visão mais realista sobre o seu percurso. Para mim, foi também uma oportunidade de perceber como viam a disciplina e o que valorizavam nela. A

maioria destacou a superação pessoal e a importância de manter hábitos saudáveis, confirmando que a Educação Física tem um papel formativo que vai além da componente motora.

Nas turmas mais novas procurei igualmente envolver os alunos na avaliação. Em várias aulas discutimos o que significava ter uma boa atitude, esforçar-se ou ajudar os colegas. Essas conversas ajudaram a criar sentido de responsabilidade partilhada e maior consciência sobre o comportamento individual e do grupo.

Estas práticas confirmaram o que Black e Wiliam (2009) defendem sobre a avaliação formativa: quando o aluno compreende os critérios de sucesso e participa ativamente no processo, a aprendizagem torna-se mais significativa e autónoma. Através da observação, do diálogo e do acompanhamento contínuo, percebi que avaliar é também educar. É mostrar ao aluno que cada erro pode ser uma oportunidade de melhoria e que o esforço tem valor. Entendida desta forma, a avaliação acabou por unir o planeamento e o ensino e traduz-se no momento que valida, ajusta e dá sentido ao trabalho desenvolvido em aula.

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

A participação ativa na vida escolar é uma parte essencial da prática docente e mostra o compromisso do professor não só com o ensino, mas também com o crescimento da comunidade educativa. Vários autores destacam que a Educação Física, pela sua natureza relacional, inclusiva e promotora de bem-estar, tem um papel importante na formação global dos alunos (Hardman & Marshall, 2023). A escola é um espaço de aprendizagem, convivência e cidadania que depende da colaboração entre professores, alunos, famílias e outros parceiros. Neste contexto, o professor de Educação Física tem uma função especial, pois, como referem López-Pastor et al. (2012), esta disciplina oferece oportunidades únicas para desenvolver competências sociais e promover valores de cooperação e respeito.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), a minha integração nas atividades e projetos da escola foi uma oportunidade importante para compreender como a instituição funciona, o papel das lideranças e o valor do trabalho em equipa. Como referem Aelterman et al. (2019), a participação ativa dos professores em projetos escolares reforça o sentimento de pertença e contribui para uma prática mais eficaz. A minha presença em reuniões, eventos desportivos e ações de promoção da saúde ajudou-me a perceber o que significa fazer parte de uma comunidade educativa dinâmica e inclusiva, centrada no sucesso e no desenvolvimento dos alunos.

Ao mesmo tempo, destaco a importância da minha participação nas várias iniciativas promovidas pelas escolas. Em ambas procurei envolver-me nas atividades existentes, colaborando na organização de torneios, eventos desportivos e momentos de convívio escolar, e apoiando ações que reforçavam o espírito de grupo e a valorização da Educação Física. Estas experiências mostraram-me que o envolvimento do professor fora da sala de aula é essencial para a coesão da comunidade e para o reconhecimento da disciplina. Como referem Casey e Goodyear (2015), a aprendizagem cooperativa e baseada na experiência contribui para aumentar o envolvimento dos alunos e melhorar as relações interpessoais. Este contacto próximo com a vida escolar ajudou-me a compreender melhor o papel do professor e a sentir-me parte integrante da comunidade educativa.

Acredito que participar ativamente na vida da escola foi uma parte fundamental do meu crescimento pessoal e profissional. Esta envolvimento ajudou-me a conhecer melhor as pessoas, a partilhar ideias e a sentir que fazia parte de uma equipa com um objetivo comum. Contribuiu também para um ambiente mais positivo e colaborativo, onde ensinar e aprender acontecem de forma conjunta. Para mim, o relacionamento que criei com colegas, alunos e restante comunidade educativa foi essencial para o sucesso do estágio e para me afirmar como futura professora de Educação Física.

#### 4.1. Análise dos documentos orientadores

O primeiro passo neste processo de integração consistiu na análise dos documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas dos Casquilhos: o Projeto Educativo (2022–2026), o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e o Regimento do Departamento de Educação Física. Esta análise é essencial para compreender a cultura institucional e alinhar a prática docente com as orientações pedagógicas da escola. De acordo com Pacheco (2009), a leitura e interpretação destes instrumentos de gestão constitui uma etapa fundamental na construção da identidade profissional do professor, permitindo-lhe compreender o enquadramento institucional da sua ação e contribuir de forma coerente para o projeto educativo da escola.

O Projeto Educativo é o documento que define a identidade, os valores e as metas de uma escola, orientando toda a sua ação pedagógica e organizacional. No Agrupamento de Escolas de Casquilhos, situado no Barreiro, este documento traduz-se num compromisso com a formação integral dos alunos, promovendo o sucesso escolar, a inclusão e a cidadania ativa. Como defendem Hardman e Marshall (2023), as escolas que integram a Educação Física na sua missão educativa tendem a alcançar maior impacto na promoção de estilos de vida saudáveis e na construção de comunidades escolares mais coesas.

Assente numa visão humanista e participativa, o Projeto Educativo valoriza a inovação pedagógica, o trabalho colaborativo e a cooperação com a comunidade local. Ao nível pedagógico, procura desenvolver aprendizagens significativas e equitativas; no plano organizacional, privilegia a transparência e a melhoria contínua; e na dimensão comunitária, reforça as parcerias e o envolvimento das famílias e entidades externas. Esta perspetiva está em consonância com as orientações da UNESCO (2016), que enfatizam que uma Educação Física de qualidade deve ser promotora da participação, da inclusão e do desenvolvimento integral do aluno.

A análise do Projeto Educativo permitiu compreender a identidade da escola e as suas prioridades estratégicas, evidenciando um compromisso claro com os desafios contemporâneos da educação. O documento sublinha a importância de formar cidadãos críticos, autónomos, criativos e socialmente responsáveis, capazes de se adaptar a uma sociedade em constante transformação. Esta visão é também partilhada por Ainscow (2020), que defende que as escolas inclusivas são aquelas que aprendem continuamente a responder à diversidade, promovendo oportunidades equitativas para todos.

No caso da disciplina de Educação Física, esta filosofia traduz-se na valorização da atividade motora enquanto meio privilegiado de desenvolvimento pessoal e social. O documento enfatiza a relevância de hábitos de vida saudáveis, do trabalho cooperativo e da superação individual, princípios que, como defendem Dyson, Griffin e Hastie (2020), devem orientar as práticas pedagógicas na área da Educação Física.

O Regulamento Interno, por sua vez, apresenta as normas que regem o funcionamento das relações entre os diversos grupos da comunidade educativa. Ao analisá-lo, compreendi a forma como

se distribuem as responsabilidades pedagógicas, disciplinares e organizacionais entre professores, alunos e órgãos de gestão. Como refere Carreiro da Costa (2018), conhecer as estruturas e as regras de funcionamento da escola é um requisito fundamental para o exercício de uma docência responsável e consciente. A leitura deste documento ajudou-me a perceber a importância da coerência institucional e da transparência de procedimentos, aspetos fundamentais para a construção de um ambiente de aprendizagem equilibrado e respeitador.

O Plano Anual de Atividades (PAA) revelou-se um instrumento de planeamento estratégico e operacional que concretiza o Projeto Educativo. Através dele, foi possível identificar as principais iniciativas previstas para o ano letivo, bem como a articulação entre as diferentes áreas disciplinares. As atividades ligadas à Educação Física, nomeadamente o Dia Europeu do Desporto na Escola, o Corta-Mato, o Mega Atleta e os torneios de modalidades coletivas, constituem exemplos claros de como a disciplina contribui para a dinamização da vida escolar e para o envolvimento da comunidade. Tal como sublinha López-Pastor et al. (2012), estas experiências práticas fortalecem o sentimento de pertença dos alunos e promovem valores de cooperação, esforço e respeito.

Por fim, o Regimento do Departamento de Educação Física destacou o valor do trabalho colaborativo, da reflexão conjunta e da planificação em equipa. Este documento estabelece normas para o funcionamento interno do grupo disciplinar, definindo responsabilidades no planeamento, avaliação, partilha de recursos e organização de eventos. A sua análise permitiu compreender a importância da coordenação e do diálogo entre docentes, promovendo a coerência curricular e metodológica, como defendem Casey e Goodyear (2015), que associam a colaboração entre professores à melhoria contínua das práticas pedagógicas.

Em conjunto, estes documentos reforçaram a perceção de que a escola se organiza em torno de princípios de participação, cooperação e corresponsabilidade, sendo o papel do professor de Educação Física central na concretização de uma educação integral e inclusiva.

Em síntese, o contacto com estes documentos estruturantes proporcionou-me uma visão mais ampla sobre a missão educativa da instituição e permitiu-me alinhar a minha intervenção com os seus princípios orientadores. Compreender o seu conteúdo foi importante para consolidar uma prática docente informada, alinhada e coerente com os valores e metas da escola onde desenvolvi o estágio pedagógico.

## **4.2. Direção de turma**

Embora nenhum dos meus orientadores da PES fosse Diretor de Turma, tive a oportunidade de participar numa reunião de preparação dos Conselhos de Turma do 1.º período, já que um dos professores cooperantes era coordenador dos diretores de turma. Esta experiência foi muito útil, porque me permitiu perceber como funcionam as estruturas de acompanhamento pedagógico e compreender a responsabilidade que envolve o cargo de Diretor de Turma.

Durante a reunião percebi a complexidade do trabalho de um Diretor de Turma. Envolve analisar o percurso dos alunos, articular professores e famílias, identificar situações de dificuldade e planejar medidas de apoio. Esta participação ajudou-me a compreender que o Diretor de Turma é uma peça essencial na ligação entre todos os elementos da comunidade educativa. Para além de acompanhar o desempenho académico, tem um papel mediador e humano, promovendo a comunicação, a união e o sentido de pertença do grupo. Como referem Day e Sammons (2016), o professor deve exercer uma liderança pedagógica que apoie os alunos não só no estudo, mas também no seu bem-estar emocional e social.

A observação direta destas práticas permitiu-me refletir sobre a importância da empatia, da escuta ativa e da capacidade de gestão emocional na atuação docente, qualidades essenciais para garantir uma relação educativa positiva e promotora de sucesso. Tal como defende Bolívar (2014), o professor que valoriza o diálogo e a ética relacional contribui para um clima de confiança e de aprendizagem partilhada.

Esta experiência mostrou-me também a importância de uma abordagem interdisciplinar na resolução de problemas escolares e comportamentais. Percebi que o trabalho do Diretor de Turma depende da colaboração constante com psicólogos, assistentes sociais e outros técnicos de apoio. Embora não tenha acompanhado uma turma de forma contínua, observar estas dinâmicas permitiu-me compreender melhor as exigências da função e reconhecer a importância de uma postura ética, sensível e humana por parte do professor.

### **4.3. Envolvimento em Atividades e Projetos do Plano Anual de Atividades**

Ao longo do ano letivo, colaborei na organização e no apoio à implementação de várias atividades inscritas no Plano Anual de Atividades, nomeadamente:

- Dia Europeu do Desporto na Escola (27 de setembro de 2024)
- Corta-Mato Escolar (12 de dezembro de 2024)
- Corta-Mato Distrital de Sesimbra (14 de janeiro de 2025)
- Mega Atleta (18 de fevereiro de 2025)
- Prova Distrital Megas Interescolar (13 de março de 2025)
- Torneio de Basquetebol 3x3 (17 de março de 2025)
- Torneio de Futebol 3x3 (9 de maio de 2025)
- Torneio Kid's Andebol (2 de junho de 2025)
- Torneio de Voleibol 6x6 (5 de junho de 2025)

Estas atividades, desenvolvidas quer no espaço escolar quer em articulação com outras entidades (como o Município do Barreiro e o Desporto Escolar Distrital), representaram oportunidades concretas de aprendizagem e de intervenção.

Durante o estágio, participei ativamente em diversas reuniões e projetos de âmbito escolar, que me permitiram compreender as dinâmicas de trabalho colaborativo e a importância do planeamento conjunto. Tal como defendem Dyson, Griffin e Hastie (2020), estas experiências

reforçam a percepção do professor enquanto mediador de aprendizagens significativas e promotor do envolvimento social através do desporto.

Particpei numa reunião online de organização do Corta-Mato do Agrupamento, que reuniu todos os professores de Educação Física. Nesta sessão foram definidas responsabilidades, revistos os circuitos, ajustados os materiais necessários e debatidas questões de segurança e logística. O envolvimento neste processo permitiu-me perceber como o trabalho em equipa, a comunicação eficaz e a clareza de funções são determinantes para o sucesso de atividades de grande escala.

Estive igualmente presente na reunião de diretores de turma dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário, onde pude observar a articulação entre diferentes níveis de ensino e compreender as preocupações transversais que afetam a vida escolar, desde a assiduidade até à motivação dos alunos. Esta participação está em linha com o que referem Hardman e Marshall (2023), ao sublinharem que o envolvimento dos professores em contextos multidisciplinares reforça a coerência pedagógica da escola e o seu papel como instituição de cidadania.

Particpei também na reunião de organização do torneio de futsal 3x3, onde fui convidado a colaborar de forma ativa, sobretudo na parte técnica, aproveitando a minha experiência de 16 anos como praticante da modalidade. Esta participação permitiu-me juntar o que aprendi na formação académica à prática desportiva, contribuindo com ideias para a estrutura dos jogos, a definição de regras simples e a valorização do fair play. Como referem Casey e Goodyear (2015), estas experiências práticas aproximam a escola da realidade dos alunos e tornam o ensino mais autêntico e motivador.

Estar presente nestes momentos de discussão e decisão fez-me perceber a importância do trabalho em equipa e o papel de cada professor como agente ativo na vida da escola. A participação na organização destes eventos ajudou-me a desenvolver competências de planeamento, gestão de tempo e resolução de imprevistos, consideradas por Martins et al. (2022) essenciais para o desenvolvimento profissional do professor de Educação Física.

Estas experiências ajudaram-me a ver a Educação Física como uma disciplina que promove valores de cidadania, cooperação, responsabilidade e respeito. O envolvimento nos projetos mostrou-me também a importância do trabalho conjunto entre professores, assistentes operacionais e alunos na criação de um ambiente de partilha e entusiasmo. Cada evento foi um momento de valorização do esforço, de aumento da autoestima e de reforço da identidade da escola, tal como defendem Hardman e Marshall (2023), que relacionam o desporto escolar com o fortalecimento dos laços da comunidade.

#### **4.4. Colaboração no Desporto Escolar**

O Desporto Escolar tem um papel importante na Educação Física, pois aumenta as oportunidades de prática e aproxima alunos, professores e comunidade. Como referem Block e Haegele (2020), é também uma forma de promover valores de inclusão, autonomia e cooperação.

Durante o estágio, colaborei em quatro modalidades: Atletismo, Futsal, Padel e Ginástica Trampolim, sob supervisão direta dos professores responsáveis. Esta participação ao longo do ano

letivo permitiu-me desenvolver competências pedagógicas e organizativas especiais, nomeadamente na condução de treinos, acompanhamento técnico e apoio em competições escolares e distritais.

O contacto com o Desporto Escolar mostrou-me a sua importância como espaço de inclusão, de autonomia e de formação de valores. Como referem Dyson et al. (2020), participar em atividades desportivas coletivas aumenta a motivação e o sentimento de pertença dos alunos, ajudando no seu crescimento pessoal e social.

A colaboração com entidades externas, como a Câmara Municipal do Barreiro, responsável pelo Módulo de Atletismo da Quinta Nova da Telha, fez-me perceber o valor das parcerias entre a escola e a comunidade. Este tipo de cooperação está de acordo com o conceito de Quality Physical Education defendido pela UNESCO (2016), que destaca a importância de envolver a comunidade local no processo educativo. Percebi também que o sucesso destas atividades depende da boa articulação entre todos os intervenientes, desde o planeamento até à execução, e da responsabilidade partilhada entre todos.

#### **4.5. Educação e Promoção da Saúde Escolar**

A disciplina de Educação Física assume um papel determinante na concretização das metas da Educação e Promoção da Saúde Escolar (EPS), uma vez que estimula hábitos de vida ativos e atitudes de responsabilidade individual e coletiva.

Como defendem Simovska e McNamara (2015), a promoção da saúde escolar deve estar integrada no currículo e associada a experiências positivas de atividade física. Durante o estágio, embora não tenha participado diretamente em equipas formais de EPS, as atividades desenvolvidas no contexto da Educação Física revelaram uma estreita ligação aos seus objetivos.

O Dia Europeu do Desporto na Escola, por exemplo, teve um caráter de sensibilização para a importância da atividade física regular e da adoção de estilos de vida saudáveis. A observação de práticas docentes que valorizavam o bem-estar físico e emocional dos alunos permitiu-me reconhecer a importância de integrar conteúdos de saúde, postura e nutrição nas aulas, de forma transversal e adaptada às idades. Esta abordagem está em consonância com o que preconiza a Organização Mundial da Saúde (2020), ao defender que a escola deve ser um espaço promotor de literacia em saúde e de bem-estar sustentável.

#### **4.6. Inclusão e Trabalho Colaborativo com Alunos com Necessidades Educativas especiais**

A Educação Inclusiva é hoje um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das missões mais importantes do sistema educativo português. Segundo Ainscow (2005), a inclusão vai além da simples integração, significando a participação real e significativa de todos os alunos. Durante o estágio tive contacto direto com esta realidade, acompanhando turmas muito diferentes entre si, com alunos com vários ritmos de aprendizagem e com necessidades educativas especiais (NEE).

Esta experiência constituiu uma oportunidade para compreender o papel que o professor de Educação Física desempenha na concretização do princípio da inclusão. Tal como referem Block e Obrusnikova (2007), a Educação Física é um contexto privilegiado para a construção de práticas inclusivas, pois oferece oportunidades de expressão e cooperação para todos.

No contexto observado, a presença de alunos com necessidades especiais levou a uma atenção redobrada na organização das tarefas, na comunicação e no feedback. Foi necessário simplificar instruções, adaptar materiais e ajustar o nível de exigência de algumas atividades, garantindo sempre a participação de cada aluno. Em várias ocasiões, as estratégias aplicadas revelaram o impacto positivo de pequenas adaptações, como a criação de pares de apoio entre colegas, uma estratégia designada por “*peer tutoring*”, a definição de papéis alternativos em jogos coletivos (ex.: marcador, árbitro auxiliar, responsável pelo tempo) ou a modificação de regras para favorecer a cooperação em detrimento da competição. Estas práticas, como sugerem Block e Obrusnikova (2007), potenciam o envolvimento de todos e reforçam a autonomia e a autoestima dos alunos com limitações funcionais.

A colaboração com o professor cooperante e com os serviços de apoio educativo revelou-se essencial para o sucesso destas intervenções. A troca de informações com técnicos especializados, como professores de educação especial e psicólogos escolares, permitiu compreender as particularidades de cada caso e definir estratégias pedagógicas adequadas. Esta articulação interdisciplinar reforçou a importância do trabalho em rede dentro da escola e evidenciou que inclusão não é responsabilidade de um único docente, mas sim um processo coletivo. Tal como defende Ainscow (2020), as escolas mais eficazes são aquelas que aprendem continuamente a responder à diversidade através da partilha de saberes e da cooperação entre profissionais.

O contacto com estas turmas inclusivas fez-me também perceber as limitações que ainda existem na prática. Apesar da legislação portuguesa ser clara e avançada no reconhecimento do direito à educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), nem sempre as escolas dispõem de formação específica ou de recursos materiais adequados para operacionalizar plenamente este princípio. Esta lacuna é apontada por Haegele e Zhu (2021), que sublinham a importância da formação contínua dos professores de Educação Física para assegurar práticas realmente inclusivas. Assim, percebi que o desenvolvimento profissional constante e a partilha de boas práticas são fatores determinantes para o progresso da inclusão.

O contacto com estas turmas inclusivas fez-me também perceber as limitações que ainda existem na prática. Apesar da legislação portuguesa ser clara e avançada no reconhecimento do direito à educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), nem sempre as escolas dispõem de formação específica para lidar com as diferentes necessidades dos alunos, nem de recursos materiais adaptados, como equipamentos, materiais pedagógicos diferenciados e apoios especializados, essenciais para operacionalizar plenamente este princípio. Esta lacuna é apontada por Haegele e Zhu (2021), que sublinham a importância da formação contínua dos professores de Educação Física para assegurar práticas realmente inclusivas. Assim, percebi que o desenvolvimento profissional constante e a partilha de boas práticas são fatores determinantes para o progresso da inclusão.

Estas experiências mostraram-me que a inclusão não se limita a adaptar tarefas. Implica valorizar as diferenças e transformá-las em oportunidades de aprendizagem para todos. As turmas tornam-se mais empáticas e colaborativas quando aprendem a compreender e apoiar os colegas, e o professor tem um papel essencial ao orientar essas aprendizagens sociais e emocionais. Segundo Block (2016), a Educação Física inclusiva beneficia toda a turma, ao promover empatia, respeito e cooperação.

Esta vivência foi também o ponto de partida para o estudo apresentado neste relatório, que analisa as práticas e percepções sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física, centrado nas estratégias, desafios e oportunidades de um ensino inclusivo.

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

### **5.1. Introdução**

Os alunos com Necessidades Educativas especiais (NEE) constituem um grupo diversificado de estudantes que necessitam de apoios e adaptações especiais para garantir a sua participação efetiva e equitativa no processo educativo. Estas necessidades podem resultar de deficiências físicas, sensoriais, intelectuais, perturbações do desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem ou condições emocionais e comportamentais (Ainscow, 2005; Florian & Black-Hawkins, 2011). A educação inclusiva baseia-se na ideia de que todas as crianças têm direito a aprender num ambiente que valorize as suas diferenças e que lhes ofereça oportunidades de desenvolvimento e sucesso.

A inclusão destes alunos representa hoje um dos grandes desafios das políticas educativas, exigindo mudanças estruturais nas práticas e na cultura escolar. Mais do que uma obrigação normativa, a inclusão deve ser entendida como um processo contínuo de eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação, que reconhece a diversidade como um valor e um recurso para o desenvolvimento de todos (Ainscow, 2005; Booth & Ainscow, 2011). Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018 reforçou este compromisso, introduzindo um modelo de educação inclusiva centrado na singularidade de cada aluno, promovendo a flexibilidade curricular, promovendo a cooperação entre professores e a personalização das estratégias de ensino.

No contexto da Escola Secundária de Casquilhos, observam-se desafios e avanços no âmbito da inclusão. A escola demonstra empenho em acolher a diversidade dos alunos e em ajustar as respostas educativas às suas necessidades, apesar das dificuldades relacionadas com a escassez de recursos, o tempo disponível para articulação entre docentes e o apoio técnico especializado. A inclusão constitui um processo em constante desenvolvimento, sustentado pela colaboração, reflexão conjunta e adaptação das práticas pedagógicas ao contexto específico de cada escola.

Apesar das políticas favoráveis, a implementação de práticas verdadeiramente inclusivas continua a ser um desafio. Alves e Ainscow (2020) alertam que, mesmo com progressos legislativos, persistem limitações relacionadas com a formação dos docentes, a articulação entre serviços e a gestão dos recursos humanos e materiais. Estas dificuldades são particularmente visíveis na disciplina de Educação Física, onde o caráter prático e social pode constituir, ao mesmo tempo, uma oportunidade e um obstáculo à inclusão de alunos com NEE (Cardoso & Júnior, 2025).

A Educação Física tem um papel muito importante na formação integral dos alunos, promovendo o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social. Para os alunos com NEE, pode representar um espaço de superação, integração, pertença e valorização pessoal (Haeghele & Sutherland, 2015). No entanto, estas potencialidades dependem da capacidade dos professores em criar experiências de participação. Estratégias como o ensino por estações, a diferenciação pedagógica, o uso de equipamentos adaptados, o ensino cooperativo e o feedback positivo são apontadas como práticas eficazes (Block & Obrusnikova, 2007; Wilhelmsen & Sørensen, 2017), mas requerem planeamento, formação contínua e sensibilidade às necessidades individuais dos alunos.

O panorama da inclusão em Portugal revela que as práticas inclusivas são mais eficazes quando aplicadas com intenção e com profundo conhecimento das características dos alunos (Benvinda, 2021; Rodrigues & Gaspar, 2020). A formação dos professores assume um papel central para o êxito dessas práticas, sendo que docentes com formação específica demonstram maior confiança e capacidade de adaptação (Morley et al., 2005). Contudo, Cardoso e Júnior (2025) salientam que esta formação deve ir além da vertente teórica, integrando experiências práticas, partilha de casos e acompanhamento no terreno. Apesar disso, Pinto e Pereira (2012) evidenciam que os professores reconhecem a importância da formação, mas também apontam para lacunas no conhecimento sobre deficiência, estratégias de diferenciação e colaboração interdisciplinar, o que representa um desafio à implementação efetiva de práticas inclusivas.

Outro fator com influência na eficácia das práticas inclusivas é a experiência profissional dos professores. A exposição a situações reais de ensino com alunos com NEE favorece o desenvolvimento de competências pedagógicas, empatia e atitudes positivas (Benvinda, 2021). Além disso, a partilha de experiências entre colegas e o trabalho colaborativo com equipas multidisciplinares, como docentes de educação especial, terapeutas ou psicólogos, são fundamentais para um planeamento pedagógico mais ajustado às necessidades dos alunos (Costa, 2010; Roldão, 2017).

A colaboração com os encarregados de educação surge também como elemento estruturante de uma abordagem inclusiva. Tal como sublinham Hornby e Lafaele (2011) e Sanches-Ferreira et al. (2013), o envolvimento das famílias permite conhecer melhor o perfil dos alunos, alinhar estratégias educativas e promover uma abordagem mais coerente entre o contexto escolar e familiar. No contexto da Educação Física, este envolvimento pode ser decisivo para adaptar atividades, superar resistências e garantir a participação segura e confiante dos alunos.

Apesar do consenso sobre os benefícios da inclusão, persistem barreiras que dificultam a sua concretização: inadequação dos espaços, falta de equipamentos, sobrecarga docente, escassez de tempo para planificação e atitudes negativas perante a diferença (Qi & Ha, 2012; Miranda, Alberto & Martins, 2023). Slee (2011) defende que a inclusão não deve ser entendida como um conjunto de técnicas ou adaptações pontuais, mas como uma transformação profunda da escola enquanto instituição ética, social e política. Incluir significa, assim, questionar os valores que sustentam o funcionamento da escola e construir uma cultura que valorize a participação, a equidade e a diversidade como princípios estruturantes.

Neste sentido, a Educação Física assume um papel de destaque na promoção da inclusão, desde que os professores estejam preparados e motivados para assumir uma postura pedagógica comprometida com esses valores. O presente estudo parte do pressuposto de que práticas pedagógicas diferenciadas e ajustadas às necessidades dos alunos com NEE contribuem para uma participação mais significativa destes nas aulas de Educação Física, ainda que condicionadas por fatores como a formação, os recursos e o apoio institucional.

O objetivo geral da investigação é analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, bem como os principais desafios e impactos dessas práticas. A investigação orienta-se por quatro

objetivos específicos: (1) identificar as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores de Educação Física para promover a inclusão de alunos com NEE; (2) explorar as dificuldades e barreiras encontradas pelos professores ao tentar implementar essas práticas; (3) avaliar como as condições de formação, experiência profissional e os recursos disponíveis influenciam a eficácia das estratégias de inclusão; e (4) analisar a perspectiva dos professores de educação física sobre as práticas pedagógicas inclusivas no desenvolvimento físico e social dos alunos com NEE.

Com base nestes objetivos, formularam-se as seguintes hipóteses de investigação:

H<sub>0</sub> – Os professores de Educação Física conhecem, desenvolvem e aplicam práticas pedagógicas inclusivas de forma consistente nas suas aulas.

H<sub>1</sub> – O desenvolvimento de práticas inclusivas pelos professores de Educação Física depende de múltiplos fatores contextuais, como a formação inicial e contínua, experiência profissional, a disponibilidade de recursos materiais e humanos, e o apoio institucional proporcionado pelas escolas.

Desta forma, espera-se que esta investigação contribua para a reflexão crítica sobre a prática docente na disciplina de Educação Física, oferecendo um olhar aprofundado sobre os modos como os professores interpretam, experienciam e aplicam o princípio da inclusão. Ao dar voz aos profissionais que enfrentam diariamente os desafios da diversidade nas suas aulas, este estudo pretende contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, eficazes e equitativas, reforçando o compromisso da escola com uma educação inclusiva, em que todos os alunos tenham oportunidades de participar, aprender e desenvolver-se. Acredita-se que compreender estas vivências é essencial para continuar a construir escolas mais abertas, justas e capazes de garantir que cada aluno encontra o seu lugar e participa de forma ativa nas aprendizagens.

## **5.2. Materiais e Métodos**

O presente estudo insere-se numa abordagem qualitativa, procurando compreender as experiências, percepções e estratégias utilizadas por professores de Educação Física no processo de inclusão de alunos com (NEE). Esta abordagem privilegia a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e contextos, assumindo que o conhecimento é construído a partir da interação entre investigador e participantes (Creswell & Poth, 2018).

A investigação qualitativa é particularmente indicada quando se pretende estudar fenómenos educativos em profundidade, tendo em conta a complexidade das relações humanas e das dinâmicas escolares (Bogdan & Biklen, 1994). O estudo assume um carácter exploratório e descritivo, pretendendo aprofundar o conhecimento sobre as estratégias pedagógicas inclusivas adotadas na disciplina de Educação Física e os principais desafios sentidos pelos docentes nesse processo. Esta fase da investigação corresponde à apresentação da metodologia definida.

### **5.2.1. Amostra**

A amostra do estudo é constituída por seis professores de Educação Física do ensino básico e secundário do Agrupamento de Escolas dos Casquilhos, no Barreiro, que lecionam em escolas públicas e têm experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) integrados nas suas turmas.

A seleção dos participantes seguiu uma lógica de amostra intencional, privilegiando docentes cuja experiência profissional e envolvimento com a temática da inclusão permitissem contribuir significativamente para a compreensão do fenómeno estudado (Patton, 2015). Os critérios de inclusão foram: (1) ser professor de Educação Física no ensino público; (2) ter pelo menos um aluno com NEE integrado na sua turma atual ou em anos letivos anteriores; e (3) manifestar disponibilidade e consentimento para participar na entrevista. O número de participantes é considerado adequado para uma análise qualitativa de tipo temático, que valoriza a profundidade e riqueza da informação em detrimento da extensão (Creswell & Poth, 2018). Esta metodologia permitiu recolher perspetivas diferenciadas e representativas da realidade educativa do agrupamento, assegurando uma compreensão ampla e aprofundada do fenómeno em estudo.

Dos seis participantes, quatro são do género masculino e dois do género feminino, com idades compreendidas entre os 32 e os 55 anos. O tempo de serviço docente varia entre 8 e 30 anos, o que permitiu recolher perspetivas de professores em diferentes fases da carreira. Todos possuem formação superior em Educação Física e Desporto, sendo que dois detêm também formação complementar em Educação Especial ou formação contínua na área da inclusão escolar.

No que respeita à experiência profissional, quatro dos professores lecionam no 3.º ciclo e no ensino secundário, enquanto dois intervêm predominantemente no 2.º ciclo, assegurando, assim, uma representação equilibrada dos diferentes níveis de ensino. A maioria dos participantes referiu já ter trabalhado com alunos com diferentes tipos de NEE, nomeadamente dificuldades motoras,

perturbações do espectro do autismo e défices cognitivos ligeiros, o que conferiu maior riqueza à análise das estratégias inclusivas adotadas.

A seleção intencional da amostra procurou garantir a heterogeneidade entre os docentes, considerando trajetórias profissionais, experiências e realidades escolares distintas dentro do agrupamento, de modo a proporcionar uma compreensão mais abrangente das práticas inclusivas em Educação Física.

### **5.2.2. Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados**

Para a recolha de dados foi utilizada a entrevista semi-estruturada, instrumento amplamente utilizado em investigação qualitativa por permitir combinar uma estrutura orientadora comum a todos os participantes com a flexibilidade necessária para aprofundar tópicos emergentes (Gill et al., 2008). Este formato possibilita explorar as experiências e perceções dos professores de forma aberta, dando espaço à sua voz e valorizando as suas interpretações individuais.

O guião da entrevista foi submetido a um processo de validação de conteúdo, realizado por professoras especialistas na área da Educação Física e Inclusão, ambas com experiência em investigação qualitativa e supervisão de estágios pedagógicos. A validação teve como objetivo garantir a clareza, relevância e adequação das questões às dimensões analíticas do estudo. Embora a literatura recomende a validação por, pelo menos, três especialistas independentes (Creswell & Poth, 2018), considerou-se suficiente uma revisão parcial, uma vez que as duas avaliadoras apresentavam elevada competência científica e experiência prática no domínio em análise. As suas sugestões foram incorporadas na versão final do guião, nomeadamente ao nível de conceitos e da ordem sequencial das questões, reforçando a validade e a consistência do instrumento.

O guião de entrevista foi construído com base na revisão da literatura e nos objetivos da investigação. Inclui seis blocos principais de questões:

- Percurso profissional e experiências com alunos com NEE;
- Compreensão e perceção do conceito de inclusão;
- Estratégias pedagógicas e metodológicas utilizadas na disciplina de Educação Física;
- Barreiras e dificuldades encontradas na promoção da inclusão;
- Recursos, apoios e formação considerados fundamentais;
- Perceção sobre a eficácia e impacto das práticas inclusivas no desenvolvimento dos alunos.

As entrevistas tiveram uma duração estimada de 30 a 45 minutos e foram realizadas presencialmente, de acordo com a disponibilidade dos participantes. Antes da realização de cada entrevista, foi apresentado um termo de consentimento informado, onde foram esclarecidos os objetivos do estudo, os procedimentos de recolha, os direitos dos participantes e as garantias de confidencialidade e anonimato. As entrevistas foram gravadas em áudio, com autorização dos docentes, para posterior transcrição integral e análise.

As entrevistas decorreram em ambiente tranquilo e com boa colaboração por parte dos participantes. A transcrição das entrevistas foi o passo imediatamente anterior à fase de análise de dados.

A investigação cumpre os princípios éticos definidos para os estudos em Ciências Sociais e Humanas. Todos os participantes foram informados sobre o propósito geral do estudo e os procedimentos envolvidos, nomeadamente a realização de entrevistas individuais, o tempo estimado de duração, o uso de gravações áudio e as garantias de confidencialidade. Foi assegurado que a participação era totalmente voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento, sem quaisquer consequências.

Durante a explicação do procedimento, esclareceu-se que as respostas seriam analisadas de forma agregada e anónima, sem qualquer identificação pessoal. O anonimato foi garantido através da utilização de pseudónimos na transcrição e análise dos dados, e as gravações áudio foram armazenadas de forma segura, sendo utilizadas exclusivamente para fins científicos.

A recolha de dados foi feita por um contacto informal com as direções das escolas e com os docentes, de modo a garantir um envolvimento voluntário, consciente e em conformidade com os princípios de respeito, integridade e não maleficência. Não foram recolhidos dados sensíveis, pessoais ou clínicos sobre os alunos com NEE, cumprindo integralmente o princípio da não identificação de terceiros.

### **5.2.3. Análise de Dados**

A análise dos dados foi realizada segundo a técnica de análise temática, conforme proposta por Braun e Clarke (2006). Este método permite identificar, analisar e relatar padrões de significado nos dados qualitativos, organizando o conteúdo em temas que respondem aos objetivos da investigação. A análise foi indutiva, ou seja, os temas emergiram do conteúdo das entrevistas e não de categorias pré-estabelecidas, assegurando uma aproximação mais fiel às vozes dos participantes.

O processo analítico foi realizado em seis fases:

- Leitura e familiarização com os dados transcritos;
- Codificação inicial de segmentos significativos;
- Agrupamento dos códigos em temas preliminares;
- Revisão e refinamento dos temas à luz de todo o corpus de dados;
- Definição e nomeação dos temas finais;
- Elaboração da narrativa interpretativa, com articulação teórica e empírica.

A análise de conteúdo das entrevistas foi realizada com recurso ao software MAXQDA, através da criação e organização de categorias temáticas. A análise de conteúdo constitui um método de investigação qualitativa fundamental, na medida em que permite tratar de forma sistemática e rigorosa informações e testemunhos que apresentam profundidade e complexidade. Segundo Quivy

e Campenhoudt (1998), apenas o uso de métodos organizados e estáveis possibilita ao investigador construir uma interpretação fiável, minimizando a influência de valores ou percepções pessoais que possam introduzir enviesamentos na análise dos dados.

De acordo com os procedimentos da metodologia qualitativa e da análise de conteúdo, procedeu-se à transcrição integral das entrevistas e à sua codificação, com base na criação de categorias e subcategorias. A definição destas categorias teve por base a revisão de literatura sobre inclusão educativa e práticas inclusivas em Educação Física, procurando identificar significados, semelhanças e diferenças entre as respostas dos participantes e assegurar uma leitura coerente da informação recolhida.

Deste processo emergiu uma árvore categorial constituída por quatro dimensões principais:

- Percepções da inclusão;
- Desafios na inclusão;
- Estratégias pedagógicas e adaptações;
- Soluções identificadas.

As categorias da árvore categorial emergiram a partir da análise das entrevistas transcritas no software MAXQDA. O processo envolveu sublinhar e selecionar cuidadosamente os excertos relevantes, tendo como referência os conteúdos mencionados na literatura e os objetivos definidos para o estudo. Assim, as quatro dimensões foram definidas com base na convergência entre as evidências empíricas recolhidas e o enquadramento teórico adotado.

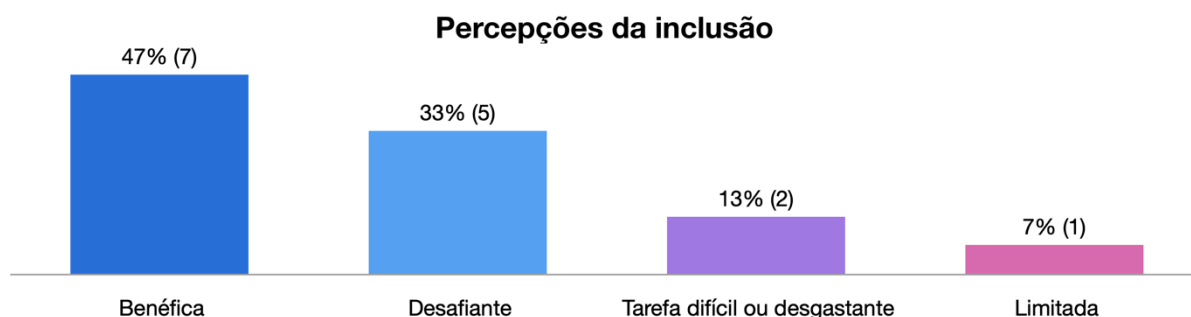
A análise dos resultados extraídos através do MAXQDA foi desenvolvida em dois momentos:

- (a) apresentação e descrição das categorias que resultaram da análise de conteúdo das entrevistas aos professores de Educação Física;
- (b) a sistematização das ideias principais, com base nas tendências e padrões observados em cada uma das dimensões.

## 5.3. Resultados

### 5.3.1. Percepções da Inclusão

Figura 1 - Percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE



A maioria dos professores (N=5) entende a inclusão como a possibilidade de todos os alunos participarem ativamente, sentirem-se envolvidos e reconhecidos no grupo-turma. Um dos docentes descreve-a como *“quando o aluno sente que faz parte. Não é só estar presente fisicamente, é participar, mesmo que seja de forma diferente. É ter um papel, um objetivo, sentir que está na aula e que conta”* (Entrevista 3). Esta percepção é partilhada por outros professores, que associam a inclusão à igualdade de oportunidades e à dimensão social da aprendizagem.

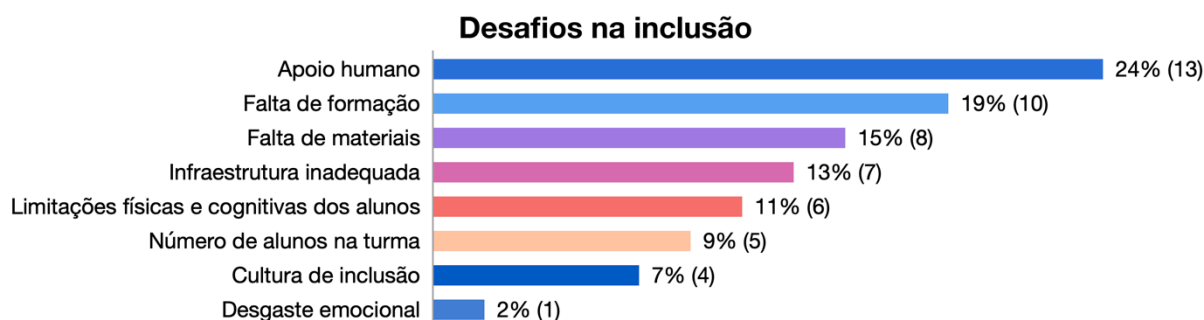
Em metade das entrevistas (N=3) surge, contudo, a consciência de que existe uma distância entre o ideal e a prática. Um professor reconhece que *“a teoria dá-nos uma base muito boa mas depois, na prática, é completamente diferente. É preciso improvisar muito, adaptar à realidade, e isso só se aprende com o tempo”* (Entrevista 3). Outro docente acrescenta que *“a inclusão é um conceito muito bonito, mas na prática é muito desafiante”* (Entrevista 1).

Esta visão revela uma percepção crítica e realista das condições concretas das escolas, onde o excesso de alunos e a falta de recursos dificultam a aplicação plena de práticas inclusivas. Entre os docentes que frequentaram formação contínua na área (N=3), nota-se uma visão mais estruturada e pedagógica da inclusão. Um deles sublinha que *“a inclusão verdadeira exige planejar com base nas diferenças”* (Entrevista 5), evidenciando que a diferenciação no planeamento é entendida como fator essencial para a participação de todos.

Já os professores com mais anos de experiência profissional e sem formação recente (N=2) revelam uma abordagem mais pragmática, focada nas limitações do contexto: *“Temos de ser realistas: a inclusão total é difícil, senão impossível, sem apoio especializado”* (Entrevista 4). Apesar disso, todos reconhecem o valor social e educativo da inclusão, considerando-a uma oportunidade de desenvolvimento humano e empatia para toda a turma.

### 5.3.2. Desafios na Inclusão

Figura 2 - Desafios na inclusão de alunos com NEE



Os desafios mais apontados estão relacionados com as condições humanas, materiais e organizacionais. A ausência de apoio especializado foi referida em todas as entrevistas (N=6) e é vista como o principal obstáculo da prática inclusiva. Um professor afirma: *“Quando estou sozinho com 25 alunos, não há maneira de acompanhar todos com a atenção que merecem”* (Entrevista 4). Esta limitação é agravada pela falta de coadjuvação nas aulas de Educação Física e pela inexistência de assistentes que possam prestar apoio individual.

Foi ainda mencionado pela maioria dos entrevistados (N=3) a ausência de formação contínua como um dos obstáculos mais relevantes à implementação da inclusão. Um dos professores referiu: *“Tivemos cadeiras muito boas em termos teóricos, mas quase não houve contacto direto com alunos com NEE. Devia haver mais observação em contexto real”* (Entrevista 3). Esta lacuna formativa traduz-se em insegurança na gestão de situações complexas e na aplicação de estratégias adequadas em contexto real de aula.

Os docentes destacam que a formação recebida, muitas vezes adquirida há vários anos, não acompanha as novas exigências educativas nem a diversidade crescente das turmas. Um dos participantes sublinhou que *“a escola muda, os alunos mudam, e nós também temos de mudar”* (Entrevista 5), reforçando a importância de atualização contínua e de ações práticas que aproximem a teoria da realidade quotidiana da sala de aula.

Os comportamentos desafiantes de alguns alunos foram mencionados em cinco entrevistas (N=5). Um dos docentes recorda: *“Chegava a chorar, a bater-se ou a correr pelo pavilhão. Nessas alturas, não havia muito que eu pudesse fazer sozinho”* (Entrevista 4). Outra professora descreve: *“Já tive alunos que no meio do exercício se sentiam frustrados, ficavam agressivos ou simplesmente saíam do espaço. Nessas alturas, temos de intervir com calma, mas também não podemos parar a aula para todos. É um equilíbrio delicado”* (Entrevista 5). Estas experiências demonstram que a inclusão exige, além de planeamento, estabilidade emocional e capacidade de mediação.

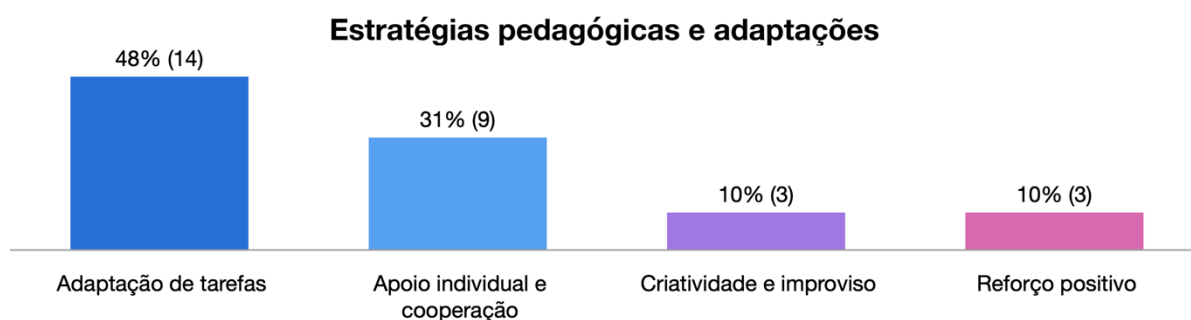
A falta de recursos materiais e as condições de infraestruturas inadequadas foram mencionadas como um desafio em quatro entrevistas (N=4). *“As escolas ainda não estão totalmente*

preparadas: há pavilhões sem acessibilidade e falta material adaptado, como bolas leves ou arcos maiores” (Entrevista 2).

Em suma, os desafios identificados apontam para a necessidade de mais recursos humanos, recursos materiais, infraestruturas e formação contínua.

### 5.3.3. Estratégias Pedagógicas e Adaptações

Figura 3 - Estratégias pedagógicas e adaptações



No campo das práticas concretas, as entrevistas evidenciam várias estratégias usadas para promover a inclusão nas aulas de Educação Física. A adaptação de tarefas foi mencionada por cinco professores (N=5). “Quando sei que há alunos com dificuldades, preparo versões mais simples das atividades: distâncias mais curtas, bolas mais leves, menos repetições” (Entrevista 3). Outro docente refere: “Para alguns basta reduzir o espaço; para outros crio uma atividade paralela, algo que possam acompanhar sem atrapalhar a turma” (Entrevista 4).

O apoio individual e a cooperação entre pares surgem em quatro entrevistas (N=4). “Quando um aluno ajuda outro, ambos aprendem e sentem-se incluídos” (Entrevista 5). Esta estratégia é percebida como promotora de empatia e de responsabilidade coletiva.

Em metade das entrevistas (N=3), é destacada a importância do reforço positivo. “Pequenas conquistas são celebradas. Um simples ‘boa, conseguiu!’ faz diferença” (Entrevista 5).

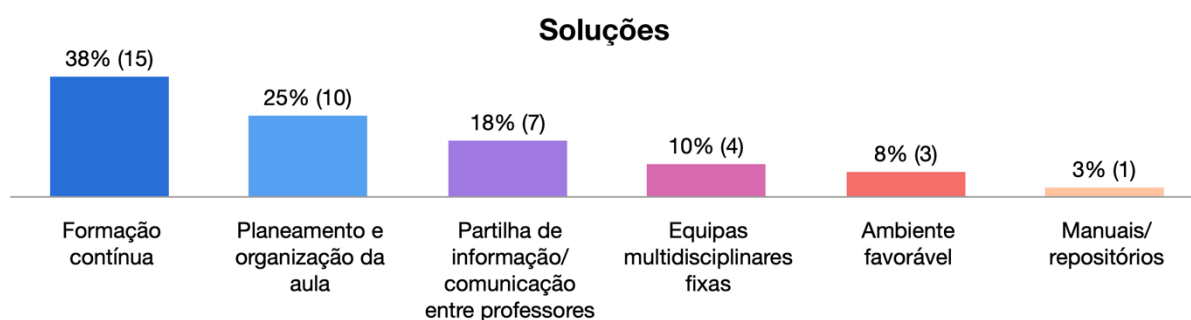
Três docentes (N=3) mencionam o improviso e a criatividade como resposta às limitações de material ou de tempo: “Muitas vezes é preciso improvisar com o que há” (Entrevista 3).

Dois professores (N=2) relatam criar zonas de pausa e ambientes controlados para ajudar na autorregulação: “O aluno podia ir até um canto mais calmo e depois regressar quando se sentisse preparado” (Entrevista 3).

De forma geral, as estratégias partilhadas demonstram a capacidade de adaptação dos docentes e o seu empenho em tornar as aulas acessíveis e significativas para todos os alunos, mesmo perante recursos limitados.

### 5.3.4. Soluções

Figura 4 - Soluções



Face às dificuldades, os docentes apresentaram um conjunto de soluções práticas e estruturais. O reforço do apoio humano foi unanimemente referido (N=6). *“Ter alguém na aula para ajudar faz uma diferença enorme, mesmo que seja um assistente treinado. Sozinho, não consigo chegar a todos”* (Entrevista 3). Outro professor acrescenta que *“sem funcionários ou apoio especializado, não conseguimos dar resposta. É preciso uma equipa que funcione em conjunto”* (Entrevista 6).

A formação contínua foi apontada em cinco entrevistas (N=5) como condição essencial para o sucesso da inclusão. Os professores reconhecem que a escola e o perfil dos alunos mudaram muito, exigindo novas competências e estratégias pedagógicas. *“A formação ajuda-nos a lidar melhor com estas situações. Aprendi estratégias práticas: como criar rotinas previsíveis, usar sinais visuais, dividir tarefas e adaptar objetivos”* (Entrevista 5). Vários docentes defenderam que a formação deveria ser mais prática, focada em exemplos reais e adaptada à realidade das escolas: *“Devia haver formações com exemplos reais, filmagens, demonstrações... não só teoria”* (Entrevista 1). Foi também sugerido que as ações de formação ocorressem de forma regular e articulada com a prática letiva, permitindo momentos de observação e partilha entre colegas: *“Aprende-se muito a ver outros professores a trabalhar; é nessas trocas que surgem ideias novas”* (Entrevista 2).

Assim, os participantes entendem que a formação contínua deve evoluir de um modelo pontual e teórico para uma aprendizagem colaborativa, permanente e centrada na experiência.

A comunicação entre professores foi igualmente destacada (N=3) como elemento-chave para a eficácia das práticas inclusivas. As trocas de informação sobre os alunos e as reuniões entre docentes são vistas como fundamentais para compreender dificuldades e adaptar estratégias. *“Conversar sobre os alunos e partilhar o que resulta faz toda a diferença; aprendemos muito uns com os outros”* (Entrevista 5).

Outra proposta recorrente foi a criação de manuais, sebatas ou repositórios de boas práticas (N=2), que reúnam exemplos de atividades adaptadas e orientações por modalidade. Um professor sugeriu que *“seria útil ter um manual simples, com ideias práticas de adaptação; às vezes basta uma*

*sugestão para resolver uma aula”* (Entrevista 2). Estes materiais seriam um recurso de apoio rápido para professores com menos experiência ou formação na área.

Por fim, três docentes (N=3) salientaram a importância de promover um ambiente favorável e emocionalmente seguro nas aulas, condição essencial para a participação dos alunos com NEE. Para isso, sugerem estratégias como o uso de rotinas consistentes, a previsibilidade das tarefas e o controlo dos estímulos sonoros e visuais. *“O ambiente calmo e previsível ajuda muito os alunos com autismo ou PHDA; precisam de sentir segurança para participar... Bom... o ambiente tem de ser calmo. Alguns alunos gostam de música de fundo, ajuda a relaxar.”* (Entrevista 5).

Em síntese, as soluções apresentadas pelos docentes apontam para a importância de uma formação contínua mais prática e próxima do contexto real de aula, aliada a uma comunicação eficaz entre professores e à criação de momentos de partilha de experiências. Os participantes reforçam ainda a necessidade de reforçar as equipas multidisciplinares e de melhorar os recursos materiais e as condições das infraestruturas, de forma a garantir que todos os alunos possam participar em segurança e com equidade. Embora o ambiente favorável tenha sido menos mencionado, é reconhecido como um fator que contribui para o bem-estar e para a adaptação dos alunos.

Figura 5 - Lista de categorias



A Figura 5 apresenta a matriz de códigos gerada no MAXQDA, representando a frequência e a distribuição dos temas identificados nas seis entrevistas. Cada linha corresponde a uma categoria, e cada coluna representa um participante. Os quadrados coloridos indicam a presença de referências àquele código, sendo a intensidade da cor proporcional à frequência. Observa-se uma maior concentração de referências nas categorias “Desafios na inclusão” e “Estratégias pedagógicas e

adaptações”, o que reflete o foco dos discursos dos professores sobre as dificuldades e as práticas de diferenciação. Entre os desafios mais mencionados destacam-se o “apoio humano insuficiente”, a “falta de materiais” e as “limitações físicas e cognitivas dos alunos”. Já nas estratégias, surgem com maior frequência o “reforço positivo” e a “adaptação de tarefas”, revelando o esforço dos docentes em promover a participação de todos.

#### **5.4. Discussão**

A análise dos resultados permitiu compreender que, embora os professores de Educação Física revelem atitudes globalmente favoráveis à inclusão, a sua concretização continua a ser limitada por fatores estruturais, como a escassez de recursos e o tempo para articulação entre docentes, e por fatores formativos, nomeadamente lacunas na formação específica. Esta conclusão baseia-se nas evidências recolhidas nas entrevistas, nas quais os participantes referiram estas dificuldades como obstáculos à prática inclusiva eficaz. Estes resultados estão em linha com o que tem sido identificado em diversos estudos internacionais, que apontam uma diferença clara entre o discurso positivo sobre a inclusão e a sua prática efetiva nas aulas (Haegele & Sutherland, 2015; Block & Obrusnikova, 2007). Os dados obtidos sugerem que os docentes compreendem a importância da inclusão, mas nem sempre possuem as condições e competências necessárias para a implementar de forma consistente e eficaz.

A formação dos professores surge como principal ponto de fragilidade. A maioria dos participantes reconhece que a formação inicial foi excessivamente teórica, com pouca oportunidade para contacto direto com alunos com necessidades educativas especiais ou para observar práticas inclusivas em contexto real. Este resultado confirma o que é descrito por Haegele, Hodge e Wilson (2021) onde afirmam que os professores de Educação Física tendem a sentir-se pouco preparados para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais devido à escassez de experiências práticas durante a formação inicial. Também Costa (2010) destaca que, na área da Educação Física, a formação docente continua a privilegiar a dimensão técnica e disciplinar, em detrimento da diferenciação pedagógica e da preparação para a gestão da diversidade.

Os resultados também indicam que, após a entrada na carreira, as oportunidades de formação contínua, entendida como o processo permanente de desenvolvimento profissional ao longo da carreira, que inclui ações de atualização, aperfeiçoamento e reflexão para melhorar a prática pedagógica, permanecem reduzidas e pouco ajustadas à realidade escolar. A maioria dos docentes sente falta de ações que combinem momentos teóricos com observação e prática supervisionada. Este resultado vai ao encontro da perspectiva de Karamani et al. (2024), que evidenciou a falta de programas de formação contínua que articulem teoria e prática, promovendo o desenvolvimento de competências inclusivas de forma sustentável. Block (2016) reforça esta ideia, afirmando que a formação permanente é determinante para transformar atitudes positivas em práticas pedagógicas sólidas. Assim, os resultados obtidos confirmam que a falta de formação contínua aplicada e sistemática é um dos principais entraves à concretização da inclusão, sendo uma das áreas mais urgentes de intervenção.

Outro aspecto relevante identificado diz respeito às condições materiais, infraestruturais e humanas das escolas onde se inserem os participantes. A ausência de apoio especializado durante as

aulas, a escassez de recursos adaptados e a dimensão elevada das turmas surgem como obstáculos recorrentes. Estes resultados coincidem com as conclusões de Wilson et al. (2020), que destacam a falta de recursos humanos e materiais como um dos principais fatores limitadores da inclusão nas aulas de Educação Física. De igual modo, Qi e Ha (2012) demonstraram que a presença de assistentes ou de professores de Educação Especial em contexto de aula tem impacto direto na participação e no sucesso dos alunos com NEE. No decurso das entrevistas, os docentes referiram frequentemente a ausência de apoio especializado estruturado durante as aulas, salientando que muitas vezes dependem da sua própria iniciativa para garantir a inclusão dos alunos com NEE. Esta realidade evidencia que a maior parte das escolas onde se inserem os participantes carece de uma estrutura de apoio permanente. Silva e Fraga (2025) destacam que, apesar do enquadramento legal favorável, a inclusão nas escolas portuguesas continua limitada pela falta de recursos humanos e materiais, pela ausência de equipas multidisciplinares efetivas e pelo reduzido tempo de colaboração entre professores e técnicos especializados.

No que toca às práticas pedagógicas, os resultados mostram que os professores utilizam, com frequência, estratégias reconhecidas na literatura como eficazes, tais como a diferenciação de tarefas, o trabalho cooperativo e o reforço positivo. Estas abordagens são descritas no estudo de Morley et al. (2005), onde destacam a importância da adaptação pedagógica e do incentivo ao trabalho colaborativo entre alunos como meios de promover o envolvimento de todos. Contudo, a aplicação destas estratégias em contexto real revela-se muitas vezes dependente das condições de cada escola. Holland et al. (2022) salientam que a adoção de estratégias inclusivas em Educação Física só é verdadeiramente eficaz quando contextualizada nas necessidades e experiências individuais dos alunos, sublinhando que a aplicação de práticas isoladas, sem reflexão e ajustamento ao contexto, pode limitar o sentimento de pertença e a participação efetiva.

Ainda assim, é importante reconhecer que, no contexto observado, mesmo intervenções pontuais podem representar avanços significativos. Atividades de curta duração ou adaptações momentâneas, embora não sejam mudanças estruturais, podem contribuir para o aumento do envolvimento e a autoestima dos alunos com NEE. Tal como defende Block (2016), qualquer oportunidade que favoreça a participação ativa e a sensação de competência contribui para o desenvolvimento de uma cultura mais inclusiva. Assim, pequenas ações realizadas com intencionalidade e sensibilidade docente podem funcionar como catalisadores de transformações futuras mais consistentes.

Os resultados indicam ainda que muitos professores recorrem à criatividade e ao improviso como forma de contornar limitações de recursos. Esta característica, também identificada por Costa (2010), demonstra a capacidade de adaptação dos docentes, mas confirma a falta de suporte institucional que garanta práticas mais sustentadas. A flexibilidade pedagógica, embora positiva, torna-se um reflexo de carências estruturais, mais do que de uma escolha deliberada.

Contudo, o improviso revelou-se, em alguns casos, um recurso pedagógico útil, dependendo fortemente da experiência e da atitude de cada professor. Os docentes com mais anos de experiência profissional mostraram uma maior capacidade de improvisar com segurança e eficácia, recorrendo a estratégias acumuladas ao longo da carreira, enquanto os professores mais jovens, embora mais

abertos à mudança e à experimentação, demonstraram necessidade de maior orientação e acompanhamento. Tal como defende Aadland (2017), o imprevisto não deve ser entendido como uma reação pontual ou desorganizada, mas como uma competência profissional que se desenvolve através da experiência, do conhecimento e da reflexão sobre a prática. Assim, a criatividade pedagógica pode ser vista como uma ponte entre a limitação e a inovação, desde que sustentada por formação e análise crítica da própria ação docente.

De modo geral, os resultados obtidos estão de acordo com o panorama descrito na literatura: os professores de Educação Física em Portugal demonstram uma postura aberta e empenhada face à inclusão, mas sentem-se limitados por limitações externas. Haegele e Sutherland (2015) caracterizam esta realidade como uma “inclusão condicionada”, dependente de fatores contextuais, formativos e organizacionais. Assim, as hipóteses formuladas na introdução ajudam a interpretar estes resultados. A hipótese nula ( $H_0$ ), que pressupunha que os professores de Educação Física conhecem e aplicam práticas inclusivas de forma consistente, não se confirmou na totalidade. Embora os docentes revelem atitudes favoráveis e adotem algumas estratégias eficazes, a sua prática continua condicionada por fatores formativos e estruturais. Já a hipótese alternativa ( $H_1$ ), que defendia que o desenvolvimento de práticas inclusivas depende de elementos como a formação, a experiência, os recursos disponíveis e o apoio institucional, foi confirmada pelos dados obtidos. A análise demonstrou que a inclusão se concretiza de forma desigual, fortemente influenciada pelas condições contextuais de cada escola e pelo nível de preparação dos professores.

No entanto, a análise das entrevistas e da experiência de estágio revelou ainda que a inclusão continua a ser, em muitos contextos, um conceito parcialmente compreendido e, por vezes, aplicado de forma contraditória. Estudos recentes têm problematizado o caráter potencialmente exclusivo do termo “inclusão”, ao evidenciar que, apesar das intenções, certas práticas continuam a reproduzir desigualdades ou a isolar os alunos com NEE (Norwich, 2014). Esta ambiguidade foi observada nas percepções dos professores entrevistados, que, embora defendam a importância da inclusão, reconhecem que muitas adaptações acabam por diferenciar e isolar, em vez de integrar.

Esta reflexão permite compreender que o desafio da inclusão não é apenas estrutural, mas também consciencial e cultural. A mudança efetiva exige que a inclusão seja entendida como um processo de transformação coletiva, e não apenas como responsabilidade do sistema educativo. Tal como defende Ainscow (2020), a inclusão começa na consciência individual e na disposição para repensar práticas, linguagens e expectativas. Nesse sentido, culpar apenas a ausência de recursos ou políticas pode ocultar a necessidade de uma mudança mais profunda, a da própria cultura docente e institucional.

Em síntese, os resultados sugerem que a inclusão nas aulas de Educação Física se encontra numa fase de consolidação. Existe uma base de sensibilização e vontade de incluir, mas esta ainda não se traduz de forma consistente em práticas estruturadas e sustentáveis. A falta de formação contínua, a escassez de apoio humano e de recursos materiais e a inexistência de equipas multidisciplinares permanentes continuam a dificultar a concretização de uma inclusão consistente.

## 5.5. Conclusão

A investigação permitiu concluir que os professores de Educação Física demonstram uma percepção globalmente positiva em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, reconhecendo-a como um princípio fundamental da educação e uma oportunidade de desenvolvimento pessoal, social e motor de todos os alunos. Esta visão traduz-se numa intenção de tornar as aulas mais acessíveis e equitativas, evidenciando um compromisso com a diversidade e o bem-estar dos alunos.

As estratégias pedagógicas identificadas ao longo do estudo refletem esse compromisso e revelam práticas centradas na adaptação das tarefas, no trabalho cooperativo e no reforço positivo. Estas abordagens mostram que os docentes procuram ajustar o ensino às características individuais e criar um ambiente mais participativo. No entanto, a aplicação destas estratégias continua condicionada por fatores estruturais e formativos, como a escassez de recursos humanos e materiais, a ausência de apoio técnico especializado e a falta de formação prática continuada.

Face a estas limitações, os professores destacaram medidas que reforçam a necessidade de apoio profissional e colaboração entre diferentes intervenientes. Entre as principais recomendações destacam-se a criação de formações contínuas mais práticas e contextualizadas, o reforço de equipas multidisciplinares que colaborem na planificação e acompanhamento das aulas e a elaboração de repositórios de boas práticas que facilitem a partilha de experiências entre docentes.

Futuras investigações poderão aprofundar o impacto destas medidas e explorar como políticas escolares sustentadas e formação aplicada podem consolidar uma Educação Física verdadeiramente inclusiva, capaz de garantir oportunidades de participação e aprendizagem para todos os alunos. Porém, ao refletir sobre os resultados, torna-se evidente que, apesar das intenções inclusivas, muitas práticas ainda se limitam a garantir a presença dos alunos com necessidades educacionais especiais, sem assegurar a sua participação efetiva.

A inclusão implica uma transformação profunda das culturas e das práticas escolares, indo além da simples integração física e promovendo a aprendizagem e o envolvimento de todos. A Educação Física, pela sua natureza social e cooperativa, pode e deve assumir um papel de liderança neste processo, criando ambientes onde cada aluno tenha espaço para participar, aprender e desenvolver-se. Mais do que políticas ou intenções, o avanço da inclusão depende da capacidade das escolas e dos professores de transformar princípios em ações concretas e de reconhecer a diversidade como uma oportunidade de aprendizagem para todos. Só assim a Educação Física poderá consolidar-se como um espaço genuinamente inclusivo, que valoriza o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

## 6. Considerações Finais

A conclusão deste relatório representa uma etapa que marcou não apenas a minha formação acadêmica, mas também o meu crescimento pessoal e profissional enquanto futuro professor de Educação Física. A Prática de Ensino Supervisionada constituiu um espaço privilegiado de aprendizagem, reflexão e intervenção pedagógica, onde pude consolidar conhecimentos, desenvolver competências e compreender, de forma concreta, o que significa ser educador no contexto escolar atual.

Durante este percurso, percebi que o ensino é um processo exigente e em constante mudança, que obriga o professor a adaptar-se às características dos alunos e às dinâmicas de cada turma. A experiência nas diferentes escolas do Agrupamento de Escolas dos Casquilhos mostrou-me a importância da planificação cuidada, da gestão equilibrada das aulas e da criação de ambientes seguros e motivadores. Cada aula e cada desafio ajudaram-me a crescer, a refletir criticamente sobre a prática e a procurar soluções pedagógicas ajustadas às necessidades dos alunos.

A participação nas dinâmicas da escola, nas reuniões, nas atividades do Plano Anual e nos projetos de Desporto Escolar ajudou-me a compreender que o papel do professor vai muito além do espaço de aula. Ser professor é também colaborar, escutar e partilhar, integrando-se num coletivo que tem como objetivo comum o desenvolvimento integral dos alunos. Estes momentos de envolvimento com a comunidade educativa foram essenciais para consolidar valores como a cooperação, a responsabilidade e o sentido de pertença à instituição escolar.

A investigação desenvolvida no âmbito da PES constituiu igualmente um ponto marcante deste percurso. A análise das práticas inclusivas em Educação Física ajudou-me a reconhecer os desafios e potencialidades de um ensino que valoriza a equidade e a participação de todos. Este estudo permitiu-me olhar com maior consciência para o papel do professor como agente de inclusão, e perceber que a mudança começa nas atitudes e nas escolhas que fazemos diariamente.

Acredito que este relatório também possa contribuir para o agrupamento. Em primeiro lugar, o estudo sistematiza e documenta as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física no contexto real da escola, criando um registo que pode servir de base à formação interna e à partilha de boas práticas. Em segundo lugar, as análises e propostas apresentadas nomeadamente a cooperação interdisciplinar, a necessidade de reforçar o apoio especializado e a importância da formação prática contínua, constituem referências concretas que podem ser utilizadas pela direção, pelos docentes e pelos órgãos pedagógicos na planificação de medidas futuras. Por fim, este trabalho contribui para o desenvolvimento de uma cultura de investigação e reflexão sobre a prática, estimulando a continuidade de estudos que aprofundem a inclusão nas aulas de Educação Física e noutras áreas curriculares.

No conjunto, este percurso ensinou-me que o sucesso educativo depende tanto da competência técnica como da dimensão humana do professor. A empatia, a escuta e a capacidade de motivar e orientar os alunos revelaram-se tão importantes quanto o domínio dos conteúdos ou das

metodologias. Esta experiência consolidou em mim a convicção de que ser professor é um compromisso com a aprendizagem, mas também com a formação cívica e pessoal de cada aluno.

Em síntese, concluo esta etapa com um profundo sentimento de gratidão e realização. A PES permitiu-me compreender que ensinar é, antes de tudo, aprender continuamente, e que cada experiência, desafio ou dúvida constitui uma oportunidade de evolução. Levo deste percurso não apenas ferramentas pedagógicas, mas também um contributo construído em colaboração com a escola, que poderá apoiar a melhoria das práticas, o fortalecimento da inclusão e a consolidação de um ambiente educativo mais cooperativo e consciente. Acredito que este é apenas o início de uma caminhada que pretendo continuar com o mesmo entusiasmo, rigor e sentido de missão que me acompanharam ao longo desta etapa.

## 7. Referências bibliográficas

Aadland, H., Espeland, M., & Arnesen, T. E. (2017). Towards a typology of improvisation as a professional teaching skill: Implications for pre-service teacher education programmes. *Cogent Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2017.1295835>

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6\*(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>

Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international contexts*. Routledge. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2020.1729587>

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Reeve, J. (2019). *Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors*. *Psychology of Sport and Exercise*, 43, 282–292. [https://www.researchgate.net/publication/271222604\\_Fostering\\_a\\_Need-Supportive\\_Teaching\\_Style\\_Intervention\\_Effects\\_on\\_Physical\\_Education\\_Teachers'\\_Beliefs\\_and\\_Teaching\\_Behaviors](https://www.researchgate.net/publication/271222604_Fostering_a_Need-Supportive_Teaching_Style_Intervention_Effects_on_Physical_Education_Teachers'_Beliefs_and_Teaching_Behaviors)

Anderson, Junior, Abdalla, P. P., Ferreira, G., & Rodrigues, J. (2021). Uma reflexão crítica sobre o início da formação docente em Educação Física. *Colloquium Humanarum*, 18(1), 114–122. <https://doi.org/10.5747/ch.2021.v18.h513>

Bandura, A. (2019). *Social learning theory*. Routledge. [https://www.researchgate.net/publication/267750204\\_Bandura's\\_Social\\_Learning\\_Theory\\_Social\\_Cognitive\\_Learning\\_Theory](https://www.researchgate.net/publication/267750204_Bandura's_Social_Learning_Theory_Social_Cognitive_Learning_Theory)

Bento, J. O. (2014). *Jorge Olímpio Bento, o pedagogo do desporto*. FMH Edições. [https://www.researchgate.net/publication/324093005\\_Jorge\\_Olimpio\\_Bento\\_o\\_pedagogo\\_do\\_desporto](https://www.researchgate.net/publication/324093005_Jorge_Olimpio_Bento_o_pedagogo_do_desporto)

Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

Block, M. E. (2016). *A teacher's guide to adapted physical education: Including students with disabilities in sports and recreation* (4th ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing. <https://products.brookespublishing.com/A-Teachers-Guide-to-Adapted-Physical-Education-P862.aspx>

Block, M. E., & Haegele, J. A. (2020). Including students with autism in schools: a whole school approach to improve outcomes for students with autism. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1712622>

Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24\*(2), 103–124. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). \*Qualitative research for education: An introduction to theory and methods\* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon. [http://math.buffalostate.edu/dwilson/med595/qualitative\\_intro.pdf](http://math.buffalostate.edu/dwilson/med595/qualitative_intro.pdf)
- Bolívar, A. (2014). La Autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. Madrid: Morata. <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3398/3295>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). \*The index for inclusion: Developing learning and participation in schools\* (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.csie.org.uk/resources/>
- Bratfische, Sandra. (2008). AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DESAFIO. Journal of Physical Education, 14(2), 21–31. <https://doi.org/10.4025/reveducfisv14n2p21-31>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. \*Qualitative Research in Psychology, 3\*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cardoso, M., & Júnior, M. (2025). Os desafios na inclusão no contexto da Educação Física Escolar. RENEF, 7(10), 74–82. <https://doi.org/10.46551/rn20251622500119>
- Carreiro da Costa, F. (1994). \*Da formação à realidade profissional do professor de Educação Física.\* Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Costa, V. B. (2010). Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. Motriz. Revista de Educação Física. UNESP. <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n4p889>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). \*Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches\* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/qualitative-inquiry-and-research-design/book266033>
- Casey, A., Goodyear, V. A., & Armour, K. M. (2017). Digital technologies and learning in physical education: Pedagogical cases. Routledge. [https://www.researchgate.net/publication/311775975\\_Digital\\_technologies\\_and\\_learning\\_in\\_physical\\_education\\_Pedagogical\\_cases](https://www.researchgate.net/publication/311775975_Digital_technologies_and_learning_in_physical_education_Pedagogical_cases)
- Gil, Benvinda. (2021). Estratégias de inclusão em Educação Física: Perspetivas de professores portugueses. \*Revista Portuguesa de Educação, 34\*(1), 45–61. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41195/1/Benvinda%20Gil.pdf>
- Day, C., & Sammons, P. (2016). *Successful school leadership*. Education Development Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614324.pdf>
- Decreto-Lei n.º 54/2018. (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. \*Diário da República,\* 1.ª série – N.º 66, 4 de abril de 2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Direção-Geral da Educação. (2018). *Programa Nacional de Educação Física*. Lisboa: Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/educacao-fisica>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)

Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. A. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and pedagogical considerations. *\*Quest*, 56\*(2), 226–240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *\*British Educational Research Journal*, 37\*(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

Fullan, M. (2007). *\*The new meaning of educational change\** (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press. <https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/6-%20The%20New%20Meaning%20of%20Educational%20Change.%20Fourth%20Edition.pdf>

Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: Interviews and focus groups. *\*British Dental Journal*, 204\*(6), 291–295. <https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192>

Graven, M., & Lerman, S. (2003). Book Review of Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/225256730\\_Wenger\\_E\\_1998\\_Communities\\_of\\_practice\\_Learning\\_meaning\\_and\\_identity](https://www.researchgate.net/publication/225256730_Wenger_E_1998_Communities_of_practice_Learning_meaning_and_identity)

Haegele, J. A., Hodge, S. R., & Wilson, W. J. (2021). Barriers and facilitators to inclusion in integrated physical education: A qualitative analysis. *\*Adapted Physical Activity Quarterly*, 34\*(2), 213–231. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1294438.pdf>

Haegele, J. A., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review. *\*Quest*, 67\*(3), 255–273. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1050118>

Hay, P., & Penney, D. (2012). *Assessment in physical education: A sociocultural perspective* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203133163>

Holland, K., Haegele, J. A., Zhu, X., & Bobzien, J. (2022). “Everybody Wants to be Included”: Experiences with “Inclusive” Strategies in Physical Education. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 35. <https://doi.org/10.1007/s10882-022-09852-x>

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *\*Educational Review*, 63\*(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>

Kuckartz, U. (2014). *\*Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software.\** SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446288719>

López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2012). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *\*Sport, Education and Society*, 18\*(1), 57–76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>

Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3). <https://www.ardh.pt/documentos/investigacao/publicacoes/2016-Seabra%20et%20al-Pr%C3%A1tica%20supervionada.pdf>

Pacheco, J. A. (2018). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 105. <https://doi.org/10.21814/rpe.13955>

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *\*Teaching Physical Education: First Online Edition.\** Spectrum of Teaching Styles. [https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching\\_Physical\\_Edu\\_1st\\_Online.pdf](https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf)

Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: Teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84–107. <https://doi.org/10.1177/1356336X05049826>

Miranda, J., Alberto, C., & Roberto Poton Martins. (2023). Inclusion in school physical education: a look at diversity. *Revista Intercontinental de Gestão Desportiva*. <https://doi.org/10.51995/2237-3373.v13i3e110067>

Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 495–510. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2014.963027>

Patton, M. Q. (2015). *\*Qualitative research & evaluation methods\** (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/qualitative-research-evaluation-methods/book232962#description>

Pinto, A. A., & Pereira, P. A. (2012). Inclusão e inovação: as atitudes dos professores do ensino regular no quadro da educação inclusiva. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (12), 177–218. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3380>

Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257–281. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2012.697737>

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1998). *\*Manual de investigação em ciências sociais\** (3ª ed.). Gradiva.

<https://tecnologiamidiaeinteracao.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/quivy-manual-investigacao-novo.pdf>

Rink, J. E. (2009, January 1). Teaching Physical Education for Learning. [https://www.researchgate.net/publication/49519029\\_Teaching\\_Physical\\_Education\\_for\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/49519029_Teaching_Physical_Education_for_Learning)

Roldão, Maria. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. Repositorio.ucp.pt. <https://repositorio.ucp.pt/entities/publication/7de9444b-22ce-4bc9-9a03-7c2ea68f50d7>

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8(8). <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>

Schön, D. A. (1992). *\*The reflective practitioner: How professionals think in action.\** New York, NY: Basic Books. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315237473>

Simovska, V., & McNamara, P. (2015). *Schools for health and sustainability: Theory, research and practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9171-7>

Silva, S., & Fraga, N. (2025). From Legal Innovation to School Reality: Leadership Perspectives on Inclusive Education in Portugal. *Education Sciences*, 15(10), 1309–1309. <https://doi.org/10.3390/educsci15101309>

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831566>

Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD. <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/differentiated-classroom2nd-sample-chapters.pdf>

Tomlinson, C. A. (2017). Teaching for Excellence in Academically Diverse Classrooms. *Society*, 52(3), 203–209. <https://doi.org/10.1007/s12115-015-9888-0>

UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Unesco.org. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2017). Inclusion of Children With Disabilities in Physical Education: A Systematic Review of Literature From 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), 311–337. <https://doi.org/10.1123/apaq.2016-0017>

Wilson, W. J., Theriot, E. A., & Haegele, J. A. (2020). Attempting inclusive practice: perspectives of physical educators and adapted physical educators. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 11(3), 1–17. <https://doi.org/10.1080/25742981.2020.1806721>

World Health Organization. (n.d). *Global standards for health-promoting schools*. Geneva: WHO. <https://www.who.int/docs/default-source/health-promoting-schools/global-standards-for-health-promoting-schools-who-unesco.pdf>

Zeichner, K. (2025). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education. *Educação (Santa Maria. Online)*, 35(3), 479–501. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117116968010>

## 8. Anexos

### 8.1. Guião de Entrevista

#### Enquadramento

Este guião insere-se no âmbito do estudo "Estratégias pedagógicas na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física: práticas e desafios". O principal objetivo da investigação é conhecer as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, bem como os principais desafios enfrentados e os impactos dessas estratégias na prática docente e no processo de aprendizagem.

Através destas entrevistas pretende-se recolher testemunhos e perspetivas de professores com experiência consolidada no ensino regular, de modo a contribuir para a reflexão e melhoria das práticas inclusivas no contexto da Educação Física.

#### Apresentação do Objetivo da Entrevista:

“Boa tarde, muito obrigado por aceitar participar nesta entrevista. O objetivo deste estudo é compreender como os professores de Educação Física abordam o ensino para alunos com necessidades educativas especiais. O objetivo deste estudo é conhecer as suas experiências, os desafios que enfrenta e as estratégias que utiliza para adaptar as suas aulas (às condições especiais de ensino). A sua opinião é fundamental para entender melhor este contexto e contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas”.

#### Perguntas

1. Antes de começarmos, podia apresentar-se brevemente? Poderia partilhar há quanto tempo leciona, qual a sua formação académica e se já teve alguma formação específica na área da inclusão de alunos com NEE? Que tipo de formação? Em que contexto?
2. Como descreve a sua experiência ao lecionar Educação Física para alunos com necessidades educativas especiais? Pode partilhar exemplos?
3. O que para si significa a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais? Qual a sua perceção deste tema?
4. Pode dar exemplos de como adapta as atividades físicas para alunos com necessidades educativas especiais? Quais as práticas e estratégias metodológicas que utiliza?
5. Que tipo de apoio ou recursos considera fundamentais para a adaptação das aulas de educação física para alunos com necessidades educativas especiais?
6. Que condições ou aspectos considera relevantes para promover a participação dos alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física?

Conclusão:

Agradeço imenso o tempo dedicado. Se tiver alguma dúvida ou se surgir qualquer questão, estarei disponível para esclarecer. Muito obrigada pela colaboração

## **8.2. Modelo de Termo de Consentimento Informado para Participação em Entrevista**

Título da Investigação:

Estratégias pedagógicas na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física: práticas, desafios e soluções

Investigador responsável:

Diogo Silva

Instituição:

PIAGET

Enquadramento e objetivos do estudo:

O presente estudo tem como finalidade analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física para promover a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, bem como compreender os principais desafios e condições que influenciam este processo. A investigação integra-se num projeto académico desenvolvido no âmbito da conclusão de uma dissertação de mestrado.

Formato da entrevista:

A entrevista terá uma duração aproximada de 20 a 30 minutos e será composta por perguntas abertas, que visam explorar a experiência profissional do participante no contexto das aulas de Educação Física. O formato é flexível, permitindo que as respostas sejam dadas de forma livre e espontânea, de acordo com a experiência e perspetiva pessoal do docente.

Confidencialidade e anonimato:

Todas as informações partilhadas serão tratadas com confidencialidade absoluta. Nenhum dado permitirá identificar os participantes individualmente, sendo utilizados apenas códigos numéricos (ex.: Entrevista 1, Entrevista 2). Os dados recolhidos serão analisados exclusivamente para fins científicos e apresentados de forma agregada, sem referência a nomes ou instituições especiais.

Gravação e armazenamento dos dados:

A entrevista será gravada, mediante autorização do participante, para garantir a transcrição rigorosa e fiel do conteúdo. As gravações e transcrições serão armazenadas de forma segura, com acesso restrito à investigadora, e eliminadas após a conclusão do estudo.

Consentimento:

Declaro ter sido informado(a) sobre os objetivos, procedimentos e condições de participação nesta investigação. Compreendo que a minha participação é voluntária, podendo interrompê-la ou retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Autorizo a gravação da entrevista e o tratamento dos dados exclusivamente para fins académicos e científicos, no âmbito da presente dissertação.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
Assinatura do investigador: \_\_\_\_\_

### **8.3. Validação do Guião de Entrevista**

#### **8.3.1. Validação Professora Ana Patrícia da Silva**

Subject: Guião de entrevista.

Prezados colegas,

Como professora de Educação Física e doutora em Educação, realizei uma análise criteriosa do roteiro de entrevista proposto para o estudo "Estratégias pedagógicas na inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física: práticas e desafios". Considero que o instrumento apresenta um enquadramento teórico conciso e relevante, explicitando claramente os objetivos da investigação e a importância da experiência dos professores para a compreensão das práticas inclusivas.

A apresentação do objetivo da entrevista é clara e acolhedora, buscando engajar o participante e ressaltando a valiosa contribuição de sua perspectiva.

A explicação do formato e a confirmação do consentimento demonstram ética e transparência, assegurando a liberdade e a confidencialidade das respostas.

A informação sobre a gravação é igualmente importante para garantir a fidedignidade dos dados, sendo adequadamente justificada.

Os critérios de seleção da amostra são pertinentes, visando a coleta de dados de profissionais com experiência consolidada, o que aumenta a probabilidade de obter informações ricas e aprofundadas sobre as práticas inclusivas.

No que concerne às perguntas, avalio que abrangem as dimensões centrais da investigação. A questão inicial busca contextualizar a experiência do professor. As perguntas subsequentes exploram a descrição da experiência com alunos com necessidades especiais, a compreensão do conceito de inclusão, exemplos práticos de adaptação de atividades, a identificação de apoios e recursos necessários, e as condições facilitadoras da participação. Contudo, observo uma duplicação na pergunta 7, o que sugiro ser revisado para evitar redundância e otimizar o tempo da entrevista.

De forma geral, o roteiro demonstra ser um instrumento bem estruturado e pertinente para alcançar os objetivos da pesquisa. As questões são abertas, o que possibilita a coleta de dados qualitativos ricos e detalhados sobre as experiências e perspectivas dos professores. Acredito que, com a revisão do instrumento de pesquisa para corrigir a repetição na pergunta, este possui um alto potencial para gerar informações valiosas que poderão contribuir significativamente para a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física escolar. Recomendo, portanto, a revisão do instrumento de pesquisa, confiante de que, após a correção apontada, ele permitirá alcançar os objetivos propostos pela investigação.

Ana Patrícia da Silva

Pós-doutorado em Ciências Médicas – UERJ; Doutora e Mestre em Educação – UFRJ; Professora Associada – CAP UERJ; Coordenadora do projeto de pesquisa “Inclusão em Educação Física Escolar: Desafios e Potencialidades da Prática Pedagógica”, Coordenadora do projeto de extensão “Práticas Pedagógicas em Educação Física escolar: Outras possibilidades” Coordenadora do Prodocência projeto: “O Corpo como Prática Pedagógica: Um diálogo entre Rio de Janeiro (Brasil) e Augsburg (Alemanha)”. E Coordenadora do PROEJAICAP-UERJ projeto: “Corpo Consciente, Inclusão em Educação e Práticas Pedagógicas: Aproximações e Distanciamentos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos”. Membro do GESDI Grupo de Estudo e Pesquisa "Gêneros, sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos" (FFP/UERJ) Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3189161420493944>

### **8.3.2. Validação Professora Renata Willig**

No âmbito do processo de validação do guião de entrevista elaborado para a investigação, a Professora Renata Willig realizou uma análise crítica e deixou os seguintes comentários:

Data: 12 de junho, 16h43–16h48

- As perguntas formuladas permitem respostas demasiado curtas ou fechadas (por exemplo: “Sim, 5 anos, Educação Física, Sim ou Não”). É necessário que sejam mais claras e diretas relativamente ao que se pretende saber.
- O guião deve direcionar melhor a entrevista, acrescentando complementos que facilitem a expressão e o desenvolvimento das respostas pelos participantes.
- Deve ser especificado a que tipo de inclusão se refere – se inclusão geral, social ou educacional.
- A expressão “necessidades diferentes” pode não remeter diretamente para “alunos com necessidades educativas especiais”, conceito utilizado no início do documento, mas que também não se encontra atualizado segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018.
- É importante clarificar a que tipo de aula a questão se refere (“que aula?”, “qualquer uma da escola?”).
- Algumas perguntas apresentam formulações semelhantes (“iguais”), devendo ser diferenciadas para evitar redundância.
- De forma geral, as questões são demasiado genéricas e poderiam ser mais bem direcionadas, incorporando especificidades que orientem a resposta do entrevistado caso este se afaste do foco da pergunta.

#### 8.4. Calendário do Desporto Escolar

Modalidade	Professor Responsável	Escalão/Género	Dias/Horários	Local
Atletismo	António Parreira	Vários mistos	3ª e 4ª feira – 14:30/15:30	Módulo QNT
DE Sobre Rodas (bicicleta)	Pedro Cabanas	Infantis A	4ª e 5ª feira – 15:30/16:30	Campo Exterior QNT
Futsal	António Parreira	Infantis B Misto	4ª feira - 15:30/17:30	Pavilhão QNT
Ginástica Trampolim	Helena Flores	Vários Mistos	5ª feira - 14:30/16:30	Pavilhão QNT
Corfebol	Helena Flores	Iniciados Misto	4ª feira – 14:30/16:30	Pavilhão QNT
MAAI	Luís Bilé	Vários Misto	Sábado – 10:00/13:00	Espaço QNT
Padel	Manuel Parreira	Vários Mistos	4ª feira – 14:30/16:00	Parque da Cidade
ARE(Dança)	Vera Nunes	Vários Misto	4ª feira – 14:30/16:30	Ginásio Casquilhos
Natação	Rui Sampaio	Infantis B/Juvenis	4ª feira – 14:00/15:20	Piscina Municipal Barreiro
Voleibol	Rui Baptista	Iniciados Feminino	3ª feira – 14:30/16:30	Pavilhão QNT

## 8.5. Instalações Desportivas

Instalações Desportivas			
Escola Secundária dos Casquilhos		Escola Básica da Quinta Nova da Telha	
Sala de ping-pong	3 Mesas de Ping-Pong	Pavilhão Desportivo	1 Campo de futsal, basquetebol e andebol.
2 campos exteriores	1 Campo de voleibol, 2 Campos de futsal, basquetebol e andebol.	Campo Exterior	Pista de atletismo, 2 Campos de futsal e andebol, 4 campos de basquetebol e caixa de areia.
Mini-Ginásio	Espaço pequeno com material de ginástica.	Ginásio	Sala de espelho com material de ginástica

## 8.6. Plano de aula



Professor Estagiário: Diogo Silva				
Orientador Cooperante/Professor: Vera Nunes		Assinatura Orientador Cooperante: <i>Vera Nunes</i>		
Período: 3º	Turma: 12ºE	Data: 8/05/2025		
Local: Exterior 1	Horário da aula: 11:30 - 13:15	Material utilizado: Bola de futsal, coletes para equipas, balizas pequenas ou marcadores para delimitar golos		
Nº de alunos: 24	Duração: 100 minutos			
Matérias abordadas: Milha e futsal.	Objetivo da aula: Desenvolver capacidades técnicas básicas do futsal: passe, receção, drible e remate. Promover o trabalho em equipa, comunicação e estratégias básicas do jogo. Compreender o que é a milha como unidade de medida.			
Descrição e condições de realização	Critérios de Êxito	Instruções/feedback	Representação Gráfica	Tempo Parcial
Parte Inicial				
Briefing inicial: Explicação dos objetivos da aula	—	“Ouçam com atenção, sigam as instruções.”		5'
Parte Fundamental				



Corrida leve ao redor do campo + exercícios de mobilidade articular e alongamentos dinâmicos	Preparar corpo para exercício e prevenir lesões	Realizar a corrida com ritmo constante e sem sinais de cansaço excessivo.		10'
Teste da milha: cada aluno realiza a corrida de 1 609 m, controlando o seu ritmo (20 min)	Avaliar a capacidade aeróbica e a resistência cardiovascular dos alunos	Lembrem-se de manter uma postura ereta, respirar de forma controlada e utilizar um passo constante. Não comece muito rápido para não ficar sem energia antes do fim.		25'
Exercícios de passe, receção e remate.	Força do passe adequada para fácil receção. Manutenção da postura correta durante a execução. Comunicação clara entre parceiros. Controlo eficaz da bola, sem perdas durante o circuito. Capacidade de mudar de direção e velocidade com segurança. Cabeça levantada para perceber o espaço e decisões antecipadas. Técnica correta de remate com postura adequada. Coordenação	Lembra-te de olhar para a parceira antes de passar. Controla a força do passe para facilitar a receção. Mantém a bola próxima ao pé e cabeça levantada. Boa mudança de direção, tenta manter o controlo. Boa postura no remate! Tenta direcionar a bola para os cantos da baliza.		5'

## 8.7. Grelha de avaliação



Campus Universitário de Almada  
 Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada  
 Decreto-Lei número 210/96 de 18 de novembro

### Ficha de Observação das Aulas

Nome: Diogo André de Assunção Silva

Observação número: 48

Professor: Vera Nunes

	Designação	Avaliação (Sim/Não)	Observações
Introdução da aula	O professor apresenta os conteúdos	SIM	
	Promove o diálogo com os estudantes	SIM	
	Explica os objetivos da aula	SIM	
Organização da aula	As atividades são preparadas rapidamente	<b>SIM</b>	
	A organização utilizada é a que foi planeada	<b>SIM</b>	
	Os métodos de organização são adequados	SIM	
Deslocamento do professor	Permitem o controlo da turma	SIM	
	Permitem a individualização dos conteúdos	SIM	
	Permitem uma observação adequada das atividades	SIM	
Feedback	O professor fornece feedbacks quantitativos	<b>NÃO</b>	
	O professor fornece feedbacks qualitativos	SIM	
	O professor fornece demasiados feedbacks	<b>NÃO</b>	
	O professor completa o ciclo de feedback	SIM	
Clima de aula	Há entusiasmo dos estudantes	SIM	
	Há empenho dos estudantes	<b>SIM</b>	
	Os estudantes parecem gostar das aulas	SIM	
Linguagem utilizada pelo professor	Adequada à idade dos estudantes	<b>SIM</b>	
	É de fácil compreensão	SIM	
	É clara e eficaz	SIM	
Gestão do tempo de aula	Encerrou a aula antecipadamente	SIM	
	Encerrou a aula após o horário previsto	<b>NÃO</b>	
	Houve tempo para cada atividade	SIM	
	As transições ocorreram adequadamente	SIM	
Planificação da aula	A aula está bem planeada	<b>SIM</b>	
	Os alunos não ficam sem atividades durante a aula	SIM	
	O plano de aula foi bem elaborado	<b>SIM</b>	
	O plano de aula foi cumprido	SIM	
Finalização da aula	O professor faz uma retrospectiva da aula	SIM	
	O professor pergunta se há dúvidas	<b>SIM</b>	
	O professor indica o que irá acontecer na próxima aula (continuidade do processo)	SIM	

