

Relatório de Estágio Pedagógico
Escola Secundária Afonso de
Albuquerque
Escola Inclusiva: Operacionalização e
desafios na perspetiva dos professores de
Educação Física

Versão Final Após Defesa

David Manuel Cardoso Silva

Relatório para obtenção do Grau de Mestre em

Ensino de Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário

(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof^ª. Doutora Kelly de Lemos Serrano O´Hara

Coorientadora: Prof^ª. Doutora Dina Miragaia

julho de 2025

Declaração de Integridade

Eu, David Manuel Cardoso Silva, que abaixo assino, estudante com o número de inscrição M13507 do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário da Faculdade Ciências Sociais e Humanas, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e elaborado o presente texto em total consonância com o **Código de Integridades da Universidade da Beira Interior**.

Mais concretamente afirmo não ter incorrido em qualquer das variedades de Fraude Académica, e que aqui declaro conhecer, que em particular atendi à exigida referência de frases, extratos, imagens e outras formas de trabalho intelectual, e assumindo assim na íntegra as responsabilidades da autoria.

Universidade da Beira Interior, Covilhã 27 /07 /2025

A handwritten signature in black ink, reading "David Silva". The signature is written in a cursive, flowing style.

(assinatura conforme Cartão de Cidadão ou preferencialmente
assinatura digital no documento original se naquele mesmo formato)

Agradecimentos

Aos meus pais, pelo apoio, carinho e por tornarem possível a concretização de mais um ciclo da minha vida.

À orientadora científica, Professora Doutora Kelly O'Hara, pelo acompanhamento, pela ajuda e pelo profissionalismo demonstrado ao longo de todo o ano letivo.

À coorientadora, Professora Doutora Dina Miragaia, pela disponibilidade, exigência e atenção com que acompanhou este trabalho. É sempre um privilégio poder trabalhar e aprender consigo.

Ao orientador cooperante, Professor Carlos Bombas, pela forma como me acolheu de braços abertos, pela constante disponibilidade para ajudar, pela exigência, pelo rigor, pelos inúmeros ensinamentos, pela partilha de experiências e, sobretudo, pela referência que é enquanto profissional de excelência na área da Educação Física.

Ao Professor Doutor Pedro Veiga pela disponibilidade e contributo no desenvolvimento do projeto de investigação.

Ao Professor Carlos Marta, por tão bem me receber na Escola Básica de Santa Clara, por dar oportunidade de trabalhar com ele e com as suas turmas, e pelas conversas e ensinamentos que foi partilhando.

À Universidade da Beira Interior, por me acolher durante cinco anos e por me proporcionar experiências e conhecimentos valiosos.

Ao Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque e a toda a sua comunidade educativa, pela forma calorosa como me receberam, pela amabilidade e pela constante disponibilidade demonstrada ao longo do ano.

Ao grupo de Educação Física do Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque, pela amizade, abertura, partilha e apoio contínuo.

A todos os alunos com quem tive o prazer de partilhar a minha primeira experiência no ensino.

Ao Rafael e ao Duarte, os meus colegas de estágio ao longo deste ano, agradeço pela entreaajuda, espírito de colaboração e amizade, fundamentais neste percurso.

Resumo

O presente documento, elaborado no âmbito da Unidade Curricular do Estágio Pedagógico do 2.º ciclo de estudos, visa a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Beira Interior. Este estágio decorreu na Escola Secundária Afonso de Albuquerque, no ano letivo 2024/2025. O seguinte Relatório de Estágio está dividido em dois capítulos que descrevem as aprendizagens e experiências vividas ao longo de um ano letivo. O primeiro capítulo, “Intervenção Pedagógica”, descreve o percurso desenvolvido no contexto da escola, incluindo a prática letiva, a colaboração com o desporto escolar, o apoio prestado à direção de turma, a participação nas dinâmicas escolares e o envolvimento ativo na vida da comunidade educativa. O segundo, “Investigação e Inovação Pedagógica”, apresenta um trabalho de investigação centrado na temática da inclusão de alunos com necessidades educativas na disciplina de Educação Física. Este estudo procurou compreender as perceções, práticas, desafios e impactos vivenciados pelos professores no contexto da inclusão. As conclusões permitiram identificar fatores facilitadores e barreiras que influenciam a implementação de uma Educação Física verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave

Estágio Pedagógico; Educação Física; Deficiência; Educação Especial; Inclusão

Abstract

This document, prepared within the scope of the Pedagogical Internship Curricular Unit of the 2nd cycle of studies, aims to obtain the degree of Master in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education of the University of Beira Interior. This internship took place at Afonso de Albuquerque Secondary School, in the academic year 2024/2025. The Internship Report below is divided into two chapters that describe the learning and experiences lived throughout a school year. The first chapter, “Pedagogical Intervention”, describes the path developed in the school context, including teaching practice, collaboration with school sports, support provided to class management, participation in school dynamics and active involvement in the life of the educational community. The second, “Research and Pedagogical Innovation”, presents a research work focused on the theme of the inclusion of students with educational needs in the Physical Education subject. This study sought to understand the perceptions, practices, challenges and impacts experienced by teachers in the context of inclusion. The conclusions allowed us to identify facilitating factors and barriers that influence the implementation of truly inclusive Physical Education.

Keywords

Pedagogical Internship; Physical Education; Disability; Special Education; Inclusion

Índice

CAPÍTULO I – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	1
1. Introdução	1
2. Contextualização	2
2.1. Escola	2
2.2. Grupo de Educação Física	4
2.3. Professor Estagiário	4
3. Intervenção	5
3.1. Área I – Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem	5
3.1.1. 2º Ciclo do Ensino Básico	5
3.1.1.1. Princípios Base	6
3.1.1.2. Planeamento	6
3.1.1.3. Ensino-Aprendizagem	8
3.1.1.4. Avaliação	10
3.1.2. 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário Regular	10
3.1.2.1. Princípios Base	11
3.1.2.2. Planeamento	11
3.1.2.3. Ensino-Aprendizagem	15
3.1.2.4. Avaliação	21
3.2. Área II – Participação na Escola e Relação com a Comunidade	25
3.2.1. Desporto Escolar	25
3.2.2. Intervenção na Escola	27
3.2.3. Direção de Turma	31
3.2.4. Integração com o meio	32
3.3. Área III – Desenvolvimento Profissional	32
4. Reflexão Final	33
5. Referências	38
CAPÍTULO 2 - INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	41
1. Introdução	41
2. Enquadramento Teórico	42
3. Metodologia	45
3.1. Amostra	45
3.2. Instrumento	46
3.3. Procedimentos de Recolha	47

3.4. Tratamento de Dados	47
4. Resultados e Discussão	48
5. Conclusões, limitações e futuras linhas de investigação	58
6. Referências	60
Anexos	64

Lista de Tabelas

Tabela 1- Caracterização da Amostra.....	46
Tabela 2- Dimensões do Questionário.....	47
Tabela 3- Estatísticas descritivas das dimensões da escala de inclusão de alunos com NE na EF	50
Tabela 4- Correlação da idade e tempo de docência com as dimensões da escala de inclusão de alunos com NE na EF.....	53
Tabela 5- Dimensões da escala de inclusão de alunos com NE na EF segundo a formação relacionada com a Atividade Física Adaptada (teste t de student para amostras independentes)	54
Tabela 6- Dimensões da escala de inclusão de alunos com NE na EF segundo obter conhecimentos ou formação suficiente na formação relacionada com a Atividade Física Adaptada (ANOVA de fator único)	55
Tabela 7- Dimensões da escala de inclusão de alunos com NE na EF segundo a formação relacionada com a Atividade Física Adaptada (teste t de student para amostras independentes)	56
Tabela 8- Dimensões da escala de inclusão de alunos com NE na EF segundo o tempo de experiência com alunos com dificuldades de acesso ao currículo (ANOVA de fator único)	57

Lista de Acrónimos

EP	Estágio Pedagógico
UBI	Universidade da Beira Interior
ESAAG	Escola Secundária Afonso de Albuquerque Guarda
TD	Técnico de Desporto
DE	Desporto Escolar
EF	Educação Física
GEF	Grupo de Educação Física
AEAAG	Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque Guarda
PE	Projeto Educativo
PA	Plano Anual
UD	Unidade Didática
PDA	Plano de Aula
TPA	Tempo Potencial de Aprendizagem
NE	Núcleo de Estágio
SUP	Stand Up Paddle
AD	Avaliação Diagnóstica
AF	Avaliação Formativa
AS	Avaliação Sumativa
CFD	Centro de Formação Desportiva

CAPÍTULO I – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1. Introdução

O presente relatório é elaborado no âmbito do Estágio Pedagógico (EP), parte integrante do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Beira Interior (UBI). Este estágio, realizado na Escola Secundária Afonso de Albuquerque (ESAAG) durante o ano letivo de 2024/2025, representou uma oportunidade de aprendizagem em contexto real, permitindo não apenas a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico, mas também o desenvolvimento de novas competências através da experiência prática e da reflexão sobre a prática pedagógica.

Sob a orientação científica da Professora Doutora Kelly O’Hara, com a coorientação da Professora Doutora Dina Miragaia, e com o acompanhamento do orientador cooperante, Professor Carlos Bombas, a prática pedagógica evoluiu de forma progressiva, integrando momentos de observação, planeamento, lecionação e reflexão crítica. A intervenção incluiu a lecionação de aulas para três turmas de diferentes níveis de ensino: 8.º B, o 10.º B, do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias; e o 12.º ano da turma do curso profissional de Técnico de Desporto (TD). A carga horária semanal era composta por dois blocos de 100 minutos, dois blocos de 50 minutos e um bloco de 300 minutos, distribuídos entre a terça-feira, quarta-feira e quinta-feira.

Para além da lecionação em contexto de aula, a experiência de estágio incluiu a participação no Desporto Escolar (DE), nomeadamente no grupo equipa de Desportos Náuticos. Esta vertente contribuiu para a diversificação das experiências pedagógicas, proporcionando oportunidades de intervenção em contextos diferentes. As atividades náuticas, pela sua natureza específica, são diferenciadoras comparativamente às restantes modalidades, que são tradicionalmente lecionadas na escola, exigindo uma adaptação a um ambiente dinâmico e instável, onde fatores como as condições meteorológicas, a segurança e a familiarização com a água têm um papel determinante.

Este relatório é estruturado por dois capítulos principais. O primeiro incide sobre a Intervenção Pedagógica, abordando o planeamento, implementação e avaliação das práticas letivas ao longo do estágio. O segundo apresenta o desenvolvimento de um projeto de investigação, refletindo sobre uma problemática pertinente no contexto educativo e contribuindo para a melhoria das práticas docentes, no âmbito da inclusão na Educação Física (EF).

Dessa forma, este documento procura não só descrever a experiência de estágio, mas também refletir criticamente sobre os desafios e aprendizagens que marcaram este percurso, reforçando a importância da prática pedagógica na consolidação da identidade profissional do futuro professor de EF.

2. Contextualização

Para uma melhor compreensão do ambiente e dinâmicas em que o estágio foi realizado é importante analisar o contexto da escola, o Grupo de Educação Física (GEF), o papel e funções desempenhadas pelo professor estagiário.

2.1. Escola

O estágio curricular foi realizado na ESAAG, na cidade da Guarda. Esta escola é a sede do Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque (AEAAG), que integra vários estabelecimentos de ensino: seis jardins de infância (Sé, Lameirinhas, Trinta, Famalicão, Gonçalo e Videmonte); nove escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Adães Bermudes, Augusto Gil, Bonfim, Espírito Santo, Gonçalo, Lameirinhas, Maçainhas, Santa Zita e Trinta); e uma escola do 2.º Ciclo do Ensino Básico (Escola Básica de Santa Clara). Assim, é vasta a oferta educativa desde os Jardins de Infância até ao Ensino Secundário.

Na escola sede do agrupamento, além do ensino regular, com cursos de Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades, são também lecionados cursos profissionais, como Técnico de Desporto e Técnico de Tecnologia de Gestão. O agrupamento conta com mais de 200 docentes e acolhe mais de 2000 alunos, distribuídos pelos vários níveis de ensino. Na escola onde foi realizado o estágio, existem 42 turmas, desde o 3.º Ciclo até Ensino Secundário, o que reflete a grande diversidade deste contexto escolar.

Para além do ensino regular, a ESAAG promove uma ampla variedade de clubes que abrangem diversas áreas, como artes, desporto, ciências, tecnologia, línguas e cultura. Estas iniciativas incluem atividades relacionadas com a música, teatro, pintura, leitura, robótica, DE, entre outras. Além disso, a escola está envolvida em vários projetos pedagógicos e culturais, como o "Eco-Escolas", o "Parlamento dos Jovens" e o "Projeto Erasmus+", que complementam a formação dos alunos. Estas atividades extracurriculares desempenham um papel crucial no desenvolvimento académico e pessoal dos alunos, permitindo-lhes explorar interesses e desenvolver competências.

A missão, visão e valores de uma escola são elementos fundamentais que definem a sua identidade e orientam o seu funcionamento. Estes princípios servem como guia para o desenvolvimento e implementação das suas práticas pedagógicas, assegurando uma direção clara tanto para o presente quanto para o futuro da instituição. Assim, o AEAAG apresenta a seguinte missão, visão e valores:

“Missão: O AEAAG tem como missão prestar o serviço educativo a mais de 2000 alunos através do desenvolvimento do currículo português inclusivo e flexibilizado na dimensão europeia em todos os níveis de ensino, no ensino articulado com o Ensino da Música no Conservatório de S. José, no ensino e formação profissional de nível secundário nas áreas do Desporto e da Informática de Gestão, no ensino recorrente e na Educação e Formação de Adultos em articulação com o Estabelecimento Prisional da Guarda. O AEAAG tem o dever de prestar à comunidade educativa um serviço educativo de qualidade, inclusivo e diferenciador, contribuindo para a formação de cidadãos conhecedores e competentes, detentores de habilidades e atitudes que lhes

permitam enfrentar os desafios da vida de forma consciente, crítica, reflexiva e criativa na construção de uma sociedade justa, equilibrada e sustentável.

Visão: Este Projeto Educativo (PE) tem como visão o reforço da identidade institucional e simultaneamente, partir do potencial diferenciador existente para proporcionar a inovação pedagógica e oferecer uma oportunidade de mudança, de transformação e atualização das suas práticas educativas. Protegida a cultura do AEAAG, este PE pretende proporcionar, em condições de conforto e segurança para todos os intervenientes, a inovação pedagógica consubstanciada nas práticas pedagógicas formais e informais, a criação de ambientes de aprendizagem que potenciem o desenvolvimento das competências e capacidades dos alunos recomendadas para a educação do século XXI, a redução do trabalho burocrático através da digitalização dos processos, a simplificação e inovação da preparação das atividades pedagógicas através do trabalho colaborativo e potenciar a qualidade das aprendizagens com recurso às ferramentas de avaliação formativa. Afirma-se, no presente PE, uma escola que investe nas relações pessoais e interpessoais, que valoriza os seus recursos, que reconhece o seu contributo para o desempenho do AEAAG, que confia na segurança e eficácia dos processos levando, igualmente, a comunidade a confiar na instituição.

Valores: Amizade; Confiança; Altruísmo; Segurança; Amor; Conforto; Respeito; Empatia; Gratidão; (Com)paixão” (AEAAG, 2022).

No que diz respeito às instalações, a escola dispõe de vários espaços que garantem o normal funcionamento das atividades letivas e extracurriculares, como um auditório, uma biblioteca, salas de aula, áreas de convívio, bares destinados a professores e alunos, uma sala de professores e uma papelaria.

Já no âmbito desportivo, a escola dispõe de diferentes instalações, assegurando condições adequadas para a lecionação tanto de EF como de DE. Desta forma, a escola conta com um Pavilhão Polidesportivo Interior, um Salão de Ginástica, um Polidesportivo Exterior e um ginásio equipado com máquinas de fitness. O Pavilhão Polidesportivo Interior é um espaço amplo, com um campo marcado de 40x20 metros, que permite a prática de várias modalidades desportivas. O piso neste espaço é de madeira, estando nele demarcados campos de badminton, voleibol, futsal, andebol e basquetebol. Há ainda diversos equipamentos móveis, como balizas, cestos e redes, que podem ser utilizados conforme as necessidades de cada aula. Este pavilhão tem capacidade para atender até 3 turmas em simultâneo, sendo estas divididas em 3 partes iguais através de separadores.

O Polidesportivo Exterior, apesar de apresentar alguns sinais de degradação, permite que a lecionação de aulas possa também acontecer no exterior, ao ar livre. Este espaço está equipado com um campo polivalente para modalidades coletivas, duas balizas, um campo de voleibol e tabelas de basquetebol. No entanto, é fundamental estar atento a questões como a humidade e o frio, especialmente em situações em que o piso possa estar escorregadio ou com gelo, para garantir a segurança de todos os utilizadores.

Já o Salão de Ginástica apresenta boas condições e oferece segurança para as atividades dos alunos. Com uma área aproximada de 23x15 metros, inclui um praticável de ginástica com dimensões de 14x12 metros e está equipado com diversos materiais que servem de auxílio para

aulas de ginástica. Para além disso, neste espaço existe uma parede de escalada, o que possibilita a realização de desse tipo de aulas.

É importante realçar que a ocupação e utilização de todos estes espaços são definidas através da rotação semanal de turmas, de modo que haja uma utilização equitativa pelas mesmas, havendo também a possibilidade de permutas entre turmas caso os docentes assim o entendam (Anexo 1).

Por fim, a escola conta com três percursos de orientação nos seus espaços exteriores, devidamente sinalizados, que possibilita a prática desta modalidade. Para apoiar a lecionação das aulas, a escola dispõe de diversos materiais e equipamentos prontos para serem utilizados. Estes recursos são, habitualmente, armazenados na arrecadação, garantindo o acesso rápido durante as aulas (Anexo 2).

2.2. Grupo de Educação Física

O GEF do AEAAG integra o Departamento de Expressões e Tecnologias, juntamente com os grupos de Educação Visual, Música, Educação Tecnológica e Educação Moral e Religiosa. Durante o ano letivo, o grupo era constituído por 20 docentes, distribuídos entre a ESAAG, 16 professores, e a Escola Básica de Santa Clara, 3 professores. No seio do grupo disciplinar, existem professores que desempenham diversos cargos de responsabilidade, como o de delegado de grupo e o de coordenador do DE, sendo ainda de destacar que alguns professores desempenharam funções relevantes na estrutura do agrupamento, nomeadamente enquanto Subdiretor e Presidente do Conselho Geral.

Ao longo do ano letivo, o grupo acolheu três professores estagiários, cuja integração foi marcada por um ambiente de grande entreatajuda, abertura e cordialidade, fatores que contribuíram significativamente para o nosso desenvolvimento profissional. As reuniões de grupo ocorreram semanalmente, às terças-feiras ao final da tarde, constituindo momentos para a articulação e planeamento de diversas temáticas relacionadas com a disciplina de EF, como o DE, a gestão de materiais e espaços, a organização de atividades extracurriculares, o funcionamento do curso profissional, bem como outras questões pedagógicas e logísticas. O espírito de colaboração e a dinâmica positiva entre os docentes foram uma mais-valia para o funcionamento do grupo.

2.3. Professor Estagiário

Desde cedo, o desporto esteve presente na minha vida, não apenas como uma atividade física, mas como um gosto. Sempre gostei de praticar qualquer modalidade e acompanhar o desporto de alta competição. Durante vários anos, pratiquei futebol a nível federado e, ao longo de seis anos, joguei voleibol no âmbito do DE. Para além da prática, as aulas de EF sempre foram as minhas favoritas, criando desde cedo uma forte ligação com os docentes da disciplina, o que contribuiu para o meu interesse pela área.

No ensino secundário, optei pelo curso de Ciências e Tecnologias, acreditando que uma base sólida nesta vertente me proporcionaria ferramentas para ingressar no ensino superior na

área das Ciências do Desporto. Foi uma escolha acertada, pois ao longo da licenciatura tive a oportunidade de aprofundar conhecimentos e explorar as diversas áreas que compõem esta ciência. Foi durante este percurso que realizei um estágio em gestão desportiva, uma área que despertou o meu interesse devido à sua complexidade e impacto no funcionamento das organizações desportivas. A experiência de planeamento, desenvolvimento de projetos e toda a logística envolvida numa associação de futebol abriu em mim, uma nova perspetiva sobre o desporto para além da vertente prática.

Após concluir a licenciatura, decidi prosseguir estudos no mestrado em ensino, uma escolha que surgiu de forma natural. Para além do interesse pelo ensino, acredito que a relação próxima que sempre mantive com os professores de EF ao longo do meu percurso académico teve um papel determinante nesta decisão. Mais do que um transmissor de conhecimento, vejo o professor como um verdadeiro educador, alguém que orienta, influencia e desempenha um papel fundamental no crescimento pessoal dos alunos. Acredito que a escola não deve apenas formar bons estudantes, mas também cidadãos conscientes, e que o professor pode ter um impacto positivo na vida dos jovens para além dos limites da sua disciplina.

3. Intervenção

3.1. Área I – Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem

3.1.1. 2º Ciclo do Ensino Básico

Como a ESAAG não oferece o 2.º Ciclo do Ensino Básico, o orientador cooperante sugeriu que fosse realizada a observação e lecionação de aulas, a esse nível de ensino, na Escola Básica de Santa Clara, pertencente ao AEAAG. Antes do início das observações (Anexo 3), o professor titular, Carlos Marta, apresentou-nos a escola, contextualizou a realidade daquele ambiente escolar e explicou o funcionamento das aulas de EF, descrevendo as rotinas, regras e desafios específicos que enfrentava no seu contexto.

As turmas observadas, 5.ºA e 5.ºC, eram compostas por 26 e 23 alunos, respetivamente. A maioria dos alunos apresentava um nível introdutório nas modalidades trabalhadas, com algumas exceções de alunos que demonstravam um nível de desempenho elementar em modalidades específicas. O espaço disponível para as aulas impunha desafios à prática letiva, uma vez que a sala de ginástica era bastante reduzida e as restantes modalidades eram realizadas no salão, que correspondia ao espaço de recreio, situado junto às salas de aula. No entanto, a organização das aulas decorria sem dificuldades, dado que os alunos já seguiam regras bem definidas e rotinas implementadas pelo docente.

Durante as suas aulas, o professor Carlos Marta demonstrou grande disponibilidade para explicar as estratégias que adotava e justificou as suas escolhas metodológicas. Essa abordagem permitiu uma melhor compreensão sobre a estrutura e a dinâmica do seu ensino, o que se revelou um fator importante no momento de planear as nossas próprias aulas.

Cada estagiário teve a oportunidade de lecionar dois blocos de 50 minutos, podendo escolher uma das modalidades previamente observadas, decisão deixada ao nosso critério pelo professor titular. No final de cada aula, o docente partilhava conosco a sua opinião sobre a nossa prestação, destacando pontos fortes e sugerindo melhorias, proporcionando um *feedback* essencial para o nosso desenvolvimento enquanto futuros professores.

3.1.1.1. Princípios Base

A EF desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global dos alunos, promovendo benefícios que se estendem para além do domínio físico. A comunidade científica tem apontado para efeitos positivos também nas dimensões social, afetiva e cognitiva. Deste modo, a EF pode contribuir para a melhoria da saúde, o desenvolvimento de competências motoras, a promoção de valores sociais e o estímulo à adoção de um estilo de vida ativo e saudável, reforçando simultaneamente a autoestima e o bem-estar psicológico (Bailey et al., 2009; Janssen & LeBlanc, 2010; Lorås, 2020).

Neste contexto, o enquadramento legal do currículo assume particular importância, pois orienta as práticas pedagógicas e assegura a coerência entre os diferentes ciclos de ensino. O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, estabeleceu os princípios base para a organização e gestão do currículo dos ensinos básico e secundário, definindo que os conteúdos e competências a desenvolver pelos alunos deveriam assentar nos programas e metas curriculares homologados pelo Ministério da Educação. Este enquadramento viria a ser revogado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, atualmente em vigor, que introduz uma nova lógica de organização curricular, centrada na autonomia e flexibilidade, permitindo às escolas ajustarem os seus projetos educativos às especificidades dos alunos e das comunidades. Este Decreto-Lei valoriza a integração entre teoria e prática, o trabalho interdisciplinar e a aprendizagem significativa, em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Neste modelo, ganham relevo as Aprendizagens Essenciais, que representam os saberes, capacidades e atitudes consideradas fundamentais em cada disciplina. No caso da EF, estas aprendizagens estão organizadas em três áreas, Atividades Físicas, Conhecimentos e Aptidão Física, permitindo uma progressão contínua das competências ao longo dos ciclos. No 2.º ciclo, em particular, estas aprendizagens consolidam os conhecimentos adquiridos no 1.º ciclo e preparam os alunos para os desafios dos ciclos seguintes, sempre numa perspetiva de desenvolvimento global.

3.1.1.2. Planeamento

O planeamento, na educação, é uma etapa essencial do processo de ensino, pois permite definir, de forma intencional e estruturada, os objetivos a atingir, os conteúdos a abordar e as estratégias de intervenção e avaliação a aplicar ao longo do ano letivo (Castro, 2011; Januário, 2017). Trata-se de um instrumento dinâmico e flexível, que se adapta às exigências do contexto real, refletindo uma abordagem construtiva da ação docente (Zeri et al., 2023).

A sua importância reside na capacidade de organizar a intervenção pedagógica, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e significativa. Além disso, de possibilitar uma análise prévia do contexto escolar, antecipando imprevistos e melhorando a eficiência do ensino (Bento, 1995; Catunda & Marques, 2017; Inácio et al., 2014).

De forma que o processo de ensino seja eficiente, o planeamento deve contemplar três níveis distintos, articulados entre si e evoluindo de uma perspectiva mais abrangente para uma mais específica: o Plano Anual (PA), seguido da Unidade Didática (UD) e, por fim, do Plano de Aula (PDA) (Bento, 2003).

Tendo em conta que a intervenção pedagógica no 2.º Ciclo de Escolaridade se resumiu à lecionação de dois blocos de 50 minutos, procedeu-se apenas à elaboração dos respetivos PA, não se justificando, neste contexto, o desenvolvimento de UD ou de um PA. Deste modo, os PA foram elaborados com base nas observações realizadas às aulas ministradas pelo professor titular, bem como nas informações fornecidas pelo mesmo durante esse período de observação.

Conforme referido anteriormente, o professor titular permitiu ao estagiário a liberdade de escolher a modalidade a abordar nos primeiros 50 minutos da aula, estando os restantes 50 minutos reservados para a ginástica, uma vez que a turma se encontrava nesse espaço. A modalidade escolhida foi o andebol, decisão fundamentada no facto de ter sido uma das modalidades trabalhadas nas aulas observadas do professor titular, o que permitiu garantir uma continuidade pedagógica e respeitar a planificação previamente estabelecida.

Para além disso, foi possível verificar, ao longo das aulas observadas, que os alunos se encontravam na fase final da UD de Andebol, mas ainda demonstravam dificuldades na execução de alguns gestos técnicos, nomeadamente o passe picado e o passe de ombro. Era também frequente a receção da bola com o apoio do peito ou de forma pouco adequada com as mãos, comprometendo a fluidez do jogo. Estas dificuldades foram tidas em consideração no planeamento da aula, que procurou articular momentos de consolidação técnica com a aplicação prática em contexto de jogo.

Assim, a aula foi estruturada respeitando os três momentos fundamentais da lecionação: fase inicial (aquecimento), fase principal (com exercícios técnicos e situação de jogo) e fase final (retorno à calma). Para além disso, procurei manter as rotinas implementadas pelo professor titular, de forma a garantir estabilidade e familiaridade ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, na fase inicial, o aquecimento consistiu numa corrida à volta do campo com variantes como skipping, nadegueiro, trocas de sentido e corrida lateral, seguindo-se uma sequência de alongamentos dinâmicos e mobilidade articular.

Na fase principal, foram propostos dois exercícios técnicos, antes da situação de jogo, para ir ao encontro das dificuldades observadas anteriormente. O primeiro focou-se na execução correta dos passes tanto picado como o de ombro, promovendo a receção correta da bola e corrigindo os erros observados nas aulas anteriores, como o uso do peito na receção. O segundo exercício introduziu o passe em deslocamento com finalização, utilizando cones como alvo para incentivar a utilização adequada do movimento de punho e promover maior intenção no remate, aspeto que também tinha sido identificado como algo a melhorar. Para concluir esta fase, realizou-se uma situação de jogo reduzida com superioridade numérica ofensiva, de forma a

aumentar o sucesso das ações de ataque e proporcionar oportunidades para aplicar os conteúdos técnicos previamente trabalhados, reforçando a transferência da aprendizagem para o jogo real.

Na segunda parte da aula, dedicada à ginástica, foi mantida a estrutura e rotinas utilizadas pelo professor titular, recorrendo ao trabalho por estações. Esta escolha prendeu-se com a necessidade de otimizar o tempo útil de prática e promover a autonomia dos alunos, permitindo-lhes organizar-se de forma mais eficiente nas tarefas propostas. As estações incluíam combinações de elementos como: Rolamento à frente, roda e avião; Pino de cabeça e pino de braços; Rolamento à frente, roda e ponte (elemento introduzido nesta aula); Salto ao eixo no boque. Ao introduzir a ponte como novo elemento, procurei diversificar a experiência motora dos alunos, enquanto se lhes dava espaço para experimentar com segurança, promovendo ainda a colaboração entre pares através das ajudas. Na parte final, e face às limitações de espaço, os alunos passaram a realizar elementos no minitrampolim (saltos em extensão, engrupado e em carpa). Estes elementos já tinham sido trabalhados anteriormente, mas persistiam algumas dificuldades, pelo que corrigi ao longo da aula aspetos a melhorar.

O planeamento considerou ainda os recursos materiais e espaciais disponíveis na escola, bem como os dados recolhidos durante as observações realizadas, garantindo, assim, a adequação pedagógica e logística da intervenção. Para além disso, o PDA, com a inclusão e ênfase dado à situação de jogo, esteve alinhado com as Aprendizagens Essenciais, nomeadamente ao domínio dos desportos coletivos, que valoriza a participação ativa, a cooperação, a autonomia e o respeito pelas regras e colegas, aspetos promovidos pelas tarefas implementadas.

3.1.1.3. Ensino-Aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem é uma dinâmica interativa e complexa, na qual os comportamentos de ensinar e aprender se interligam de forma contínua e mútua. Através desta interação, os professores transmitem conhecimentos aos alunos, enquanto estes, por sua vez, constroem e transformam esses saberes, sendo influenciados por diversos fatores circunstanciais, sociais e cognitivos. Assim, pode ser definido como um processo de transformação do conhecimento do professor para o aluno, no qual o professor identifica e estabelece os objetivos de aprendizagem, desenvolve recursos pedagógicos e implementa estratégias de ensino e aprendizagem (Kubo & Botomé, 2005; Munna & Kalam, 2021).

No ano de escolaridade em que esta turma se insere, foi reconhecida a importância da utilização de estratégias pedagógicas que vão ao encontro das características e necessidades específicas do 5.º ano. Com o intuito de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem eficaz e ajustado, foram considerados diversos aspetos fundamentais, tais como a instrução clara, a demonstração de tarefas, o *feedback*, a organização e gestão da aula, bem como o envolvimento ativo e positivo dos alunos.

Neste sentido, um dos objetivos consistiu na valorização do Tempo Potencial de Aprendizagem (TPA), procurando proporcionar desafios adequados às capacidades dos alunos, promover a autonomia na execução das tarefas e incentivar o seu desempenho através de *feedback*. O TPA revela especial importância neste contexto, uma vez que está diretamente

associado ao progresso dos alunos, dado que aqueles que despendem mais tempo na prática são os que mais evoluem (Quina, 2009). Assim, o docente deve estruturar as aulas de forma eficiente, minimizando tempos mortos e maximizando o tempo de prática efetiva.

Adicionalmente, ao longo da aula foi utilizada uma linguagem simples, clara e objetiva, de forma a facilitar a compreensão das instruções por parte dos alunos. Paralelamente, a transmissão de informação foi complementada com a demonstração prática dos exercícios, permitindo uma visualização concreta das habilidades técnicas desejadas.

Como já referido, uma das preocupações centrais da intervenção pedagógica foi o *feedback*, reconhecido como um elemento essencial na orientação da aprendizagem. Assim, durante a aula foram utilizados diferentes tipos de *feedback*, desde o *feedback* positivo, que reforça as ações corretas dos alunos, até ao *feedback* corretivo, descritivo e prescritivo, que visa identificar erros e sugerir melhorias, contribuindo para a realização mais eficaz das ações motoras (Silverman et al., 1992). Na fase final da aula, ainda se realizou o questionamento, com o objetivo de esclarecer dúvidas e compreender o grau de apropriação dos conteúdos lecionados por parte dos alunos, simultaneamente, promover o seu envolvimento cognitivo. Esta abordagem visa estimular a autorreflexão, a responsabilização e a participação ativa no processo de aprendizagem, incentivando o aluno a ter um pensamento consciente e crítico face às tarefas realizadas.

No que diz respeito à organização da turma, foram constituídos grupos heterogéneos, com o intuito de promover a entajuda e a colaboração entre todos. Dada a natureza das tarefas propostas, que exigiam a participação de todos os elementos para o cumprimento dos objetivos, foi possível observar uma dinâmica de cooperação, bem como uma participação ativa generalizada.

Contudo, durante este processo, surgiram também alguns desafios, sobretudo de ordem logística e de espaço, que exigiram uma rápida adaptação da minha parte. A principal limitação prendeu-se com o espaço disponível para a realização das aulas, que decorriam num espaço utilizado simultaneamente como recreio e delimitado por salas de aula. Esta configuração exigiu uma atenção especial à gestão do ruído e à clareza da comunicação. Apesar de os alunos já estarem habituados a esse contexto, foi necessário ajustar o tom de voz, utilizar palavras-chave para reunir a turma, e recorrer a instruções claras e objetivas, de modo a manter um nível de ruído de acordo com a especificidade do espaço.

Para além disso, a gestão eficiente do tempo foi crucial, sobretudo nos primeiros cinco minutos da aula, de forma a garantir que todos os objetivos planeados fossem atingidos dentro dos 50 minutos disponíveis. Esta organização foi ainda mais importante considerando que, após esse período, o espaço seria ocupado por outros alunos em contexto de recreio, impossibilitando algum tipo de prolongamento. Assim, a planificação e a execução das tarefas tiveram de ser temporizadas, promovendo a fluidez da aula e o cumprimento das metas estabelecidas.

Em síntese, e em comparação com o 3^o ciclo de ensino, constatou-se que os alunos do 2.^o ciclo revelam uma maior disponibilidade para participar ativamente nas tarefas, colaborar na

arrumação do material e manter o silêncio e um comportamento adequado durante a transmissão e execução das tarefas.

3.1.1.4. Avaliação

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a avaliação assume um papel central no sistema educativo, sendo concebida como um instrumento fundamental para a melhoria contínua das aprendizagens dos alunos e das práticas de ensino. É assim, um processo contínuo, intencional e integrado na ação pedagógica, centrado nas aprendizagens realizadas e no desempenho demonstrado pelos alunos.

A avaliação constitui, ainda, uma das funções essenciais do professor, desenvolvendo-se habitualmente em três momentos distintos: uma fase inicial, de carácter diagnóstico, que permite identificar os conhecimentos prévios dos alunos; uma fase intermédia, com natureza formativa, que visa acompanhar e orientar o processo de aprendizagem; e uma fase final, de cariz sumativo, destinada à verificação e apreciação dos resultados obtidos ao longo do percurso educativo (Costa, 2017).

No âmbito do Estágio Pedagógico, a minha intervenção na turma do 2.º ciclo apenas se limitou à observação e à lecionação pontual de duas aulas, não tendo, por isso, participado diretamente nos processos de avaliação da referida turma, os quais ficaram a cargo do respetivo professor titular, seguindo os critérios estipulados pelo AEAAG (Anexo 4).

3.1.2. 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário Regular

No que diz respeito ao 3.º Ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário, foi definido, em articulação com o orientador cooperante, que nenhum dos estagiários teria uma turma atribuída com total autonomia. Em alternativa, foi implementado um modelo de rotação pelas turmas do professor cooperante, o que permitiu uma maior diversidade de experiências pedagógicas, bem como uma integração progressiva dos estagiários no contexto real de ensino.

Neste enquadramento, o núcleo de estágio (NE) interveio em três turmas distintas: uma do 8.º ano, uma do 10.º ano e uma do 12.º TD. Esta diversidade permitiu o contacto com diferentes realidades educativas, fases de desenvolvimento e maturação dos alunos, bem como conteúdos programáticos diferentes.

No caso da turma do 12.º TD, foi lecionado o módulo de Animação e Lazer, seguindo a mesma estrutura e orientações utilizadas nas restantes turmas. Este módulo incluiu unidades temáticas práticas como Remo, Canoagem e Cardiofitness e Musculação – Equipamentos e Exercícios. A participação neste contexto possibilitou o desenvolvimento de competências ao nível do planeamento, da adaptação metodológica e do trabalho colaborativo entre os estagiários, uma vez que todo o estágio se estruturou numa lógica de trabalho em grupo e numa constante articulação entre pares e orientador.

3.1.2.1. Princípios Base

A reformulação do currículo do Ensino Básico e Secundário, orientada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, conduziu à criação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e das Aprendizagens Essenciais, documentos estruturantes que orientam o planeamento, execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Estes documentos procuram garantir coerência curricular entre as diferentes instituições de ensino, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para uma cidadania ativa, responsável e informada (AE, 2018).

No âmbito da disciplina de EF, as AE definem os conteúdos e competências a desenvolver em cada ciclo de ensino. Relativamente ao 8º ano, destaca-se o aperfeiçoamento das aprendizagens anteriormente abordadas, bem como proporcionar o contacto com novas competências e matérias previstas para o 3º ciclo. Também é dada ênfase à compreensão da relação entre aptidão física e saúde, incentivando os alunos a identificar os principais fatores que contribuem para um estilo de vida ativo. Paralelamente, é também destacado o reconhecimento dos valores olímpicos e paralímpicos explorando o seu significado no contexto de uma sociedade mais justa (Direção-Geral da Educação, 2018a).

Por outro lado, ao nível do 10º ano, este constitui um ano de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos e competências adquiridas ao longo do 2º e 3º ciclo. Desta forma, os alunos têm oportunidade de rever conteúdos bem como explorar novas áreas, visando assim reforçar as bases já trabalhadas e preparar os alunos para os anos seguintes. Para além disso, os alunos também desenvolveram competências no domínio da saúde e segurança, nomeadamente a capacidade de prestar auxílio a uma vítima em situação de paragem cardiorrespiratória (Direção-Geral da Educação, 2018b).

Assim, a intervenção prática realizada com turmas do 8.º e 10.º foi orientada pelos princípios estabelecidos nestes documentos curriculares, assegurando a coerência entre os objetivos definidos e as experiências de aprendizagem proporcionadas. A seleção das modalidades e a abordagem pedagógica adotada tiveram como referência as AE e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, promovendo não apenas o desenvolvimento das capacidades motoras, mas também competências sociais, atitudes de responsabilidade e uma visão crítica e consciente sobre a prática da atividade física.

3.1.2.2. Planeamento

O planeamento representa uma etapa essencial no processo de ensino-aprendizagem, assumindo um papel determinante na sua eficácia pedagógica, ao implicar a definição de objetivos e de estratégias adequadas ao contexto e às características dos alunos alvo (Aada, 2019; Leite, 2010). Desta forma, o planeamento constitui um conjunto de decisões, que são tomadas numa fase inicial do processo de ensino, permitindo estruturar de forma intencional, os objetivos, metas a atingir e as metodologias a adotar. Esta antecipação é importante pois evita que a prática pedagógica se torne aleatória, conferindo, assim, um grau de intencionalidade (Andrade et al., 2020).

Para além disso, como o ensino é um processo influenciado por vários fatores e imprevistos, o planeamento assume uma importância acrescida. Deste modo, desempenha um

papel de relevância na redução da imprevisibilidade, permitindo antecipar cenários e potenciais erros. Paralelamente, contribui para uma melhor gestão do tempo e para a prevenção de comportamentos desviantes no contexto de sala de aula (Januário, 1996). O planeamento não se limita apenas à definição de conteúdos e atividades. Como defende Quina (2009), deve ter por base um processo de análise e avaliação contínua, que permita ao professor traçar objetivos realistas e ajustados às competências e dificuldades dos alunos. Esta abordagem, centrada no aluno, reforça a necessidade de que um professor deverá ser flexível e ter capacidade de refletir sobre a sua intervenção, promovendo assim uma aprendizagem eficaz. Assim, o planeamento constitui uma ferramenta de orientação essencial para o professor, permitindo enfrentar a complexidade e a imprevisibilidade do ato educativo com maior segurança e clareza (Januário, 2017).

Neste enquadramento, o planeamento pode ser organizado em três níveis: nível macro, correspondente ao PA; nível meso, referente às UD e o nível micro, que diz respeito ao PDA. Esta estrutura sequencial permite garantir a articulação e progressão do ensino ao longo do ano letivo. (Castro, 2011).

Com base nesta fundamentação teórica, o estágio permitiu vivenciar o planeamento nos três níveis descritos, de forma articulada ao contexto específico da escola. Foi indicado, logo na primeira reunião com o professor cooperante, que as aulas iriam seguir um modelo politemático e que o planeamento seria semanal, tendo sempre em conta o calendário da escola, a rotatividade dos espaços de aula e as necessidades logísticas do contexto escolar. O PA foi construído com a orientação do professor cooperante, tendo sido necessário considerar variáveis como a disponibilidade e adequação dos espaços (Anexo 5). Foi também definido que ao longo do ano letivo seriam trabalhadas diversas modalidades, em articulação com um modelo de ensino estruturado por etapas.

No que diz respeito à elaboração das UD o NE, em articulação com o professor cooperante, construiu as mesmas para as turmas do 8.º e 10.º ano (Anexo 6). Embora as UD fossem semelhantes entre as duas turmas, o número de aulas atribuídas a cada uma variou consoante a disponibilidade de espaços. Para além disso, a complexidade das tarefas e dos conteúdos foi ajustada de acordo com as características observadas de cada turma, permitindo um ensino mais ajustado aos ritmos e às necessidades dos alunos de cada turma.

Ao nível micro, o PDA assumiu um papel de guia na organização, estruturação e condução da aula. O professor cooperante comunicava previamente, ao NE, os conteúdos a abordar em cada aula, dando um período máximo de 48 horas para a sua elaboração. Numa fase inicial, os PDA eram construídos em conjunto pelos três estagiários, posteriormente, essa tarefa passou a ser feita de forma individual. Os PDA seguiam sempre uma estrutura composta por três momentos: a fase inicial, dedicada ao aquecimento, onde se realizava a mobilidade articular, os alongamentos e o reforço muscular; a fase fundamental, dedicada ao trabalho específico das modalidades; e a fase final, com o retorno à calma e a reflexão sobre a aula (Anexo 7).

O planeamento das aulas foi sempre orientado por uma lógica politemática. Assim, em vez de se restringir a uma só modalidade, as aulas integravam estações ou momentos com diferentes matérias a decorrer em simultâneo, algo que se revelou como uma resposta válida às

limitações de espaço existentes. Na ESAAG, o pavilhão polivalente era partilhado, na grande maioria das vezes, por três turmas em simultâneo, o que reduzia drasticamente o espaço disponível para cada turma. Para além disso, sempre que as condições meteorológicas impediam o uso do espaço exterior, o número de turmas no interior aumentava, dificultando a logística das aulas.

Este modelo politemático, para além de ser funcional no contexto deste estágio, é rico pedagogicamente, pois exige que os alunos lidem com várias modalidades num curto espaço de tempo, o que obriga a uma elevada flexibilidade e plasticidade mental. As diversas modalidades colocam diferentes exigências técnicas, táticas e cognitivas, promovendo um pensamento e uma adaptação mais rápida. Além disso, o *transfer* de competências entre modalidades é potenciado, por exemplo, a leitura de trajetórias trabalhada no ténis de mesa pode ser aplicada no voleibol momentos depois na mesma aula, enriquecendo o processo de aprendizagem.

A repetição de conteúdos ao longo do ano, visto que praticamente todas as modalidades foram trabalhadas ao longo do ano letivo, favoreceu o desenvolvimento de competências. Paralelamente, a utilização do jogo como estratégia de ensino partiu da premissa de que aprender através do jogo estimula a participação ativa dos alunos, incentiva a resolução de problemas em contexto real, promovendo o desenvolvimento de competências de uma forma contextualizada.

Porém, nem todas as modalidades tiveram o mesmo ênfase nas duas turmas, uma vez que o planeamento teve em consideração, não só as carências, mas também as potencialidades de cada turma. Esta diferenciação permitiu ajustar os objetivos e os conteúdos às necessidades dos alunos. A ginástica foi identificada como uma modalidade pouco desenvolvida em ambas as turmas, o que levou à sua inclusão regular ao longo do ano letivo. No entanto, houve diferenças entre turmas, no 10.º ano, apesar das dificuldades iniciais, os alunos revelaram uma evolução rápida, transformando esta modalidade numa potencialidade, sendo possível atingir níveis de complexidade e exigência bastante elevados. No 8.º ano, o trabalho teve de ser mais prolongado e assente em fundamentos básicos, embora tenha também existido uma evolução muito positiva.

No caso do voleibol, a turma do 10.º ano evidenciou, desde o início, um elevado potencial e recetividade, o que foi aproveitado no planeamento. Esta combinação permitiu um percurso progressivo e ambicioso, culminando com a implementação do jogo formal 6x6 numa fase intermédia do ano. A evolução nas competências técnico-táticas dos alunos validou esta decisão, revelando-se um dos pontos altos da intervenção pedagógica nesta turma.

Relativamente ao basquetebol, o 10.º ano apresentou boas condições para progressão, demonstrando uma resposta muito positiva nas situações de jogo reduzido. Este contexto favoreceu a introdução de variantes táticas e a transição para o jogo formal, atingindo-se um nível bastante satisfatório para o ano de escolaridade em questão. No 8.º ano, a realidade era diferente, foi observado uma tendência para um jogo de cariz individual, com excesso de drible. Perante este cenário, o planeamento integrou estratégias como regras, condicionantes e variantes adaptadas, com o objetivo de promover comportamentos mais coletivos e melhorar a tomada de decisão. Ao longo do ano, foi possível observar melhorias significativas, ainda que naturalmente num nível inferior ao do 10.º ano.

Já nas modalidades alternativas, observou-se um fenómeno inverso. A turma do 8.º ano, tendo tido contacto com estas modalidades no ano letivo anterior com o mesmo professor cooperante, revelou familiaridade com as regras e fundamentos. Esta experiência prévia permitiu um planeamento mais centrado em aspetos táticos. Por sua vez, a turma do 10.º ano apresentava pouco conhecimento das mesmas, o que obrigou a uma abordagem mais progressiva, com aulas mais focadas na exploração das modalidades, compreensão das regras e aquisição dos fundamentos técnicos, antes de se avançar para dimensões mais táticas.

Para além das modalidades em si, o recurso ao reforço muscular durante a fase inicial das aulas ajudou na preparação física e no desenvolvimento da consciência corporal, aspeto relevante em modalidades como a ginástica.

Para além do espaço escolar, foi também valorizado o planeamento de aulas em contextos diferentes, como o estádio municipal, onde os alunos puderam trabalhar as modalidades de atletismo ou aulas com percursos de orientação fora do espaço da escola. Estas experiências em ambientes exteriores enriqueceram a prática pedagógica e proporcionaram estímulos diferentes, promovendo maior envolvimento e autonomia nos alunos. A capacidade de ajustar os estímulos e elevar gradualmente o grau de desafio foi valorizada por ser essencial para manter os alunos motivados e em constante desenvolvimento.

Importa ainda realçar que, embora o PDA funcionasse como um guião, o professor cooperante reforçou a importância de que o professor deveria ter flexibilidade e capacidade de adaptação face a qualquer imprevisto que poderiam surgir, sejam estes relacionados com os alunos, os materiais, ou os espaços. Assim, o PDA devia ser entendido como uma orientação, e não como um roteiro rígido.

Por fim, o planeamento semanal, foi sempre contruído não só a partir do *roulement* dos espaços de aula e nos recursos disponíveis, mas também na análise continua do progresso das turmas, das suas necessidades específicas e do momento do calendário letivo. Esta abordagem permitiu uma gestão realista do ensino, enquanto assegurava um ambiente dinâmico, motivador e pedagogicamente intencional.

No contexto do 12.º TD, o planeamento das aulas foi um desafio devido à especificidade dos três módulos lecionados ao longo do ano letivo: Remo, Canoagem e Cardiofitness e Musculação – Equipamentos e Exercícios. À semelhança do que foi feito nas restantes turmas, o planeamento foi realizado de forma colaborativa, com base nos conteúdos disponibilizados semanalmente, pelo professor cooperante na plataforma *Classroom*, o que exigiu trabalho colaborativo entre o NE.

No caso dos módulos de Remo e Canoagem, a especificidade das modalidades e o seu cariz prático, exigiram um planeamento fora do habitual, para nós estagiários. As aulas decorriam na Barragem do Caldeirão, fora do espaço escolar, o que levantava preocupações adicionais e necessárias, como o controlo das condições climatéricas, a temperatura tanto da água como do ambiente, a organização e transporte de todo o material necessário, bem como a logística associada ao transporte dos alunos, uma vez que a escola não dispunha de meios próprios para esse fim. O NE assumiu a responsabilidade de preparar e verificar todo o material no dia anterior às aulas, garantindo assim as condições necessárias para a realização da mesma.

O planeamento para as aulas destes dois módulos, começou com atividades de iniciação, focadas na segurança, regras e na adaptação ao meio aquático, e à medida que os alunos foram evoluindo, passaram para sessões mais técnicas até realizarem provas competitivas. Para além do remo e canoagem, os alunos também tiveram oportunidade de realizar a modalidade de Stand Up Paddle (SUP), onde também seguiu um regime de progressão natural como nas anteriores. Algo transversal nas modalidades abordadas, foi a importância atribuída a competências como a liderança de grupo, coordenação, responsabilidade e comunicação, competências que são importantes no âmbito da formação destes alunos.

Por outro lado, o módulo de Cardiofitness e Musculação – Equipamentos e Exercícios permitiu uma maior intervenção do NE desde o início do módulo. O professor cooperante destacou a importância da vertente prática neste módulo, reforçando a ideia de que, sendo alunos de um curso profissional, estes deveriam experimentar uma diversidade de exercícios e materiais. Deste modo, o NE ficou responsável pela elaboração de PDA, utilizando os diferentes equipamentos disponíveis na escola procurando criar aulas criativas dentro do contexto da musculação e cardiofitness. Ainda assim, planejar estas aulas nem sempre foi uma tarefa fácil, o espaço disponível era pequeno e, com as condições climatéricas, tornou-se um desafio extra pensar em circuitos ou treinos diferentes e mais entusiasmantes para os alunos. Para ultrapassar estas dificuldades, o NE procurou diversificar os estímulos, recorrendo, por exemplo, à integração de exercícios de *team building*, como ultrapassagem de obstáculos ou tarefas cooperativas, onde, para além de desenvolverem a componente física, promoviam o espírito de equipa e a ajuda. Foram também introduzidos materiais alternativos, como pneus, que permitiram explorar exercícios de força de forma diferente. Por outro lado, os momentos de aquecimento, foram sempre desafiados pelo professor cooperante. Estes foram pensados de forma criativa, incluindo propostas como sessões de step, tabatas ou jogos.

Este módulo constituiu, assim, uma oportunidade para consolidar aprendizagens da formação inicial, aprofundar o conhecimento sobre o planeamento em contextos específicos e compreender, na prática, as exigências da docência em turmas de cariz profissionalizante.

Em suma, o planeamento revelou ser fundamental não só para a aprendizagem dos alunos, orientando e tornando o processo de ensino mais sustentado, mas também para o meu próprio desenvolvimento profissional. Permitiu-me antecipar necessidades, ajustar estratégias e promover um ensino mais estruturado, inclusivo e adaptado às características das turmas. Ao articular os diferentes níveis de planeamento, fui capaz de assegurar maior coerência pedagógica e responder de forma mais eficaz aos desafios do ensino.

3.1.2.3. Ensino-Aprendizagem

No processo de ensino-aprendizagem em EF, o professor assume o papel de mediador, orientando os alunos na sua evolução e promovendo um ambiente positivo e motivador (Silva & Delgado, 2018; Quina, 2009). Esta mediação assenta em princípios didáticos fundamentais para uma intervenção pedagógica eficaz, podendo destacar aspetos como a organização da aula, a instrução, a gestão da disciplina e o clima relacional (Onofre, 1995).

Nesse sentido, e como já referido anteriormente, as primeiras intervenções pedagógicas do NE foram definidas em articulação com o professor cooperante e evoluíram de forma progressiva. À medida que o tempo avançou, a intervenção dos estagiários passou de momentos pontuais durante a aula, como o aquecimento ou um exercício específico, para a intervenção em grupos de alunos ou estações, culminando na intervenção da aula por completo. Esta progressão permitiu um desenvolvimento de competências pedagógicas, nomeadamente ao nível da organização, da instrução e da comunicação.

A gestão, preparação e organização dos materiais era uma responsabilidade do NE, que chegava cerca de quinze minutos antes da aula para garantir a preparação da aula. Como ambas as turmas começavam no primeiro tempo da manhã, esta preparação era importante para otimizar o tempo útil de aula. Neste processo, foi sempre uma preocupação verificar as condições de segurança dos materiais e do espaço, sobretudo no ginásio, onde se utilizavam plintos, paralelas simétricas e o trampolim. Esta verificação rapidamente se tornou uma rotina natural, desde que o professor cooperante nos alertou para a sua importância desde o início do estágio. As aulas, organizadas de forma politemática, exigiam uma abordagem dinâmica. A opção por um modelo de estações foi eficaz face às limitações existentes de espaço, permitindo explorar várias modalidades na mesma aula. Contudo, visto serem aulas politemáticas e tendo sido abordado várias modalidades diferentes, senti dificuldades acrescidas no momento de lecionar modalidades com as quais nunca tinha tido contacto direto, como o bitoque-rugby, ultimate frisbee, uni-hóquei. Estas dificuldades foram ultrapassadas através de estudo autónomo e formações realizadas com o professor cooperante.

De forma a garantir que toda esta complexidade se traduzisse numa aula eficaz, a sessão seguia uma estrutura clara e com rotinas implementadas, iniciando assim com a receção aos alunos, uma breve conversa sobre o seu estado de espírito e uma explicação dos objetivos da aula. O aquecimento seguia um padrão constituído por um jogo pré-desportivo, mobilização articular, alongamentos e reforço muscular. A parte principal da aula decorria com base nas estações ou jogos formais e reduzidos, sendo a fase final dedicada ao retorno à calma, com alongamentos, *feedback* e questionamento. Estas rotinas não só facilitavam a gestão da aula, como promoviam a autonomia dos alunos, tornando a transição entre tarefas, exercícios ou estações mais fluidas.

Contudo, nos primeiros momentos de intervenção a solo, senti dificuldade em manter este esquema politemático, pois a exigência de observação e gestão de diferentes estações por parte de um só professor é maior. No entanto, sempre preferi enfrentar essa dificuldade a abdicar das rotinas. Penso que as rotinas não só facilitam a aprendizagem, como promovem a autonomia e o sentido de responsabilidade dos alunos. Os próprios alunos sabiam já o que fazer no aquecimento, como montar e desmontar materiais e estações, ou como proceder nas transições. Este carácter rotineiro foi um fator facilitador da minha ação pedagógica.

Para além disso, a gestão dos grupos foi também uma variável em ter em conta. Foram usados grupos heterogéneos quando se pretendia fomentar a entreaajuda e a aprendizagem mútua, e grupos homogéneos quando o objetivo era desenvolver competências mais específicas e ajustar o nível de dificuldade.

Nesse sentido, também se revelou fundamental a forma como se estruturavam os exercícios e como os alunos se envolviam na aula. No ensino das modalidades coletivas, procurámos ensinar pelo jogo, mesmo que de forma reduzida, tendo sempre como referência o jogo formal. Ao longo das aulas, foram sendo introduzidas variantes e condicionantes com o objetivo de trabalhar aspetos que necessitavam de ser aprimorados, visando a melhoria global do jogo. A participação dos alunos na arbitragem foi também aspeto estimulado, tornando-os agentes ativos do processo. Este envolvimento favoreceu o entendimento das regras de cada modalidade, bem como a aceitação das decisões dos colegas e do professor.

Um outro aspeto que se tornou relevante, foi o facto de saber escolher os alunos certos para cada posição ou tarefa, tendo em conta a sua experiência e características individuais, aspeto que foi várias vezes salientado pelo professor cooperante. Por exemplo, no basquetebol, foi aproveitada a experiência federada dos alunos, para organizar o jogo e liderar a sua equipa. Do mesmo modo, que nas Atividades Rítmicas Expressivas, os alunos com maior gosto ou à-vontade na modalidade foram envolvidos como líderes na criação e organização das coreografias de grupo. Esta lógica de escolher bem as peças para cada posição do tabuleiro, foi um elemento importante ao longo do ano. Além disso, também foi valorizado o facto de, numa fase mais avançada da aprendizagem, os alunos conhecerem a posição e função que ocupam dentro do campo e as responsabilidades associadas. Esta clareza contribuiu para que percebessem melhor o seu papel na dinâmica coletiva e para que refletissem de forma mais táctica sobre o jogo e as suas ações.

A gestão do tempo foi outra competência que fui desenvolvendo. Rapidamente percebi que a distribuição do tempo pelas várias fases da aula, bem como nas transições e no término, exige uma atenção constante. Os próprios alunos são os primeiros a mostrar impaciência para mudar de estação ou terminar a aula. Manter o controlo do tempo sem comprometer a qualidade da prática foi algo que consegui cumprir de forma consistente ao longo do ano.

No campo da instrução e comunicação, o início do estágio foi marcado por uma dificuldade em adaptar o tom de voz ao contexto ruidoso do pavilhão, onde várias turmas coexistiam, muitas vezes com música. Ao longo do ano fui melhorando este aspeto, mas o facto de adotar estratégias complementares, como o uso de palavras-chave que chamavam imediatamente a atenção dos alunos, algo que foi observado no professor cooperante, revelou-se muito útil. Paralelamente, percebi a importância de uma instrução clara, concisa e objetiva. A comunicação das tarefas e dos seus objetivos deveria ser direta e compreensível, recorrendo se necessário a demonstrações, fosse feita pelo professor ou por alunos chave.

Além disso, o posicionamento do professor foi outra competência que evoluiu ao longo do estágio, aspeto esse que foi várias vezes realçado pelo professor cooperante. Compreendi que estar num ponto com visão abrangente facilita a supervisão contínua da turma, a correção de comportamentos desviantes e a comunicação eficaz com os alunos. Assim, procurei sempre uma posição estratégica durante as aulas, ocupando locais que me permitissem observar o maior número possível de alunos e, simultaneamente, intervir de forma rápida e clara sempre que necessário. Desta forma, o posicionamento revela-se como fundamental nos momentos de *feedback*, pois permite ajustar as intervenções sem comprometer o ritmo da aula. Ao longo das aulas, fui dando *feedback* corretivo contínuo, tanto de aspetos técnicos como táticos. Esforçava-

me por ser específico, indicando o que estava menos bem e o que poderia ser feito para melhorar. Quando era necessário interromper a tarefa, fosse por falta de clareza da minha explicação ou por os alunos não estarem a realizar o proposto, utilizava um *feedback* geral, breve e direto, para orientar a turma e reforçar os objetivos do exercício. Paralelamente, usei frequentemente o *feedback* motivacional, com todos os alunos, valorizando as suas conquistas e progressos, mesmo os mais pequenos. Esta estratégia foi particularmente importante com os alunos menos motivados, ajudando a promover o seu envolvimento e persistência nas tarefas.

Por fim, ao longo da fase de retorno à calma, a instrução esteve presente, com espaço para reflexão conjunta e com questionamento aos alunos. Em algumas aulas do 8.º ano, foi necessário pedir aos alunos que se sentassem, em círculo, no final, para se conseguirem passar melhor a mensagem, reforçando aspetos positivos e corrigir comportamentos.

No que diz respeito à gestão da disciplina, desde o início do estágio, ficou claro que é um pilar essencial para garantir o bom funcionamento das aulas, não só no que diz respeito à segurança e participação de todos, mas também ao respeito pelos valores éticos do desporto. O professor cooperante, foi claro desde a primeira aula em estabelecer regras de conduta, nomeadamente a pontualidade, o saber estar e o respeito mútuo. Essa abordagem preventiva definiu um quadro de atuação desde o início. Todas as condutas desviantes, por mais ligeiras que fossem, foram repreendidas de forma imediata, de uma forma verbal, com o intuito de não interromper a atividade da turma. Quando surgia uma situação mais delicada, o aluno era chamado à parte para conversar, fazendo-o refletir sobre a sua conduta. Felizmente, durante todo o estágio, não ocorreram casos de indisciplina grave.

Contudo, houve situações de conflito interpessoal, especialmente na turma do 8.º ano, que exigiram da nossa parte maior intervenção. Nestes momentos, fui percebendo que o professor deve não só impor regras, mas também ter a capacidade de ouvir, tentando perceber o que levou ao conflito. Aprendi que o importante nestas situações é criar um espaço de diálogo onde o aluno se possa expressar, ser alertado para o seu comportamento e, sobretudo, levá-lo a compreender o impacto das suas ações. Muitas vezes, a simples retirada do aluno durante um curto período servia para que este refletisse e regressasse com outra postura. Outras vezes, bastava chamar o aluno junto a mim, falar calmamente com ele e propor que se integrasse novamente com uma atitude mais adequada.

Estes tipos de conflitos interpessoais surgiam, na maioria das vezes, durante os jogos desportivos coletivos, sobretudo em jogos formais ou em campo reduzido, que normalmente ocorriam na segunda parte da aula. Nesta fase, já se notava algum cansaço nos alunos e os níveis de excitação estavam mais elevados, o que contribuía para um ambiente mais tenso. Muitas vezes, os conflitos surgiam porque um aluno não passava a bola, porque alguém considerava que tinha sofrido uma falta, por atitudes agressivas ou por falta de respeito entre colegas. Nestes momentos, a minha primeira reação era intervir diretamente no jogo, parando o mesmo e chamando os alunos envolvidos, substituindo-os sempre que possível por colegas que estavam à espera de entrar. Depois, tentava falar com os alunos envolvidos, procurando fazê-los compreender o que tinha acontecido e incentivando-os a refletir sobre o seu comportamento. No final da aula, voltava a abordar o assunto, seja numa conversa mais informal ou numa reflexão breve, para reforçar a

importância do respeito e da cooperação. Estas ações contribuíram para a redução dos conflitos e para um ambiente mais positivo nas aulas.

Uma das aprendizagens mais relevantes no decorrer do estágio foi a noção de que não podemos ignorar comportamentos desviantes, mesmo que pareçam irrelevantes. O professor cooperante, alertou várias vezes que ao não reagirmos, estamos a legitimar esses comportamentos, o que compromete a autoridade pedagógica e o ambiente de aprendizagem. A este nível, fui ganhando, ao longo do ano, confiança para intervir com maior segurança e autoridade, utilizando estratégias observadas nas aulas do professor cooperante, como a separação temporária dos alunos do contexto, ou a exigência de um cumprimento entre os envolvidos no conflito. Outro aspeto que esteve sempre presente nas aulas foi a promoção do fair-play e da conduta desportiva, valores que tentámos inculcar de forma contínua, lembrando aos alunos a importância do respeito pelo adversário, pela equipa, pelas regras e pelas decisões do professor. Estas dimensões éticas são, para mim, indissociáveis do ensino da EF, e senti que a sua valorização contribuiu positivamente para o clima de respeito e cooperação que fomos construindo. Embora a formação inicial não prepare suficientemente os professores estagiários para lidar com conflitos comportamentais e sociais em contexto real, o estágio permitiu-me desenvolver uma maior sensibilidade e capacidade de intervenção neste campo. Com o tempo, fui percebendo que a gestão da disciplina deve ser mais formativa do que punitiva, e que o diálogo e o exemplo são ferramentas para promover comportamentos adequados.

Uma das orientações que também marcaram o estágio foi o apelo constante do professor cooperante para criar um ambiente de aprendizagem positivo e motivador, pois, segundo ele, só nesse contexto seria possível potenciar verdadeiramente o ensino e a aprendizagem. Essa orientação tornou-se um dos meus objetivos centrais, e acredito que consegui concretizá-lo na maioria das aulas. No entanto, esse clima positivo não surgiu de forma espontânea nem imediata. Pelo contrário, o início do estágio ficou marcado por algum distanciamento em relação aos alunos, sobretudo com a turma do 8.º ano. Muitos alunos não nos viam como professores, mas como alunos do professor cooperante, algo que era notório na diferença de comportamento que demonstravam com ele e conosco. Nos primeiros tempos, os alunos revelavam muita agitação, não cumpriam o que lhes era pedido, e em algumas ocasiões manifestavam falta de respeito ou resistência à nossa intervenção. Para lidar com estas situações, adotei inicialmente uma postura autoritária: falava num tom de voz mais elevado, reagia com frieza e mostrava desagrado de forma evidente. Contudo, esta abordagem acabou por afastar ainda mais os alunos e não resolvia os problemas. Com o tempo e com o apoio do professor cooperante, fui percebendo que o caminho passava por melhorar a relação com os alunos. Comecei a dar prioridade à empatia e a uma presença mais próxima. Durante as aulas, passei a interagir com mais leveza e sentido de humor, mostrando que estava ali não só para corrigir ou mandar fazer exercícios, mas também para os acompanhar e apoiar no processo de aprendizagem. No caso do 10.º ano, essa relação surgiu de forma mais natural e rápida. Já com o 8.º ano, foi preciso mais tempo, paciência e consistência. Antes e depois das aulas, aproveitava para conversar informalmente, reconhecer as dificuldades e valorizar as conquistas de cada um. Com estas pequenas mudanças, fui ganhando o respeito dos

alunos e contribuí para a construção de um ambiente mais positivo, melhorando o processo de ensino-aprendizagem.

Consegui perceber que quanto melhor era a minha relação com os alunos, mais envolvidos eles estavam nas aulas, melhor executavam as tarefas e menos comportamentos desviantes surgiam. Esta foi, sem dúvida, uma das maiores lições que levo do estágio. Concluí, que o professor deve ser rigoroso nos critérios, mas próximo na relação. Ser demasiado autoritário gera comportamentos desacuados e desmotivação, enquanto ser demasiado permissivo gera desorganização e aproveitamento por parte dos alunos. O equilíbrio entre empatia e firmeza é o que permite criar um ambiente de confiança, respeito e motivação, onde os alunos se sentem seguros para aprender, errar e evoluir. Este foi, talvez, o aspeto do estágio que mais prazer me deu, o facto de construir uma relação positiva com os alunos, vê-los crescer ao longo das aulas, ganhar gosto pela prática e confiar em mim enquanto professor.

No contexto do ensino profissional, o processo de ensino-aprendizagem foi particularmente enriquecedor e exigente. A organização das aulas, que integravam os três módulos, foi planeada e executada em conjunto pelo NE, o que permitiu um trabalho colaborativo eficiente, sobretudo na preparação e montagem dos PDA e na logística associada aos equipamentos e materiais utilizados.

Ao longo do módulo de musculação, foi dada especial ênfase à criação de rotinas. Os alunos sabiam previamente como decorreria cada sessão, o que possibilitou uma transição fluida entre exercícios e uma otimização do tempo útil de prática. A estrutura das aulas manteve-se semelhante à aplicada nas restantes turmas, iniciando-se sempre com uma conversa informal para aferir o estado de espírito dos alunos, seguida do aquecimento, da parte principal e da fase final com alongamentos e *feedback* global.

No entanto, a especificidade dos módulos náuticos implicou um acréscimo de responsabilidade e uma adaptação significativa por parte do NE. A segurança nas aulas realizadas na água exigiu um posicionamento ativo dos professores estagiários, que acompanhavam os alunos dentro de água, cada um também num kayak, ao longo dos percursos e tarefas propostas. Esta presença constante e próxima permitia não só uma resposta imediata a qualquer dificuldade, como a viragem de uma embarcação, mas também favorecia uma interação pedagógica contínua, com *feedbacks* técnicos sobre a posição da pagaia ou a posição na embarcação, e incentivos motivacionais durante a execução.

Do ponto de vista da intervenção pedagógica, comecei por participar nos momentos iniciais das aulas, assegurando o aquecimento. Como era uma área em que eu tinha pouca ou nenhuma experiência, a maior parte da condução das aulas foi assegurada pelo professor cooperante. Ainda assim, fui ganhando espaço e confiança para intervir de forma progressiva, desde a preparação do material (kayaks, coletes, pranchas de SUP, fatos de neoprene), à organização e preparação do espaço, e mais tarde ao acompanhamento direto dos alunos na água, dando orientações, liderando percursos mais longos e dando *feedbacks* mais técnicos. Em algumas aulas, por exemplo, fiquei responsável por orientar um percurso de canoagem, conduzindo o grupo ao longo do trajeto e garantindo que mantinham a distância de segurança e

o ritmo adequado. Também fui ganhando sensibilidade para observar detalhes como a posição corporal dos alunos, a forma como pagaiavam ou como reagiam a dificuldades, adaptando as minhas intervenções ao que cada aluno precisava naquele momento.

Do ponto de vista formativo, retirei imensos ensinamentos destes módulos. Desde logo, ganhei conhecimentos técnicos e logísticos fundamentais, como a preparação dos materiais, como organizar o espaço, como planear a aula, como estruturar os exercícios, como garantir a segurança dos alunos e como intervir com critério. Como esta é uma área pouco explorada na formação inicial, foi fundamental o apoio do professor cooperante, que nos transmitiu as bases, desde os cuidados a ter na água, aos materiais mais adequados para cada exercício. Saio do estágio com uma base sólida que me permite, num futuro, sentir-me apto a lecionar este tipo de aulas, algo que considero uma mais-valia, até porque nem todas as escolas oferecem esta vertente. Em termos concretos, ganhei autonomia na preparação dos kayaks e pranchas, confiança na observação técnica dos alunos e aprendi estratégias de ensino para contextos mais exigentes como este.

O principal desafio foi a falta de experiência inicial, o que me obrigou a aprender rapidamente. Nunca tinha experienciado este tipo de atividades e senti desde logo que era necessário um esforço extra para acompanhar o ritmo das aulas e não comprometer a segurança ou a qualidade do ensino. A adaptação às embarcações foi exigente, especialmente nos primeiros dias. No entanto, com o apoio do professor e com uma escuta atenta às suas indicações, fui evoluindo e ganhando confiança. Esta experiência mostrou-me o valor do trabalho colaborativo e da aprendizagem em contexto real, permitindo-me crescer como futuro professor num cenário que foge ao tradicional espaço de aula.

3.1.2.4. Avaliação

A avaliação, no contexto educativo, é um processo essencial que visa apoiar e orientar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Avaliar consiste em recolher e interpretar dados com base em critérios previamente definidos, com o objetivo de orientar decisões futuras que influenciem diretamente a organização e a condução do processo educativo (Fernandes, 2019; Quina, 2009).

Sendo este processo, realizado de diferentes formas e em diferentes momentos, o primeiro tipo de avaliação realizada, a avaliação diagnóstica (AD) teve como objetivo orientar o processo de ensino-aprendizagem, identificando as dificuldades e limitações do aluno, fornecendo informações sobre o seu nível de aprendizagem, determinar necessidades da turma e áreas ou competências a melhorar ao longo do ano letivo (Anexo 8).

Assim, as duas primeiras semanas de aulas foram dedicadas em exclusivo a este tipo de avaliação, tanto para a turma do 8º como para a do 10º ano. Para perceber o nível de aptidão física dos alunos, foi realizado o teste FITescola, sendo que os resultados foram migrados para uma folha de registo que acompanhou o desenvolvimento de cada aluno ao longo do ano (Anexo 9). Para aferir o nível de desempenho e conhecimento nas diferentes modalidades, foi realizada a AD a todas as modalidades que iriam ser abordadas ao longo do ano letivo. Assim, cada aluno foi enquadrado por níveis de desempenho entre o não introdutório e o avançado, sendo que, este

nível era atribuído em conferência pelo NE e pelo professor cooperante, dando este um maior grau de liberdade para o NE realizar esta tarefa.

Na AD, o professor cooperante realçou a importância fundamental de perceber o que é o aluno de uma forma global, ou seja, perceber como é o aluno em todas as modalidades e na aptidão física, de modo a obter o espectro completo, daquilo que são as suas capacidades e necessidades e consequentemente da própria turma. Ao realizar uma avaliação das diversas matérias, competências e do desempenho motor do aluno, foi possível identificar padrões dentro dos próprios alunos, onde por vezes existiam dificuldades comuns em diferentes modalidades. Este tipo de informação é importante pois permite compreender melhor as características do aluno como personalizar e orientar o aluno de uma forma mais eficaz. Assim, a AD foi realizada através de situação de jogo reduzido ou formal na grande maioria das modalidades à exceção da ginástica e atletismo onde foram pedidos exercícios chave para aferir o grau de desempenho do aluno nestas áreas.

Neste tipo de avaliação surgiu a minha primeira dificuldade, visto que durante estas duas primeiras semanas de AD, as aulas seguiam, como já foi referido, um modelo politemático e por estações, a observação dos alunos nas diferentes modalidades e espaços revelou ser difícil. Esta dificuldade surgiu da necessidade de tentar avaliar vários alunos, nas diferentes modalidades sendo estas em simultâneo. Aqui o professor cooperante também me ajudou, dando dicas como, começar a avaliação pelos alunos que se destacam ou se evidenciam, seja pelo positivo ou negativo, e a partir daí começar a afunilar a avaliação, com isto a tarefa tornou-se mais acessível de ser realizada.

Outro tipo de avaliação existente, e utilizada ao longo do ano, foi a avaliação formativa (AF), cujo principal objetivo é orientar os processos de aprendizagem durante as aulas, permitindo ajustar métodos e estratégias pedagógicas em função das necessidades dos alunos. Esta esteve presente de forma contínua, tanto em momentos mais formais como informais. Através da observação direta durante as aulas, foi possível acompanhar o progresso individual dos alunos, identificar dificuldades e adaptar estratégias pedagógicas, garantindo que o ensino se mantivesse adequado e adaptado aos alunos. Nos momentos formais, os dados recolhidos eram registados em grelhas próprias de avaliação. Já nas situações informais, a reflexão sobre as aprendizagens ocorria no seio do NE, através de conversas regulares com o professor cooperante, nas quais se partilhavam perceções sobre o desempenho e evolução dos alunos, permitindo uma intervenção mais ajustada e eficaz.

É importante realçar que os testes de aptidão física do FITescola foram realizados num total de cinco momentos ao longo do ano letivo, o que permitiu acompanhar de forma contínua o desenvolvimento dos alunos nesta área. A realização desta bateria de testes teve objetivos claros e práticos. Em primeiro lugar, permitiu avaliar a condição física dos alunos em diferentes momentos do ano, identificando áreas de maior ou menor desenvolvimento. Alguns momentos de avaliação foram intencionalmente colocados após períodos de férias, como o Natal ou a Páscoa, de modo a perceber se os alunos se mantiveram ativos nesses períodos de pausa letiva, ou se houve perda de capacidades. Para além disso, a análise dos resultados serviu de base para ajustar o

planeamento das aulas, integrando estratégias específicas para responder às necessidades detetadas.

Desde o primeiro registo, foi possível identificar dificuldades mais recorrentes em algumas capacidades físicas, nomeadamente a flexibilidade (sobretudo nos rapazes), a velocidade e a impulsão horizontal. Para colmatar estas fragilidades, foram incluídas de forma sistemática nas aulas várias estratégias como, alongamentos dinâmicos e mobilidade articular no aquecimento, bem como estações de pliometria para trabalhar a velocidade e a potência de pernas. A capacidade aeróbia também foi tida em conta e desenvolvida através de métodos intervalados, como jogos reduzidos de três minutos de alta intensidade, seguidos de pausas curtas, e posterior regresso ao jogo. Outro aspeto importante foi a ligação entre os resultados dos testes e o trabalho desenvolvido nas aulas de reforço muscular, que decorriam em todas as aulas. O acompanhamento regular das capacidades permitiu perceber se esse trabalho estava a ter o impacto desejado, e em muitos casos confirmou-se uma evolução positiva, o que reforçou o valor da sua continuidade. Os resultados globais mostraram uma melhoria clara ao longo do ano. No primeiro registo, a turma obteve um total de 44 marcas atléticas, 49 classificações não saudáveis e 206 saudáveis. Já no último registo, que teve em conta a melhor marca pessoal de cada aluno, foram registadas 94 marcas atléticas, apenas 30 classificações não saudáveis e 175 saudáveis. De salientar que, o melhor aluno da turma conseguiu alcançar 9 marcas atléticas em 11 testes realizados. Estes dados refletem não só a evolução física dos alunos, mas também o impacto positivo do planeamento e da consistência do trabalho desenvolvido ao longo do ano.

Por fim, neste tipo de avaliação, houve também a preocupação de transmitir aos alunos a importância de compreenderem que todas as aulas são consideradas na sua avaliação, desde o momento em que entram no espaço de aula até ao seu final.

Por fim, a avaliação sumativa (AS) é aquela que é realizada antes do final de cada UD, no contexto do estágio foi realizada antes do final do 1º semestre e 2º semestre (Anexo 10). A AS visa avaliar as competências, capacidades e saberes adquiridos pelo aluno ao longo do ano letivo. Deste modo, para além dos testes de aptidão física, os alunos foram avaliados, em ambos os momentos, nas modalidades que tinham sido abordadas durante os semestres e através de um teste em formato digital colocado na plataforma *Google Forms* (Anexo 11). Visto que como o ensino-aprendizagem se baseou num estilo politemático, e onde houve sempre estímulos constantes de todas as modalidades, o aluno teve o ano letivo todo aberto a espaço de melhoria em todas dimensões e modalidades. Desta forma, o aluno não ficou preso a nenhuma classificação menos positiva, mas sim teve todo o espaço para melhorar e desenvolver as suas capacidades.

Ao longo do ano letivo, houve também espaço para promover momentos de autoavaliação, nos quais os alunos tiveram oportunidade de refletir sobre o seu próprio desenvolvimento nas aulas. Estes momentos foram importantes pois fomentam um pensamento crítico sobre si próprio, como também cria uma oportunidade para esclarecer algumas discrepâncias entre a perceção do aluno e a realidade. Nestes momentos, era promovido um diálogo, ajudando o aluno a perceber onde se situava e para onde deveria caminhar para atingir determinado nível.

Para além dos testes, também foram pedidos ao longo do ano alguns trabalhos de grupo, realizados digitalmente e inseridos no Classroom da turma (Anexo 12).

No momento das aulas, onde se realizava a AS, foi referido ao longo do estágio pelo professor cooperante a importância de sinalizar o momento formal de avaliação, permitindo ao aluno ter a consciência de que terá de realizar o seu melhor. Para além disso, nas várias conversas com o professor cooperante, o NE foi alertado que avaliação e classificação não são a mesma coisa e que não se podem ponderar momentos de avaliação, mas sim domínios. Domínios esses que foram definidos pelo AEAAG como também os respetivos critérios de avaliação, o aluno é avaliado em dois domínios, o domínio das capacidades e conhecimentos que engloba a aptidão física, a área das atividades físicas e a área dos conhecimentos e o domínio das atitudes e valores. Para além disto, os alunos são ainda avaliados nas atitudes e valores nas aulas de EF.

Assim e de acordo com os critérios de avaliação estabelecidos, nas turmas de 8º ano as capacidades e conhecimentos teriam uma ponderação de 80% e as atitudes e valores uma ponderação de 20%. Já nas turmas de 10º ano, as capacidades e conhecimentos teriam uma ponderação de 90% e as atitudes e valores de 10% (Anexo 13).

Por fim, o desempenho global das turmas foi muito positivo, os alunos puderam melhorar nos diferentes domínios apresentados, realçar o desenvolvimento das atividades físicas, ao longo do ano houve um notório crescimento por a grande maioria dos alunos.

No caso da turma de 12ºTD, a avaliação assumiu moldes um pouco diferentes, ajustando-se à especificidade dos módulos lecionados e ao perfil profissional dos alunos. Para além da vertente prática, os alunos realizaram testes escritos e desenvolveram trabalhos individuais e de grupo, fundamentais para consolidar os conhecimentos teóricos associados a cada módulo.

A componente prática foi avaliada de forma contínua ao longo do ano, tendo em conta a prestação dos alunos nas aulas, a execução técnica nas provas práticas e o seu envolvimento nas tarefas propostas. Os critérios de avaliação incluíram o desempenho em diferentes testes e exercícios específicos de cada módulo, na canoagem, por exemplo, foram realizados testes de velocidade, resistência e perícia com diferentes embarcações. Já no módulo de musculação, os alunos realizaram atividades como duatlões, provas de remo ergómetro, corrida da milha e os testes de aptidão física do FITescola. Em todas estas atividades práticas foram registados tempos, distâncias e repetições, de modo a quantificar a prestação dos alunos e permitir uma avaliação mais objetiva e criteriosa.

No módulo de remo, foi dada especial relevância à capacidade de liderança dos alunos. Um dos objetivos principais consistiu em avaliar como os alunos orientavam pequenos grupos, preparando e conduzindo sessões práticas. Algo que tiveram oportunidade de realizar, não só entre colegas da mesma turma como também com alunos de outras escolas, onde colaboraram na organização e na condução das sessões práticas, assumindo responsabilidades de liderança e coordenação. Esta experiência prática foi também avaliada, valorizando a capacidade dos alunos para gerir grupos e integrar outras pessoas na prática da modalidade. Este tipo de avaliação é particularmente importante num curso profissional, pois visa não só aferir se o aluno sabe realizar as tarefas, mas também a aptidão para orientar e integrar outras pessoas, competências que podem ser essenciais numa futura atividade profissional destes alunos.

Para além dos resultados obtidos nas provas práticas, foram igualmente valorizadas a participação, o empenho, a pontualidade e o comportamento ao longo das aulas. A avaliação refletiu, assim, uma visão global e coerente do percurso de cada aluno, alinhando-se com os objetivos do curso e com o tipo de competências que se pretende desenvolver neste nível de ensino.

3.2. Área II – Participação na Escola e Relação com a Comunidade

3.2.1. Desporto Escolar

O DE é um projeto com um papel importante na educação, sendo direcionado aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário. De acordo com o Decreto-Lei n.º 95/91, trata-se de um conjunto de atividades lúdico-desportivas que os alunos podem escolher livremente, com o objetivo de ocupar de forma saudável os seus tempos livres. Estas atividades promovem a saúde, a boa condição física e os valores ligados ao desporto. Já a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) destaca a importância do DE na formação dos alunos, ajudando a desenvolver hábitos de vida saudáveis, valores como a solidariedade e a cooperação, e uma visão do desporto como parte da cultura.

Neste enquadramento, o Programa Estratégico do DE 2021-2025 surge como um reforço e desenvolvimento destes princípios, reconhecendo o DE como uma atividade com identidade própria, distinta das restantes atividades complementares, mas articulada com o currículo e com a comunidade escolar. Esta identidade é amplamente reconhecida por alunos, professores e toda a comunidade educativa. Para este período, a visão centra-se em garantir uma oferta desportiva diversificada a todos os alunos, promovendo o envolvimento das comunidades escolar e local em todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. A missão do programa visa contribuir para seis grandes áreas estratégicas: fomentar a prática de desporto e aumentar a atividade física; promover a formação contínua de alunos e professores; incentivar a cidadania, a inclusão e a ética; implementar a cogestão e a codecisão nas escolas; apoiar iniciativas de desporto verde e sustentável; e assegurar o envolvimento das comunidades, tanto dentro como fora da escola.

A ESAAG oferece uma ampla e diversificada oferta de DE, com um total de 28 grupos-equipa disponíveis no agrupamento. As modalidades incluem desportos coletivos como voleibol e futsal, e modalidades individuais como atletismo, ténis de mesa, badminton, canoagem, remo, vela, xadrez e boccia. Para além destas, existem ainda projetos como a Escola Ativa, o DE sobre Rodas, as Multiatividades de Ar Livre e uma iniciativa aberta à comunidade educativa. Esta variedade de atividades permite responder aos interesses dos alunos, promovendo a prática desportiva, a inclusão e o envolvimento da comunidade escolar.

Ao longo do ano letivo, a minha intervenção no DE consistiu no acompanhamento da modalidade de Canoagem, lecionada pelo professor cooperante, que é também o responsável pelo Clube Náutico da ESAAG. Esta modalidade integra o Centro de Formação Desportiva (CFD) de Náuticas da escola, um centro com mais de vinte anos de atividade, coordenado pelo professor cooperante em conjunto com outros docentes que apoiam a dinamização das atividades. A prática

da canoagem no âmbito do DE envolveu uma logística exigente, desde a mobilização de materiais à organização dos transportes, estando também condicionada pelas condições climatéricas. O objetivo era que os treinos decorressem na Barragem do Caldeirão, mas devido a um ano particularmente atípico, com temperaturas baixas e períodos de chuva, só foi possível realizar os treinos neste local nos finais de maio e início de junho. Até lá, os treinos dividiram-se em dois outros espaços, o ginásio da escola e as piscinas municipais da Guarda.

Assim, numa primeira fase, quando as piscinas ainda não estavam disponíveis, os treinos decorriam no ginásio da escola, em regime indoor. Durante essas sessões, os alunos realizavam exercícios em ergómetros de remo, onde planeávamos diferentes distâncias e criávamos momentos de competição entre eles, registando tempos individuais para acompanhar a evolução de cada um. Esta abordagem permitiu desenvolver capacidades físicas específicas e manter os alunos motivados, apesar da ausência de prática na água.

Posteriormente, com o acesso às piscinas municipais, os treinos passaram a realizar-se nesse local, em conjunto com alunos da Escola da Santa Clara. O grupo de DE era assim composto por alunos do 8.º B, turma com a qual já trabalhávamos na disciplina de EF, o que facilitava a relação e algumas alunas do 5.º e 6.º ano da escola da Santa Clara, o que trazia desafios adicionais em termos de diferenciação pedagógica. Cada treino incluía entre 6 a 14 alunos, com acesso limitado a dois kayaks e três pranchas. Esta limitação levou-nos a planejar os treinos com forte enfoque na técnica de natação, sobretudo nos estilos crawl e costas, utilizando pranchas auxiliares, barbatanas e alguns jogos para promover a técnica de braçada, respiração e pernada. Além disso, procurávamos sempre reservar alguns minutos no final da aula para atividades lúdicas, como jogos ou desafios, o que ajudava a manter o envolvimento e motivação dos alunos. Durante este período nas piscinas, o NE teve um papel muito ativo e participativo. Os professores atribuíam ao NE a responsabilidade de conduzir os treinos e o aquecimento com mobilização articular, alongamentos e reforço muscular.

Na fase final do ano, com a melhoria das condições meteorológicas, conseguimos realizar os treinos na barragem do Caldeirão. Nestes treinos, os alunos puderam experienciar a prática da canoagem em contexto real, com percursos traçados com boias, contornadas a bombordo e a estibordo, e provas de velocidade. Foi também possível introduzir o uso de pranchas de SUP, com uma progressão bem estruturada desde a posição deitada, passando pelos joelhos, até à posição de pé. Chegámos ainda a realizar circuitos combinados, que incluíam natação, canoagem e SUP. Aqui, tal como nas aulas práticas com o 12ºTD, o NE colaborava na preparação e montagem do material, assegurava a segurança dos alunos dentro de água e dava *feedbacks* durante a prática, incentivando a sua progressão.

A maior dificuldade sentida ao longo do ano foi, sem dúvida, manter o ânimo e a motivação dos alunos durante os períodos em que não era possível praticar canoagem na barragem. Muitos deles inscreveram-se na modalidade com a expectativa de remar neste contexto, e foi necessário um esforço acrescido da nossa parte para os manter envolvidos, sobretudo nas fases de treino indoor. Sendo nossos alunos também nas aulas regulares, aproveitávamos o final dessas aulas para conversar com eles, motivá-los e reforçar a importância da sua presença nos treinos, preparando-os para o momento em que pudessem, finalmente,

praticar na barragem. Em alguns casos, esta estratégia resultou muito bem, com alunos a comparecerem assiduamente, mesmo nas fases mais monótonas, já noutros casos, notou-se uma quebra no interesse, embora muitos tivessem regressado quando os treinos passaram para as piscinas.

Pessoalmente, considero esta experiência enriquecedora. A canoagem era uma área na qual tinha tido pouco contacto até então, e acompanhar uma modalidade tão específica, disponível em poucas escolas, permitiu-me adquirir competências novas, tanto a nível técnico como pedagógico. Além disso, o facto de termos tido oportunidade de liderar treinos, adaptar conteúdos e motivar alunos em contextos tão variados contribuiu para o meu crescimento profissional enquanto futuro professor.

3.2.2. Intervenção na Escola

A EAAG é uma escola que promove uma forte ligação com a comunidade educativa, dinamizando assim, ao longo do ano, diversas atividades que envolvem alunos, professores e entidades externas. O NE esteve envolvido em algumas destas iniciativas, com especial destaque para a participação ativa em todas as atividades realizadas no âmbito do Centro Náutico, assumindo diferentes responsabilidades no apoio e dinamização das mesmas.

Para além disso, o NE organizou duas atividades autónomas, uma destinada aos alunos de Erasmus, com o objetivo de promover uma melhor integração entre ele. Sendo a outra atividade inserida no "Dia sem Mochila", em colaboração com o grupo disciplinar de Economia da escola.

Seguem-se as principais atividades em que estive envolvido ao longo do ano letivo:

- **Módulo Escala Turma de Desporto – Turma Desporto Fornos de Algodres**

No dia 5 de dezembro de 2024, a escola recebeu uma turma do curso profissional de desporto da escola de Fornos de Algodres, no âmbito de realizarem formação de escalada e manobras de cordas. A aula foi ministrada pelo professor cooperante com o auxílio do NE. Durante a atividade, os alunos tiveram oportunidade de realizar escalada *top-rop*, bem como conhecer o principal equipamento, regras de segurança e as normas de segurança ao escalador. No decorrer da aula, tive oportunidade de lecionar o aquecimento específico para o trabalho que iria ser realizado, auxiliiei na segurança dos escaladores como também na preparação dos equipamentos e material necessário.

- **Competição Ginástica Trancoso**

No âmbito do 1.º Encontro de Desportos Gímnicos do DE CLDA Guarda, no Agrupamento de Escolas de Trancoso, realizado no dia 11 de fevereiro de 2025, as professoras responsáveis pelas modalidades gímnicas pediram ao NE auxílio durante esse dia (Anexo 14). O encontro contou com a participação de atletas nas modalidades de Ginástica de Trampolins, Acrobática e Artística. No

total, participaram nesse dia 79 pessoas, apenas da ESAAG, incluindo professores e alunos, e alunos juizes-árbitros. O NE auxiliou no acompanhamento do grupo, prestando apoio aos professores como aos alunos. Para além disso, asseguramos a segurança e a disciplina dos alunos de modo a terem um bom comportamento durante as provas.

Esta foi a minha primeira experiência numa competição do DE, o que me permitiu perceber melhor a complexidade e exigência envolvidas na organização de um evento desta natureza. Um encontro desta dimensão envolve muitos atletas e requer uma gestão cuidada do espaço, especialmente em modalidades como a ginástica, onde os elementos são realizados fora do lugar e existe o risco de colisões se não houver controlo adequado.

Foi também interessante observar o evento do ponto de vista dos alunos, percebendo o nervosismo e a expectativa daqueles que iriam competir, o que tornou ainda mais evidente a importância do apoio prestado pela equipa docente. As professoras do DE foram fundamentais nesse aspeto, ajudando a tranquilizar e a motivar os alunos, num ambiente naturalmente carregado de emoções.

Para nós, enquanto NE, foi um momento importante de aprendizagem, não só na vertente logística e organizativa, mas também na gestão de grupo e apoio emocional em contexto competitivo.

- **Campeonato Escolar de Multiactividades de Ar Livre**

No dia 20 de fevereiro de 2025, a Quinta da Maunça, na Guarda, recebeu uma competição de Multiatividades de Ar Livre, organizada pelo Agrupamento de Escolas da Sé (Anexo 15). O evento reuniu várias escolas do distrito onde os alunos realizaram em duas provas diferentes. A primeira, denominada Score 100, consistia numa prova de orientação na qual os alunos tinham de atingir 100 pontos no menor tempo possível, percorrendo o mapa e encontrando as balizas com as diferentes pontuações. A segunda prova, a Prova Estratégica, combinava orientação e superação de obstáculos, permitindo que os alunos escolhessem o seu próprio percurso. Ao longo desta prova, foram realizadas atividades como gincana de BTT, slackline, manobras de cordas, tiro ao arco, dinâmicas de grupo, nós e orientação.

A minha participação começou antes da competição, sendo responsável por reunir os alunos na escola, recolher autorizações, distribuir os lanches e acompanhar o grupo até ao local da prova. Durante a atividade, auxiliiei tanto os alunos como os professores, assegurando a distribuição dos almoços, entrega e recolha dos dorsais e passando pelas diversas estações para garantir que tudo decorria conforme o previsto. Foi uma experiência diferente, pois, ao contrário de outras atividades em que já tinha participado, desta vez tive maior responsabilidade na gestão do grupo, uma vez que estive sozinho durante a deslocação e na organização inicial dos alunos, contando apenas com a presença da professora titular do grupo equipa já no local da prova.

- **Dias sem Mochila**

Nos dois últimos dias de aulas antes da pausa letiva da Páscoa, o AESAAG promoveu os "Dias sem Mochila". Durante este período, os alunos não tiveram aulas formais, participando em diversas atividades organizadas pelos docentes dos diferentes grupos disciplinares. As atividades

disponibilizadas foram várias, incluindo caminhadas, *peddy-papers*, jogos, palestras, entre outras. Os alunos tiveram liberdade para escolher as atividades em que desejavam participar, sendo apenas obrigatória a marcação de presença em três momentos distintos durante cada dia, junto do professor titular da sua turma.

No âmbito desta iniciativa, o grupo de EF organizou, no dia 10 de abril, a atividade Gira-Volei, que contou com a participação de 47 duplas, abrangendo escalões desde os 11/12 anos até ao escalão Gira + (Anexo 16). A competição decorreu durante o período da manhã e permitiu o apuramento de uma dupla por escalão para a fase regional do torneio.

Relativamente à minha intervenção, colaborei na elaboração dos quadros competitivos, bem como na montagem dos campos. Durante a atividade, estive responsável pela recolha de resultados, apoio na transição entre jogos e organização das duplas participantes. A competição decorreu de forma tranquila, e constituiu uma oportunidade enriquecedora para observar, na perspetiva de professor, uma atividade pela qual sempre nutri grande apreço enquanto aluno.

Para além da participação no Gira-Volei, o NE organizou, juntamente com o grupo disciplinar de Economia, um *peddy-paper* no âmbito da literacia financeira. Esta atividade constituía em perguntas no âmbito não só de economia como também perguntas sobre os espaços e materiais desportivos da escola. Juntamente com isto, também estavam disponíveis estações com jogos tradicionais, para os alunos em espera realizarem (Anexo 17).

- **Semana Erasmus na Escola Afonso de Albuquerque**

Durante a semana de 5 a 9 de maio de 2025, a ESAAG recebeu dois grupos Erasmus vindos de Espanha, nomeadamente de Barcelona e Ciudad Rodrigo, num total de cerca de 23 alunos mais 4 professores. No primeiro dia do grupo de alunos na escola, o NE organizou duas atividades. A primeira foi uma sessão de jogos de quebra-gelo, com o objetivo de promover a interação entre os alunos Erasmus e os alunos da escola anfitriã que os iriam acompanhar ao longo da semana. Através de jogos, os alunos puderam conhecer-se de forma mais descontraída. A segunda atividade realizada foi um *peddy paper* com orientação pela cidade, onde os alunos tiveram a oportunidade de explorar e conhecer alguns dos pontos mais emblemáticos da cidade. Em cada ponto, os grupos encontraram perguntas relacionadas com elementos locais, como murais, estátuas, ruas ou edifícios, promovendo o conhecimento cultural e histórico do local de uma forma mais divertida.

Para além disso, o NE também esteve presente na caminhada pelos Passadiços do Mondego, acompanhando o grupo de alunos, onde no mesmo dia realizaram também as experiências náuticas (Anexo 18).

Estas atividades contribuíram para uma integração facilitada dos alunos de Erasmus, proporcionando experiências educativas fora da sala de aula.

A nível pessoal, foi uma experiência muito enriquecedora, pois permitiu-me contactar com alunos vindos de realidades e contextos diferentes, bem como conhecer um pouco mais da sua cultura. As conversas com as professoras acompanhantes foram igualmente interessantes, pois abordámos diversos temas relacionados com o ensino, o funcionamento das escolas e as práticas pedagógicas nos respetivos países. Foi especialmente interessante perceber a dinâmica

entre os alunos e o papel que o NE teve logo no primeiro momento para quebrar o gelo e facilitar essa aproximação. O *peddy-paper* foi também fundamental nesse processo de integração, permitindo que os jovens se conhecessem melhor de forma informal e divertida. No fundo, foi uma experiência rica, que nem todos os alunos ou estagiários têm a oportunidade de vivenciar.

- **Experiências Náuticas para Todos**

No âmbito do programa "Atividades/Experiências Náuticas para Todos", promovido pela ESAAG, realizaram-se diversas sessões com o objetivo de proporcionar a diferentes públicos o contacto com modalidades náuticas como o SUP, o K1 e o K2, num ambiente seguro e progressivo, promovendo o desenvolvimento técnico, a segurança, a cooperação e a confiança em meio aquático (Anexo 19).

As sessões decorreram nas seguintes datas:

- 10 de setembro de 2024 – Alunos de uma IPSS da Guarda;
- 18 de setembro de 2024 – Alunos do 3.º ano da Licenciatura em Ciências do Desporto;
- 7 de maio de 2025 – Alunos Erasmus de Espanha;
- 14 e 16 de maio de 2025 – Alunos do curso de Desporto da Escola Frei Heitor Pinto;
- 21, 23 e 30 de maio de 2025 – Alunos do Agrupamento de Escolas Pedro Álvares Cabral – Belmonte;
- 23 de maio de 2025 – Alunos da unidade de multideficiência do AEAAG;
- 30 de maio 2025 – Alunos de Erasmus Instituto Politécnico da Guarda;
- 11 de junho 2025 – Alunos do Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres.

As sessões começavam sempre com uma apresentação dos materiais, fundamentos técnicos e regras de segurança, conduzida por professores da ESAAG. As atividades práticas foram realizadas em dois turnos, manhã e tarde, seguindo uma abordagem progressiva que favoreceu a adaptação gradual dos alunos às embarcações e ao meio aquático.

O NE teve um papel ativo desde as primeiras atividades, assumindo responsabilidades como a condução do aquecimento, montagem e preparação de material, bem como apoio logístico ao longo da sessão. À medida que as atividades foram decorrendo, e especialmente nas sessões mais recentes, foi possível uma intervenção mais direta, permitindo aos estagiários aplicar estratégias de ensino, orientar os participantes e dinamizar partes específicas da sessão, sempre com supervisão e em articulação com os docentes responsáveis.

Estas experiências náuticas foram altamente enriquecedoras, proporcionando aos participantes oportunidades de experimentar modalidades menos comuns. Principalmente para os alunos da unidade de multideficiência do AEAAG, foi muito interessante observar e ter parte ativa, com estas crianças, e poder proporcionar algo fora do quotidiano destas crianças.

Para mim, estas experiências foram uma extensão natural de tudo o que vivi nas atividades náuticas ao longo do ano. Trabalhar com públicos tão diversos permitiu-me ganhar mais confiança e versatilidade enquanto futuro professor. Cada grupo trouxe desafios e aprendizagens diferentes, mas o momento com os alunos da unidade de multideficiência foi especialmente marcante. No geral, foi uma experiência muito enriquecedora.

- **Atividades Náuticas - Dia da Criança**

Nos dias 2 e 3 de junho, o Parque da Cidade recebeu a iniciativa “Guarda Alegria no Parque”, promovida pelo Município para assinalar o Dia Mundial da Criança (Anexo 20). O evento reuniu mais de duas mil crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo, provenientes das escolas do concelho, proporcionando momentos de diversão, aprendizagem e convívio.

O AEAAG marcou presença com o Centro Náutico, dinamizando uma atividade de kayak no lago do parque. A experiência foi conduzida pelos alunos do 12ºTD, que, dentro de água, orientavam os kayaks e proporcionavam um pequeno percurso seguro e entusiasmante às crianças.

O NE colaborou ativamente, assegurando o apoio logístico, nomeadamente na organização do material, na colocação de coletes salva-vidas e no acompanhamento das crianças no embarque e desembarque. A nível pessoal, foi gratificante testemunhar a felicidade das crianças. Iniciativas como esta são sempre enriquecedoras, pois promovem o contacto com a natureza, a atividade física e espaço para as crianças brincarem.

- **SurfTrip 2025 Matosinhos**

No dia 4 de junho, a ESAAG realizou uma visita à praia de Matosinhos, com o objetivo de proporcionar às três turmas do Curso Profissional de Técnico de Desporto uma experiência prática de surf. Esta atividade foi orientada por instrutores especializados nesta modalidade, permitindo aos alunos aprender e praticar as técnicas básicas do surf, num ambiente fora do habitual (Anexo 21).

Relativamente ao NE, participou na organização do material necessário, tanto na véspera como no próprio dia, e colaborou com os professores titulares ao longo da atividade. Do ponto de vista pessoal, foi uma experiência única, não só por se tratar de um desporto que nunca tinha experimentado, mas também pelo desafio e pela diversão proporcionados. Atividades como esta têm um impacto muito positivo nos alunos, não só pelos conhecimentos adquiridos, mas também pelas memórias que criam.

3.2.3. Direção de Turma

O diretor de turma pode ser definido como um professor que desempenha um papel central na mediação entre alunos, encarregados de educação e restantes docentes, indo muito além das tarefas burocráticas, como a gestão de faltas. As suas funções incluem também a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, a articulação curricular e a facilitação da comunicação entre a escola e as famílias. Muitas vezes, o diretor de turma acaba por assumir funções de natureza social que, noutros contextos, seriam da responsabilidade da família (Pacheco et al., 2018).

O professor cooperante não assumia a responsabilidade por nenhuma direção de turma. Assim, o acompanhamento a uma direção de turma só foi possível graças à disponibilidade da diretora de turma da turma do 10.º B. A professora apresentou a plataforma GIAE, orientou sobre

a redação de sumários, a marcação e justificação de faltas, além de partilhar aspetos do seu quotidiano enquanto diretora de turma.

3.2.4. Integração com o meio

Desde o início do estágio, a integração na AEAAG foi muito positiva, sendo facilitada pela postura acolhedora e aberta do professor cooperante. O professor demonstrou desde logo uma preocupação em apresentar aos estagiários, os diferentes espaços da escola, os funcionários, a direção e alguns docentes, em particular os pertencentes ao GEF. Na apresentação inicial, foi ainda partilhada informação relevante sobre os clubes existentes e as várias estruturas que integram a escola, permitindo ao NE uma visão mais clara do contexto educativo.

Ao longo do ano letivo, o NE foi constantemente incentivado a estar presente na escola e a vivenciar o seu quotidiano. Esta vivência contribuiu para o fortalecimento das relações com a comunidade educativa. A comunidade escolar foi muito recetiva, tendo sempre existido uma postura de apoio e disponibilidade para colaborar com o NE, no que fosse necessário.

A sala dos professores constituiu o espaço de permanência entre aulas, onde foi possível estabelecer contacto com docentes de outras áreas disciplinares. No entanto, a ligação mais próxima esteve sempre com o GEF, no qual se destacou uma dinâmica positiva, apesar da sua grande dimensão. Existiu sempre um ambiente de partilha, entreajuda e boa comunicação, tanto entre os professores como com o NE.

Ao longo do ano, foi recorrente que os estagiários fossem confundidos com alunos, o que se compreende, visto a dimensão da escola e o elevado número de estudantes. Contudo, com o decorrer do tempo, o NE passou a ser reconhecido enquanto elemento da equipa docente da escola.

A relação com o professor cooperante foi marcada, desde início, por uma grande abertura, proximidade e apoio. Demonstrou sempre disponibilidade para orientar, esclarecer dúvidas e partilhar a sua experiência profissional. Para além do apoio técnico e pedagógico, transmitiu ao NE uma visão abrangente do papel do professor de EF, destacando a importância de compreender, respeitar e motivar os alunos, de acordo com as suas características. Para além disso, deu também ênfase de que o ensino vai além da aula e que o professor deve estar preparado para responder a diferentes desafios, muitos dos quais não são abordados na formação inicial. A sua orientação foi, sem dúvida, um elemento central em todo o percurso de estágio.

3.3. Área III – Desenvolvimento Profissional

No âmbito do meu percurso de desenvolvimento profissional, ao longo do ano letivo, tive oportunidade de participar em duas ações de formação distintas, ambas realizadas na UBI.

No dia 26 de maio, ocorreu a ação formativa “Quero ser professor. E agora?”, dinamizada pelo Sindicato dos Professores da Região Centro. Esta sessão teve como objetivo esclarecer o funcionamento dos concursos, contratação, carreira e entrada na profissão docente, bem como explicou as plataformas utilizadas no processo, como o SIGRHE e a DGAE. Considero que esta ação foi uma mais-valia, especialmente para nós, professores estagiários, que iniciamos a nossa

carreira. A ação permitiu assim perceber os procedimentos administrativos e legais associados à entrada e progressão na profissão docente.

Entre os dias 5 e 7 de junho, estive também presente no congresso CIDESD, que contou com diversas palestras científicas dentro da área das Ciências do Desporto. Este congresso possibilitou ver e analisar investigações mais recentes, bem como poster científicos de várias áreas. A participação neste tipo de congressos é enriquecedora, pois permite o aprofundamento de conhecimentos científicos, percebendo também quais os temas e áreas de investigação mais atuais.

4. Reflexão Final

O estágio pedagógico representa o desfecho de um ciclo formativo, com o objetivo de preparar e desenvolver futuros docentes. Ao longo deste período, o professor estagiário, vivencia de forma prática todos os conhecimentos adquiridos durante a sua formação académica, explorando e conhecendo de perto a realidade da profissão. Assim, mais do que uma exigência curricular, o estágio pedagógico é uma oportunidade valiosa de inserção no contexto real da docência, onde se observa, participa ativamente e se atua diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Este período revelou ser essencial para desenvolver uma compreensão mais profunda daquilo que é verdadeiramente a profissão docente, com os seus desafios e exigências.

Naturalmente, o início do EP, foi marcado por algum nervosismo sendo este criado sobretudo pela incerteza de como iria decorrer o ano. Algo que também contribuiu para isso foi a minha pouca experiência neste contexto de lecionação, o que aumentou o sentimento de insegurança e ansiedade. No entanto, com o passar do tempo, este sentimento foi-se suavizando à medida que ia ganhando experiência e familiaridade com o ambiente escolar. Neste processo de adaptação, foi fundamental a receção aberta que a escola e a comunidade educativa, em especial o GEF, receberam o NE, mostrando-se sempre disponíveis para ajudar.

Nesse sentido, o orientador cooperante, foi também, um facilitador de todo o processo. Desde o início do estágio adotou uma postura acolhedora, altamente disponível e atenta. Demonstrou, desde cedo, uma grande sensibilidade ao introduzir o NE de forma gradual ao contexto de ensino, permitindo, numa primeira fase, observar as dinâmicas das turmas, da escola e compreender os seus processos pedagógicos. Esta transição gradual foi importante para mim, pois reduziu o impacto inicial da prática docente, com também me preparou de uma forma mais sólida para a prática de ensino isolada. O cuidado de não expor o NE em demasia, logo nas primeiras intervenções, mostrou uma clara preocupação em salvaguardar o nosso processo formativo, reforçando ainda mais a sensibilidade que teve para com o NE.

À medida que o estágio avançou, desenvolvi uma perspetiva da escola enquanto docente, algo que se mostrou ser um espaço muito mais complexo do que aquele que conhecíamos enquanto alunos. É um ambiente dinâmico, onde diferentes realidades, ritmos e exigências coexistem, tornando cada dia diferente e exigente. Esta perspetiva permitiu compreender que o papel de professor vai muito além da lecionação, intervém na gestão, adaptação e decisão de todo um contexto escolar.

A possibilidade de observar aulas não só do orientador cooperante, mas também de outros docentes, visto que as aulas de diferentes turmas coexistiam no mesmo espaço, foi enriquecedor para perceber a variedade de estilos e estratégias que os professores utilizam.

Foi particularmente interessante observar como cada docente liderava a sua aula. Por exemplo, o professor cooperante tinha uma exigência elevada consigo próprio na preparação e condução das aulas, utilizando maioritariamente o ensino através do jogo, o que resultava em aulas mais dinâmicas, ricas em estímulos e com uma elevada densidade motora. Já outros professores optavam por centrar as aulas numa única modalidade, recorrendo a exercícios mais técnicos, focando-se na execução dos gestos técnicos e habilidades motoras. Também constatei diferenças ao nível das avaliações, enquanto nós privilegiávamos a avaliação através do jogo formal ou em situação de jogo reduzida, outros professores baseavam-se mais na execução de gestos técnicos isolados ou de elementos específicos. Também o posicionamento e a postura dos professores em aula variavam, alguns preferiam observar de uma forma mais distante, por vezes sentados, outros acompanhavam os alunos de perto, intervindo frequentemente e escolhendo posições estratégicas no espaço. Os estilos de comunicação também eram diferentes, alguns adotavam uma postura mais próxima e informal com os alunos, promovendo um ambiente descontraído, enquanto outros mantinham um tom mais autoritário e distante. Além disso, houve casos em que os professores planeavam detalhadamente cada momento da aula, enquanto outros atribuíam maior autonomia aos alunos, por exemplo, deixando que fossem eles a organizar o material ou a conduzir o aquecimento. Todos estes contrastes permitiram-me perceber melhor as vantagens e desvantagens de cada abordagem e, acima de tudo, refletir sobre o tipo de professor que quero vir a ser. Assim, essa diversidade foi também uma aprendizagem, mostrando que não há um único caminho na abordagem ao ensino.

Neste contexto, o planeamento foi uma fase desafiante e essencial. Criar aulas que respondessem às necessidades, motivações e ritmos dos alunos implicou um esforço constante de reflexão, adaptação e personalização. Por exemplo, em algumas aulas em que se trabalhavam modalidades menos atrativas para os alunos, como algumas modalidades alternativas ou aulas dedicadas à realização de testes de aptidão física, foi importante reconhecer o esforço dos alunos e reforçar a motivação, dedicando os minutos finais a uma modalidade mais apelativa, aumentando o seu envolvimento e terminando assim a aula com um sentimento positivo. No que toca à personalização dos exercícios, tornou-se evidente a importância de criar variantes, condicionantes ou limitações ajustadas ao nível dos alunos e aos objetivos pedagógicos, sobretudo daquilo que se pretendia do jogo. Em aulas de futebol, por exemplo, quando os alunos demonstravam elevado nível técnico e agressividade na finalização, é importante limitar os remates, mitigando o risco de magoar alguém, optando por condicionar esses alunos a marcar golo apenas de cabeça dentro da área. No caso de alunos com tendência para individualizar o jogo, a colocação de restrições ao número de toques, incentivando o passe e a tomada de decisão coletiva. Também pelo contrário, com alunos com mais dificuldades ou menos confiança, foi essencial criar um ambiente mais permissivo, como no voleibol, onde lhes era permitido agarrar a bola, realizar autopasse ou, inclusive, baixar a rede para facilitar o sucesso. Estas adaptações não só aumentaram a participação e o envolvimento, como também promoveram aprendizagens

significativas. Rapidamente percebi que o planeamento é a base para um ensino de qualidade, mas, simultaneamente, por mais rigoroso que seja, a imprevisibilidade do contexto real exige flexibilidade por parte do docente. A capacidade de ajustar em tempo real, de mudar estratégias ou exercícios, ou mesmo alterar o percurso da aula, foram aprendizagens muito importantes, algo que foi sempre reforçado pelo professor cooperante.

Ao longo do ano letivo, esta necessidade de adaptação foi evidente em várias situações concretas. Por exemplo, o pavilhão onde lecionávamos era partilhado por, no mínimo, três turmas em simultâneo. Sempre que surgia uma oportunidade de ter mais espaço disponível, por ausência de alguma turma, era fundamental modificar o esquema de aula planeado, de forma rápida e eficiente, para rentabilizar ao máximo o espaço e proporcionar uma melhor experiência de aprendizagem aos alunos. Esta decisão exigia uma resposta imediata por parte dos professores, evitando quebras no ritmo da aula. Noutras ocasiões, a indisponibilidade do pavilhão devido à realização de competições ou eventos escolares obrigou a transferir a aula para um espaço alternativo, o que implicava reformular por completo a sessão e trabalhar outros conteúdos. Estas situações reforçaram a importância de o professor ser capaz de tomar decisões rápidas, demonstrando flexibilidade e criatividade para garantir a continuidade pedagógica, independentemente das condições.

Outro desafio marcante foi a exigência do modelo politemático, por se tratar de uma abordagem diferente daquela com que tive mais contacto durante o percurso de formação. No entanto, com o tempo, consegui compreender e valorizar a riqueza desta abordagem. Planear aulas com várias modalidades revelou ser uma forma estimulante de ensinar, exigindo mais dos alunos em termos técnicos, cognitivos e físicos. Era visível o envolvimento dos estudantes nas aulas e, em muitos momentos, percebíamos que a densidade, diversidade e dinâmica das nossas aulas contrastavam com abordagens mais simples que decorriam em simultâneo, o que reforçava a relevância e o impacto do trabalho que estávamos a desenvolver.

No que diz respeito à intervenção, esta foi marcada pela diversidade de turmas com que tive oportunidade de intervir. Desde contactos pontuais com o 2.º ciclo, até à intervenção prolongada com turmas do 8.º, 10.º e 12.º anos, cada turma trouxe exigências e aprendizagens diferentes. A turma do 8.º ano, era numerosa e mais irrequieta, o que exigiu um grande esforço de adaptação na minha forma de intervir. Aprendi, que adotar uma postura autoritária não seria eficaz. Pelo contrário, foi ao criar um relacionamento mais próximo, ao mostrar empatia, e motivar que comecei a ter melhores aulas. Para além disso, a utilização do *feedback* positivo revelou ser essencial, especialmente para alunos com menos interesse pelas aulas ou por certas modalidades. Esta turma foi, sem dúvida, um dos grandes desafios do ano, mas também uma das maiores fontes de crescimento pessoal, pois foi aquela que exigiu mais de mim e da minha intervenção.

Em contraste, a turma do 10.º ano era composta por alunos mais motivados, participativos e respeitadores, o que criou um ambiente de aprendizagem muito positivo. Com eles a relação de proximidade foi construída mais rapidamente, através da confiança, do respeito, de escuta ativa e de conversas informais dentro e fora de aulas.

Já a intervenção com o 12.º ano trouxe outro tipo de exigência. Sendo uma turma composta por alunos a finalizar um ciclo de ensino, notei diferentes preocupações, motivações e algumas resistências. A lecionação de três módulos distintos obrigou a um planeamento diferenciado, mas apesar dos desafios, também com esta turma foi possível estabelecer uma boa relação, baseada no respeito e no compromisso com as aulas. Todas estas experiências, em diferentes ciclos e com diferentes perfis de alunos, contribuíram para a construção da minha identidade como futuro professor.

Para além das competências pedagógicas o estágio foi, fundamental, para o desenvolvimento de um vasto leque de competências pessoais, entre elas, as capacidades de comunicação, liderança e flexibilidade. Com o tempo, fui adquirindo uma maior clareza na forma como transmitia instruções, explicações e *feedback* aos alunos, tornando a minha intervenção mais eficaz e assertiva. Esta evolução para além de pedagógica foi também pessoal, contribuindo para o meu crescimento como pessoa.

A participação ativa em todas as fases do processo educativo, foi determinante para perceber a complexidade da profissão docente. A constante necessidade de ajustar estratégias às turmas, às faixas etárias, aos contextos e até mesmo aos imprevistos diários exige uma grande capacidade de flexibilidade. Esta capacidade de adaptação, que se foi consolidando ao longo do estágio, foi essencial para melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem e para lidar de forma mais eficaz e preparada com os desafios da profissão.

Ao longo do ano letivo, a reflexão desempenhou um papel central. Foi a partir dela que consegui identificar as minhas lacunas, perceber os pontos fortes e pensar em como melhorar. Este trabalho reflexivo não foi apenas individual, foi partilhado e aprofundado com o professor cooperante, que no final de cada aula se disponibilizava para analisar e conversar sobre o sucedido. Essa rotina de reflexão sistemática foi uma prática bastante positiva, ajudando a construir uma postura crítica.

Um outro aspeto relevante foi a intervenção no DE, foi, igualmente, uma parte enriquecedora do estágio. A oportunidade de vivenciar outro tipo de modalidades fora do comum, colocou-me fora da zona de conforto permitindo expandir os meus conhecimentos e experiências.

Ao longo do ano letivo, a figura determinante foi o orientador cooperante que desde o início mostrou uma enorme abertura, disponibilidade e exigência, criando um ambiente de grande aprendizagem e compromisso. Para além de ter estado sempre presente, atento e com um grau de exigência elevado, foi partilhando com o NE não só conhecimento técnico, mas também a sua vasta experiência e a paixão que nutre pela EF. O seu olhar sobre o ensino, a forma como vive a disciplina, e o respeito que tem na comunidade escolar, foram fatores diferenciadores. Ao longo deste ano, ficou também muito claro a importância da cooperação e do trabalho em equipa. O professor cooperante reforçou constantemente este aspeto, lembrando que a escola é um espaço coletivo, onde as decisões e os progressos não são isolados, mas sim fruto da articulação entre docentes, alunos e restantes membros da comunidade escolar.

Em suma, o processo de adaptação ao longo do EP foi gradual, exigente, mas gratificante. Durante o ano letivo, enfrentei momentos de incerteza e dificuldade, mas também vivi experiências de alto valor, satisfação pessoal e profissional. Terminado este percurso, sinto que

consegui aplicar, com consciência e responsabilidade, os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação inicial. Mas mais do que isso, este ano permitiu perceber que tipo de professor sou e quero continuar a ser. As interações com os alunos, as suas evoluções, os desafios superados e os vínculos criados foram elementos que moldaram a minha identidade profissional. Compreendi que o sucesso na docência não depende apenas do domínio técnico, mas sobretudo de uma atitude proativa, ética, colaborativa e comprometida. O EP foi, sem dúvida, uma etapa marcante de formação e desenvolvimento pessoal e profissional, mas também um ponto de partida.

5. Referências

- Aada, K. (2019). *Insight on Planning and Assessing the Teaching Learning Process*. 1.
- AEAAG. (2022). *Projeto Educativo Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque 22 25*.
https://drive.google.com/file/d/14jwBAoltEor-V6EpBEdgeZC_TVmvTAuw/view
- Andrade, J., Cruz, A., Patricio, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: visão dos estudantes-estagiários. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 6, 62–67. <https://doi.org/10.47863/CUWM8901>
- Bailey, R., Kathleen, A., David, K., Mike, J., Ian, P., Rachel, S., & Group, and B. P. E. and S. P. S. I. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Bento, J. (1995). *O outro lado do desporto: vivências e reflexões pedagógicas*. Campo das Letras. <https://books.google.pt/books?id=kcSPAAAACAAJ>
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Livros Horizonte.
- Castro, D. (2011). *Relatório final de estágio: Escola Secundária José Falcão* [Master's thesis]. Universidade de Coimbra.
- Catunda, R., & Marques, A. (2017). *Educação Física Escolar Referenciais para o ensino de qualidade*.
- Costa, M. (2017). *Relatório de Estágio Profissional “O meu percurso na viagem para me tornar Professora de Educação Física”* [Master's thesis]. Universidade do Porto.
- Decreto-Lei nº 139/2012 (2012, 5 de julho) (Portugal). *Diário da República I Série*, (129/2012). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>
- Decreto-Lei nº 49/1986 (1986, 14 de outubro) (Portugal). *Diário da República I Série*, (237/1986). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Decreto-Lei nº 55/2018 (2018, 6 de julho) (Portugal). *Diário da República I Série*, (129/2018). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Decreto-Lei nº 95/1991 (1991, 26 de fevereiro) (Portugal). *Diário da República I Série*, (47/1991). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/95-1991-484419>
- Direção Geral da Educação (DGE). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>
- Direção Geral da Educação (DGE). (2021). *Programa Estratégico do Desporto Escolar*. [programa_estrategico_de_2021_2025.pdf](https://www.dge.mec.pt/programa_estrategico_de_2021_2025.pdf) (mec.pt)

- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais 8.º Ano | 3.º Ciclo do Ensino Básico - Educação Física*. República Portuguesa.
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais 10.º Ano | Ensino Secundário - Educação Física*. República Portuguesa.
- Fernandes, D. (2019). Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica. *Texto de apoio à formação-Projeto MAIA*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de educação física: dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48, 55–67.
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 40. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Januário, C. (2017). *Educação Física Escolar Referenciais para o ensino de qualidade*. Casa da Educação Física. <https://cev.org.br/media/biblioteca/4052811.pdf#page=109>
- Kubo, O., & Botomé, S. (2005). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação Em Psicologia (Qualis/CAPES: A2)*, 5. <https://doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>
- Leite, T. (2010). *Planeamento e Concepção da Acção de Ensinar*.
- Lorås, H. (2020). The Effects of Physical Education on Motor Competence in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports*, 8, 88. <https://doi.org/10.3390/sports8060088>
- Munna, A., & Kalam, M. A. (2021). Teaching and learning process to enhance teaching effectiveness: literature review. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)*, 4, 1–4. <https://doi.org/10.33750/ijhi.v4i1.102>
- Onofre, M. (1995). *Prioridades de Formação Didática em Educação Física*. Boletim SPEF, 12, 75-97.
- Pacheco, A., Cunha, M., & Batista, P. (2018). O Papel do Diretor de Turma na dinâmica relacional entre a escola e a família. In *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): contributos teóricos e práticos* (pp. 15–29). CIIE/FPCEUP.
- Quina, J. do N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. IPB.
- Silva, E., & Delgado, O. (2018). O processo de ensino-aprendizagem e a prática docente: reflexões. *Revista espaço acadêmico*, 8(2), 40-52.

Silverman, S., Tyson, L., & Krampitz, J. (1992). Teacher feedback and achievement in physical education: Interaction with student practice. *Teaching and Teacher Education*, 8(4), 333–344. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0742-051X\(92\)90060-G](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0742-051X(92)90060-G)

Zeri, F., Eperjesi, F., Woods, C., Bandlitz, S., Kumar Bhootra, A., Joshi, M. R., Nagra, M., Schweizer, H., & Naroo, S. A. (2023). Evidence-based teaching in contact lenses education: Teaching and learning strategies. *Contact Lens and Anterior Eye*, 46(2), 101822. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.clae.2023.101822>

CAPÍTULO 2 - INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

1. Introdução

A inclusão é um princípio abrangente que envolve dimensões sociais, educativas e políticas, com a finalidade de promover, respeitar e aceitar o direito de todos os indivíduos à participação ativa na sociedade, independentemente das suas características físicas ou psicológicas (Azorín & Ainscow, 2020; Freire, 2008; Goodall, 2020; Tavares, 2024). O tratado de Salamanca, adotado em 1994, definiu a inclusão como um princípio fundamental que assegura o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade sem discriminação (UNESCO, 1998). Nele, foi destacado que todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades educativas (NE), devem ser apoiadas através da adaptação de currículos, métodos de ensino e materiais didáticos para atender às suas necessidades. Nesse sentido, a educação inclusiva deve assegurar que todas as crianças e jovens melhorem as suas capacidades e competências, promovendo o seu pleno desenvolvimento enquanto cidadãos (Freire, 2008).

A literatura tem inclusivamente evidenciando que alguns professores acreditam que a inclusão passa por se conseguir criar um ambiente mais adequado e ajustado às necessidades do aluno, de modo que este possa participar ativamente nas atividades curriculares, sem terem de fazer a separação entre alunos que tenham algum tipo de dificuldade com aqueles que as não tenham (Karamani et al., 2024; Morley et al., 2005). Esta preocupação, deve ser tida em consideração nos mais diversos contextos escolares, ainda que possam existir ambientes que podem tornar-se particularmente facilitadores do processo de inclusão, como é o caso da Educação Física (EF). Nesse sentido, a inclusão não deve ser encarada como um objetivo fixo, mas sim como um processo contínuo, que requer ajustes constantes e melhorias, com o intuito de garantir que todos os alunos, independentemente das suas necessidades, tenham acesso a uma EF de qualidade (Karamani et al., 2024).

É reconhecido que a EF nas escolas proporciona uma ampla gama de benefícios que transcendem o mero desenvolvimento da capacidade física do aluno, permitindo melhorar diversos domínios como o social, afetivo, cognitivo e inclusivamente o estilo de vida. Trata-se de uma disciplina que proporciona aos alunos um desenvolvimento de habilidades motoras e físicas essenciais, estando também associada ao estímulo de hábitos de vida saudável pelo incentivo à prática de atividade física regular que pode trazer vários benefícios para a saúde em geral (Bailey, 2006; Bailey et al., 2009; Hallal et al., 2006).

Por outro lado, sendo um contexto rico na interação interpessoal, a EF pode promover comportamentos sociais positivos, como cooperação, responsabilidade e empatia. De acordo com a literatura, a participação em atividades físicas estruturadas ajuda a melhorar o comportamento dos alunos na escola e inclusivamente a reduzir comportamentos antissociais (R. Bailey, 2006; Morgan & Hansen, 2008). Para além disso, a participação nas aulas de EF, pode estar associada a uma série de benefícios psicológicos, incluindo a redução do stress, da ansiedade e da depressão, melhorando igualmente a autoestima e humor das crianças e jovens (R. Bailey, 2006; R. Bailey et

al., 2009). No que diz respeito ao domínio cognitivo, a EF é um espaço onde os alunos podem melhorar capacidades como a concentração e a memória, aspetos esses também muito importantes para o desempenho académico (R. Bailey, 2006; R. Bailey et al., 2009; Morgan & Hansen, 2008).

Além dos benefícios já mencionados, a EF é propícia para promover a educação inclusiva uma vez que os conteúdos lecionados, são mais flexíveis ao ponto de proporcionar aos docentes a possibilidade para adaptar as atividades às necessidades específicas dos alunos, facilitando a diferenciação curricular. Paralelamente, os professores de EF tendem a ter atitudes bastante positivas em relação à inclusão, sendo mais propensos a resolver os desafios que possam surgir (Martínez Sánchez, 2024; Pérez-Jorge et al., 2021; Rodrigues, 2003a). Em suma, a EF permite uma ampla participação de todos os alunos, incluindo aqueles com mais dificuldades, uma vez tratar-se de uma disciplina que consegue envolver todos os alunos, proporcionando um sentimento de satisfação e envolvimento, independentemente do nível de desempenho de cada aluno (Filipe & Mónico, 2013; Rodrigues, 2003b). Face aos vastos benefícios que as aulas de EF podem dar às crianças e jovens, importa garantir que a integração de todas as crianças, independentemente das suas necessidades ou características, é salvaguardada, permitindo que todos possam aceder a uma educação de qualidade e com possibilidade de obter todos os benefícios descritos (Alam et al., 2024; Chandler & Greene, 1995).

Desta forma, o presente estudo propõe-se a aprofundar a compreensão sobre a inclusão de alunos com NE nas aulas de EF, tendo por base as perceções dos professores. Para o efeito, foram definidas as seguintes questões de investigação:

- 1) Qual é a perceção dos professores de EF acerca da inclusão de alunos com NE, considerando os currículos e a legislação em vigor?
- 2) Quais são as práticas pedagógicas inclusivas implementadas por professores de EF para alunos com NE?
- 3) Quais desafios que os professores de EF enfrentam na implementação de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com NE?
- 4) Quais as estratégias pedagógicas que na ótica dos professores de EF são consideradas mais eficazes, para promover a inclusão de alunos com NE nas aulas de EF?

2. Enquadramento Teórico

Atualmente, para a comunidade científica é consensual que os professores têm um papel fundamental, nomeadamente pelas atitudes favoráveis à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (Campos et al., 2015; Tarantino et al., 2022). Embora existam diferentes perceções sobre o que é a inclusão, é importante considerar que podem existir professores que não se sintam preparados no momento de atuar. Essa dificuldade pode resultar de uma formação inicial limitada, como também a falta de uma formação específica sobre esta temática (Campos et al., 2015; Dignath et al., 2022; Karamani et al., 2024; Morley et al., 2005; Tarantino et al., 2022). Por essa razão, compreender as perceções que os professores de EF têm sobre a inclusão é fundamental, uma vez que essas visões podem moldar a sua intervenção com os alunos.

De acordo com a literatura, a ausência de conhecimento sobre como adaptar atividades para atender às necessidades dos alunos com deficiência constituiu uma barreira relevante. Muitos professores enfrentam dificuldades em selecionar e modificar atividades de forma a serem inclusivas, o que frequentemente resulta na exclusão dos alunos com deficiência, mesmo que involuntariamente. Deste modo, a capacidade de personalizar o ensino para acomodar diferentes habilidades continua a ser um desafio. Além disso, a falta de estratégias de ensino diferenciadas pode limitar a participação desses alunos (Haegele et al., 2020; Morley et al., 2005; Pocock & Miyahara, 2018). Desta forma, é fundamental garantir que nos currículos de formação para professores de EF, as questões da inclusão continuem a ser abordadas. Como também, será importante desenvolver uma formação específica de modo a criar experiências enriquecedoras tornando os futuros professores mais preparados (Coates, 2012; Dignath et al., 2022; Moraes et al., 2022; Vickerman, 2007).

Por outro lado, o desenvolvimento profissional contínuo nesta área é uma ferramenta importante para o docente se preparar de forma mais eficiente, com vista a incluir todos os alunos da melhor forma possível (Chandler & Greene, 1995; Karamani et al., 2024). Esta formação contínua é importante pois pode permitir ao professor aumentar a sua sensibilidade e predisposição para a inclusão, dotando-o de competências que lhe permitam ter uma maior facilidade na preparação de metodologias inclusivas, ganhando assim mais experiência e conhecimento para intervir no contexto educativo (Campos et al., 2015; Dignath et al., 2022; Morley et al., 2005).

É essencial entender de que forma esse conhecimento de base interfere nas práticas pedagógicas que são aplicadas, com vista a criar os meios necessários para que haja inclusão das crianças no meio escolar, garantindo assim que todos possam ter as mesmas oportunidades (Alves & Fiorini, 2018; Filipe & Mónico, 2013). Para que isso aconteça, é necessário realizar adaptações e alterações às diversas atividades, de acordo com as especificidades e necessidades dos alunos (Morley et al., 2005). Nesse sentido, o conceito de adaptação assume um papel fundamental no processo de inclusão, pois envolve compreender as necessidades, identificar possíveis dificuldades, reconhecer e valorizar as potencialidades do aluno. Com base nessa análise, o professor deverá planejar e estruturar as adaptações necessárias para assegurar a participação e aprendizagem de todos os alunos nas atividades propostas. Essas adaptações podem ser realizadas em diversos níveis, incluindo o currículo, cujo objetivo é torná-lo flexível para responder às necessidades dos alunos e potenciar as suas oportunidades de aprendizagem. Esta abordagem permite ajustar os conteúdos e os objetivos, possibilitando ao professor estabelecer metas individuais, ou adotar diferentes abordagens dentro de um mesmo conteúdo (Alves & Fiorini, 2018). As atividades propostas aos alunos devem ser adaptadas consoante as necessidades e capacidades de cada aluno, podendo implicar alteração ou modificação de regras, ambiente e do espaço, incluindo por exemplo a luminosidade, as cores, texturas e proteção do espaço envolvente, facilitando assim a participação de todas as crianças e jovens. Paralelamente, a criação de estações conforme a capacidade do aluno, a divisão de tarefas em partes menores e a repetição da atividade de modo a garantir o entendimento do aluno pode maximizar a sua aprendizagem (Alves & Fiorini, 2018; Bertills et al., 2019; Maher et al., 2022; Overton et al., 2017).

De acordo com a literatura, outra prática pedagógica importante para garantir uma inclusão eficaz, é a utilização de uma comunicação eficiente, que inclui estratégias como demonstrar entusiasmo, empregar expressões faciais, gestos, sinais e o uso da escrita ou desenho para interagir com os alunos. Para além disso, estabelecer relações positivas, como utilizar os nomes dos alunos de forma construtiva e mostrar um interesse genuíno, a utilização da instrução individualizada e o recurso ao feedback positivo podem criar um ambiente de aprendizagem inclusivo (Alves & Fiorini, 2018; Bertills et al., 2019; Bertills & Björk, 2024; Maher et al., 2022; Overton et al., 2017). Para implementar estes métodos, é importante conhecer o aluno, as suas habilidades, dificuldades e preferências, com vista a utilizar estratégias mais adequadas e a facilitar o planeamento da aula (Overton et al., 2017).

Por outro lado, também o processo de avaliação do aluno deve ser passível de adaptação, centrando-se fundamentalmente no seu desenvolvimento e progressão. Para tal, é fundamental estruturá-la tendo em conta as características e necessidades específicas de cada estudante (Alves & Fiorini, 2018).

Embora possam ser aplicadas diversas práticas pedagógicas para promover a inclusão nas aulas de EF, os professores ainda enfrentam inúmeros desafios que dificultam a aplicação eficaz dessas mesmas estratégias e conseqüentemente a criação de um ambiente inclusivo (Alves & Fiorini, 2018). Assim, a falta de confiança para adaptar atividades ou exercícios, resultante nomeadamente da necessidade de uma maior formação para lidar com as necessidades dos alunos é algo que dificulta o processo de intervenção do professor. Além disso, a ausência de suporte por parte de assistentes ou auxiliares de educação durante as aulas de EF pode ser uma barreira, uma vez que a natureza prática da disciplina requer um suporte e apoio maior comparativamente com outras disciplinas (Haegle et al., 2020; Morley et al., 2005). Por outro lado, fatores ambientais como o nível de ruído e o tamanho das turmas são fatores que dificultam a inclusão dos alunos, criando um espaço menos propício à aprendizagem inclusiva (Alves & Fiorini, 2018; Block et al., 2021; Overton et al., 2017; Pocock & Miyahara, 2018).

A literatura também tem apontado para a questão emocional pela qual os professores passam, uma vez que frequentemente vivenciam sentimentos de impotência, medo, insegurança, apreensão, desconforto e isolamento ao tentar implementar práticas inclusivas, geralmente associadas à sensação de falta de preparação para lidar com as necessidades dos alunos com NE de maneira eficaz (Faria & Camargo, 2018; Pocock & Miyahara, 2018).

Outro desafio significativo é o tempo limitado disponível para planear e modificar atividades para alunos com deficiência. De acordo com a literatura, muitos professores sentem-se inseguros e desconfortáveis ao adaptar atividades, regras, instruções e equipamentos, resultando em uma percepção por parte dos alunos com deficiência de que as suas atividades não são valorizadas da mesma forma que as dos seus colegas. Além disso, as pressões e restrições dentro das aulas inclusivas limitam a capacidade dos professores de fornecer o tempo e a atenção necessários para esses alunos, devido às obrigações com outros alunos na turma (Haegle et al., 2020; Morley et al., 2005; Pocock & Miyahara, 2018).

A própria aceitação e o comportamento dos colegas da turma também são cruciais para a inclusão. Interações sociais negativas, como bullying, são barreiras significativas que os alunos

com deficiência enfrentam. Deste modo, a atitude dos colegas pode ser influenciada pela forma como os professores tratam e incluem esses alunos (Block et al., 2021; Pocock & Miyahara, 2018).

Por fim, a literatura aponta ainda para a falta de equipamentos adaptados e recursos programáticos específicos como sendo obstáculos a ter em conta, podendo implicar em alguns casos a adaptação de infraestruturas no contexto escolar, nomeadamente os espaços onde se realiza a EF (Bertills & Björk, 2024; Block et al., 2021; Centeio, 2009; Moraes et al., 2022; Pocock & Miyahara, 2018).

Face ao exposto importa perceber de que forma a perceção dos professores de EF sobre a complexidade de lecionar em contextos educativos que visem a abordagem da “escola inclusiva”.

3. Metodologia

Este estudo foi desenvolvido em Portugal, onde a inclusão é uma prioridade nas políticas educativas, com destaque para estruturas como as “Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva”, que promovem práticas pedagógicas inclusivas. Neste sentido, no contexto educativo português, a temática da inclusão está expressamente mencionada no Decreto-Lei n.º 54/2018, definindo as diretrizes para garantir a igualdade de oportunidades e a plena participação de todos os alunos no sistema educativo, respondendo à diversidade das necessidades e características de cada aluno. O referido decreto, dá ênfase à importância da equidade e do sucesso escolar, assegurando que todos os alunos, independentemente das suas dificuldades, tenham acesso a oportunidades de aprendizagem. Menciona ainda que diante das necessidades individuais de cada aluno, a escola deve implementar um currículo flexível e estratégias pedagógicas que atendam às exigências do aluno, contando também com o apoio de equipas multidisciplinares e os recursos necessários. Estes esforços refletem a necessidade de preparar os professores para enfrentarem os desafios associados à inclusão, garantindo respostas adequadas às necessidades dos alunos (OECD, 2022).

3.1. Amostra

O presente estudo contou com uma amostra de 244 professores de EF, composta maioritariamente por indivíduos do género masculino (54,1%), 45,1% do género feminino e 1 participante (0,4%) que se identificou como outro género. A idade média dos inquiridos é de 50,9 anos (DP = 7,9), variando entre os 23 e os 68 anos. Relativamente à experiência profissional, os docentes apresentam, uma média de 25,4 anos de docência (DP = 9,6), com um intervalo de 1 a 43 anos. No que respeita ao nível de ensino que leciona ou já lecionou, a distribuição é de 31,6% no ensino básico, seguido de 17,2% no ensino secundário, e a maioria (51,2%) possui experiência em ambos os níveis. Por último, relativamente à experiência com alunos com necessidades educativas (NE), apenas 9,0% têm até 1 ano de experiência, seguida de 15,6% entre 2 a 3 anos, com 11,9% apresenta-se o intervalo entre 4 a 5 anos, sendo que a maioria (63,5%) possui mais de 5 anos de experiência neste domínio. Esta caracterização evidencia que a amostra é composta, maioritariamente, por docentes experientes, com um percurso profissional alargado no sistema de ensino, bem como uma experiência significativa no trabalho com alunos com NE.

Tabela 1- Caracterização da Amostra

		N	%
Género	Masculino	132	54,1%
	Feminino	111	45,1%
	Outro	1	0,4
Idade (anos), Média ± DP (Amplitude)		50,9 ± 7,9 (23 – 68)	
Anos de docência (anos), Média ± DP (Amplitude)		25,4 ± 9,6 (1 – 43)	
Nível de ensino que leciona/lecionou	Básico	77	31,6%
	Secundário	42	17,2%
	Ambos	125	51,2%
Anos de experiência com alunos com NE	Até 1 ano	22	9,0%
	2-3 anos	38	15,6%
	4-5 anos	29	11,9%
	Mais de 5 anos	155	63,5%

Nota: DP – Desvio Padrão

3.2. Instrumento

O instrumento utilizado neste estudo foi um questionário adaptado de diversos estudos (Azorín et al., 2019; J. Bailey, 2004; Forlin et al., 2011; Mahat, 2008; Martínez Sánchez, 2024; Monsen et al., 2015; Pérez-Jorge et al., 2021; Rojo-Ramos et al., 2023). A utilização de questões extraídas desses estudos teve como objetivo garantir a fiabilidade e a validade do instrumento, visto já terem sido testadas e ajustadas a contextos educativos semelhantes (Tabela 2). O questionário é composto por três dimensões com a finalidade de analisar as perceções dos docentes sobre a “Inclusão, Currículos e Legislação”; “Práticas Pedagógicas”; e ainda “Desafios e Estratégias Inclusivas Eficazes”. Estas dimensões foram organizadas para explorar os diferentes aspetos relacionados com a inclusão de alunos com NE na EF. O instrumento de recolha de dados contempla itens avaliados com uma escala de Likert de 5 pontos, variando entre “1 – discordo totalmente” e “5 – concordo totalmente”. Para complementar a análise, também foram incluídas perguntas de resposta aberta, com vista a permitir aos participantes expressarem livremente as suas perceções e experiências relacionadas com o tema do estudo (Azorín et al., 2019; J. Bailey, 2004).

Para garantir a clareza do conteúdo e a adequação linguística, o questionário foi submetido à análise de especialistas na área da inclusão e da EF, tendo sido incluindo um docente de EF com longa experiência na prática inclusiva, uma professora de Educação Especial e dois docentes e investigadores do ensino superior com experiência no âmbito do Desporto Adaptado. Após a análise dos especialistas, foram realizadas adaptações linguísticas e de nomenclatura com vista a garantir a conformidade com a legislação vigente em Portugal (Anexo 22).

Tabela 2- Dimensões do Questionário

Dimensão	Sub-dimensão	Itens	Autor
Princípios da Inclusão, Currículos e Legislação	Princípios Gerais sobre Inclusão	6	(Azorín et al., 2019; R. Bailey, 2006; Mahat, 2008; Pérez-Jorge et al., 2021)
	Benefícios da Inclusão para os Alunos	5	(R. Bailey, 2006)
	Inclusão em Turmas Regulares vs. Escolas de Educação Especial	4	(R. Bailey, 2006; Mahat, 2008)
	Currículo de Educação Física	3	(Mahat, 2008; Pérez-Jorge et al., 2021)
	Inclusão em contexto de sala tendo em conta as características e a especificidades das necessidades educativas	12	(R. Bailey, 2006; Forlin et al., 2011; Rojo-Ramos et al., 2023)
Práticas Pedagógicas	Planeamento e Diferenciação Pedagógica	5	(Azorín & Ainscow, 2020; Martínez Sánchez, 2024; Rojo-Ramos et al., 2023)
	Adaptação de Recursos e Materiais	4	(Martínez Sánchez, 2024; Pérez-Jorge et al., 2021; Rojo-Ramos et al., 2023)
	Estratégias de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão	5	(Azorín & Ainscow, 2020; Martínez Sánchez, 2024)
Desafios e Estratégias Inclusivas	Avaliação	5	(Azorín & Ainscow, 2020; Rojo-Ramos et al., 2023)
	Formação e Qualificação dos Professores	5	(R. Bailey, 2006; Forlin et al., 2011; Pérez-Jorge et al., 2021)
	Gestão da Sala de Aula e Impacto na Inclusão	12	(Azorín & Ainscow, 2020; R. Bailey, 2006; Monsen et al., 2015)
Questões de resposta aberta	-	3	(Azorín & Ainscow, 2020; R. Bailey, 2006)

3.3. Procedimentos de Recolha

A recolha de dados foi realizada por meio de um questionário em formato digital, elaborado na plataforma Google Forms, tendo decorrido entre abril e junho de 2025. A utilização desta plataforma possibilitou uma maior distribuição e um acesso mais facilitado para os inquiridos. O questionário foi enviado para Escolas e Agrupamentos de Escolas, solicitando que fosse posteriormente encaminhado para os respetivos grupos de professores de EF. Esse procedimento visou maximizar o alcance e a diversidade da amostra, permitindo obter respostas representativas de diferentes contextos educativos.

Os participantes foram previamente informados sobre o propósito da investigação e a importância do seu contributo, tendo sido obtido o seu consentimento informado e garantido o anonimato, a confidencialidade das respostas e a proteção dos dados pessoais, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa. Apenas aqueles que aceitaram participar voluntariamente deram continuidade ao preenchimento do questionário. Posteriormente, as respostas foram compiladas e organizadas numa base de dados para análise.

3.4. Tratamento de Dados

Em termos de análise estatística, recorreu-se a métodos descritivos e inferenciais para caracterizar as dimensões da escala de inclusão de alunos com necessidades educativas na

Educação Física. Foram calculadas estatísticas descritivas (média, desvio padrão, mínimo e máximo) para cada uma das dimensões e itens, de forma a descrever o perfil geral das atitudes e práticas dos professores relativamente à inclusão. Seguidamente, foram realizadas análises correlacionais (coeficiente de correlação de Pearson) para investigar a associação entre as variáveis idade e tempo de docência com as diferentes dimensões da escala. Complementarmente, recorreram-se a testes inferenciais para comparar grupos. Foram aplicados testes t de Student para amostras independentes e análises de variância (ANOVA de fator único), com o objetivo de avaliar o efeito da formação em Atividade Física Adaptada, da percepção de suficiência dessa formação, da realização de formação contínua e do tempo de experiência com alunos com dificuldades de acesso ao currículo sobre as dimensões da escala.

No que diz respeito à análise qualitativa, as respostas às questões abertas foram analisadas recorrendo a uma análise de conteúdo de caráter indutivo, com vista a identificar padrões de respostas (Creswell, 2018). Para isso, procedeu-se a uma leitura integral das respostas, seguida da interpretação do seu conteúdo. Posteriormente, as respostas foram agrupadas por categorias, de acordo com as ideias mais frequentemente mencionadas pelos inquiridos. Este processo permitiu organizar a informação de forma mais clara e sintetizada, identificando os aspetos mais relevantes referidos pelos participantes.

4. Resultados e Discussão

Face ao exposto, esta secção tem como objetivo realizar a análise qualitativa e quantitativa das respostas fornecidas pelos inquiridos. A síntese das respostas qualitativas pode ser visualizada no Anexo 23.

A análise da estatística descritivas das dimensões da escala de inclusão de alunos com NE na EF revela uma orientação globalmente positiva dos participantes face aos princípios e práticas da inclusão (Tabela 3). Observa-se uma forte identificação com os princípios orientadores da educação inclusiva, evidenciada pela média elevada obtida na dimensão “Princípios Gerais sobre Inclusão” (3,9). Esta predisposição é ainda confirmada qualitativamente nas respostas dos professores, que, embora expressem dificuldades práticas, demonstram valores e atitudes favoráveis à inclusão, reconhecendo o seu impacto positivo, especialmente no que diz respeito ao “desenvolvimento da empatia e respeito e valorização pela diferença” (40,4%), sendo apontado como um dos maiores ganhos sociais da inclusão, tanto para os alunos com NE como para os restantes colegas, corroborando os resultados de outros estudos (Filipe & Mónico, 2013; Freire, 2008). Adicionalmente, destaca-se nas respostas qualitativas a percepção de que fatores como a “Vontade, empatia, respeito e compromisso” (26,3%) por parte dos docentes, são pilares essenciais para a concretização de uma inclusão eficaz, reforçando a importância deste tipo de atitudes individuais no processo inclusivo na educação (Martínez Sánchez, 2024; Pérez-Jorge et al., 2021).

A dimensão “Benefícios da Inclusão para os Alunos” (3,8) sustenta essa percepção positiva, sugerindo que os professores reconhecem vantagens tanto para os alunos com NE como para os seus colegas do ensino regular. Este dado é reforçado pelos testemunhos qualitativos que

mencionam a “entreeajuda, cooperação e solidariedade” e “socialização, interação e integração” (28,1% e 25,9% respetivamente) como impactos importantes da inclusão, nomeadamente em contextos de EF, dada a sua natureza prática, cooperativa e relacional, tal como mencionado por Morgan e Hansen (2008).

Por outro lado, a dimensão “Inclusão em Turmas Regulares vs. Escolas de Educação Especial” apresenta uma média mais baixa (2,7), o que revela alguma reserva em relação à inclusão plena de todos os alunos em turmas regulares.

No que respeita ao “Currículo de Educação Física”, a média registada (3,2) indica que, apesar de algum esforço de adaptação, persiste margem para um maior ajustamento curricular que responda eficazmente à diversidade dos alunos. Esta perceção vai ao encontro do descontentamento expresso por 19,3% dos professores, que referem dificuldades na adaptação curricular e pedagógica, aspetos que a literatura aponta como sendo uma barreira à inclusão eficaz (Haegle et al., 2020; Morley et al., 2005; Pocock & Miyahara, 2018).

A média relativamente baixa da dimensão “Inclusão em contexto de sala tendo em conta as especificidades das NE” (2,8) sugere preocupações práticas com a implementação da inclusão. Esta tendência quantitativa pode ser validada e aprofundada pelos dados qualitativos, onde os docentes destacam alguns fatores. As “Turmas Numerosas” (26,6%) que para além de ser apontada como uma limitação, o seu contrário, “Turmas Reduzidas” (11,5%), é apontado como um aspeto facilitador do processo de inclusão, o que vai de encontro ao evidenciado pela literatura, onde se reconhece que o número elevado de alunos e a diversidade de perfis numa só turma, dificultam a gestão pedagógica e o acompanhamento individualizado (Alves & Fiorini, 2018; Block et al., 2021; Overton et al., 2017). Os “Problemas Comportamentais e Ambiente de Sala de Aula” (16,5%) e “Falta de Tempo e Sobrecarga Profissional” (18,9%), são também barreiras que podem comprometer o planeamento de práticas inclusivas eficazes (Haegle et al., 2020; Hofmann & Müller, 2022)

Em contraste, as dimensões que refletem práticas pedagógicas e de planeamento apresentam médias mais elevadas, denotando um compromisso dos professores com uma abordagem inclusiva: “Planeamento e Diferenciação Pedagógica” (4,3), “Adaptação de Recursos e Materiais” (3,9) e “Estratégias de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão” (4,1). De igual modo, a dimensão “Avaliação” (4,3) evidencia uma prática avaliativa flexível e diferenciada, ajustada às necessidades dos alunos. Estes resultados mostram que os professores utilizam várias estratégias de adaptação e de métodos de ensino, para atender às necessidades dos alunos (Lourenço et al., 2024; Martínez Sánchez, 2024; Pérez-Jorge et al., 2021).

No que se refere à dimensão “Formação e Qualificação dos Professores” (3,5), os resultados indicam que embora os professores reconheçam a importância da formação especializada, consideram ainda não possuir plenamente as competências necessárias para uma abordagem inclusiva eficaz. Aspeto este que os dados qualitativos também reforçam, com 49,3% dos docentes a considerarem a formação específica como principal aspeto para uma verdadeira inclusão. Este aspeto está alinhado com a literatura, pois a formação específica é apresentada como condição essencial para que os professores se sintam preparados para adaptar estratégias pedagógicas e responder de forma eficaz à diversidade (Campos et al., 2015; Dignath et al., 2022;

Morley et al., 2005; Vickerman, 2007). No entanto, esta exigência confronta-se diretamente com a percepção da falta de formação (29,8%) e das dificuldades na adaptação curricular e pedagógica (19,3%), aspectos que a literatura também aponta como sendo barreiras à inclusão eficaz (Haegele et al., 2020; Pocock & Miyahara, 2018).

Finalmente, a dimensão “Gestão da Sala de Aula e Impacto na Inclusão” registra a média mais baixa (2,5), revelando que os docentes continuam a identificar desafios significativos na gestão da sala de aula em contextos inclusivos e a apontar insuficiências ao nível dos recursos e apoios institucionais disponíveis, corroborado pelos inquiridos nas respostas de questões abertas. Estes identificam a “Falta de Recursos Humanos” (54,6%), “Falta de Recursos Materiais e Infraestruturas Adequadas” (46,8%) como fatores condicionantes de uma inclusão plena. Os “Recursos Humanos” (46,7%) surgem, inclusivamente, como um dos fatores mais referidos pelos docentes como absolutamente essencial para uma verdadeira inclusão. Estas lacunas comprometem a operacionalização do currículo, a individualização do ensino e a própria execução das adaptações propostas pela legislação. Para além disso, a falta de apoio, trabalho colaborativo e acompanhamento durante as aulas (18,9%), realidade que é vista como essencial por parte dos inquiridos, torna-se uma barreira, devido à natureza prática da disciplina. Assim, sem investimento e financiamento adequado, a inclusão parece permanecer uma intenção difícil de concretizar no terreno (Block et al., 2021; Chandler & Greene, 1995; Morley et al., 2005).

Também os “Recursos Materiais” e a “Acessibilidade Universal” (38,9% e 20,7%, respetivamente) surgem como condições fundamentais para a inclusão. Esta preocupação é coerente com o que é destacado na literatura, que aponta para a necessidade de equipamentos adaptados, espaços acessíveis e materiais pedagógicos adequados (Bertills & Björk, 2024; Block et al., 2021; Centeio, 2009; Pocock & Miyahara, 2018).

Tabela 3- Estatísticas descritivas das dimensões da escala de inclusão de alunos com NE na EF

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
1. Princípios Gerais sobre Inclusão	1,0	5,0	3,9	0,7
1. Identifico-me com os princípios orientadores da educação inclusiva (educabilidade universal, equidade, inclusão, personalização flexibilidade, autodeterminação, envolvimento parental, interferência mínima).	1	5	3,9	1,0
2. Uma escola inclusiva é aquela que permite a progressão académica de todos os alunos, independentemente das suas capacidades.	1	5	3,8	1,3
3. A inclusão facilita o comportamento socialmente adequado entre todos os alunos.	1	5	4,1	1,0
4. A atitude dos professores das restantes disciplinas em relação a estes alunos é positiva.	1	5	3,8	1,0
5. Os professores em geral promovem valores associados à ideia de inclusão.	1	5	4,0	1,0
6. A política de inclusão é boa na teoria, mas não funciona na prática.	1	5	3,7	1,1
2. Benefícios da Inclusão para os Alunos	1,0	5,0	3,8	0,8
1. Alunos com necessidades educativas beneficiam academicamente com a inclusão.	1	5	3,7	1,1
2. Alunos com necessidades educativas beneficiam socialmente com a inclusão.	1	5	4,1	0,9
3. Os alunos do ensino regular beneficiam academicamente com a inclusão.	1	5	3,5	1,1
4. Os alunos do ensino regular beneficiam socialmente com a inclusão.	1	5	4,1	1,0
5. Em geral, os alunos são prejudicados por terem colegas com necessidades educativas na sala de aula.	1	5	3,6	1,2

3. Inclusão em Turmas Regulares vs. Escolas de Educação Especial	1,0	5,0	2,7	0,9
1. Os alunos com necessidades educativas deveriam ser ensinados em escolas de educação especial.	1	5	3,1	1,1
2. Os alunos com necessidades educativas deveriam ser ensinados em escolas de educação especial, onde todas as suas necessidades podem ser atendidas.	1	5	2,8	1,2
3. Como as escolas de educação especial têm mais recursos para atender às necessidades educativas dos alunos, estes devem permanecer nessas escolas.	1	5	3,0	1,2
4. Os alunos com necessidades educativas devem frequentar as escolas públicas mesmo que não haja recursos humanos com preparação adequada para tal.	1	5	2,0	1,1
4. Currículo de Educação Física	1,0	5,0	3,2	1,0
1. O currículo da EF está organizado para atender às necessidades educativas específicas de cada aluno.	1	5	2,8	1,2
2. O currículo da EF inclui conteúdos que respondem à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos.	1	5	2,9	1,2
3. Qualquer aluno pode ter acesso ao currículo, desde que o currículo seja adaptado para satisfazer as suas necessidades individuais.	1	5	3,8	1,0
5. Inclusão em contexto de sala tendo em conta as características e a especificidades das necessidades educativas	1,2	4,5	2,8	0,6
1. Alunos com necessidades educativas graves devem ser incluídos em turmas regulares.	1	5	2,2	1,1
2. Alunos com necessidades educativas moderadas devem ser incluídos em turmas regulares.	1	5	3,4	1,1
3. Os alunos que necessitam de um Programa Educativo Individual deveriam estar em turmas regulares.	1	5	3,2	1,1
4. Os alunos com problemas no domínio da visão e que necessitam de Braille, Orientação e Mobilidade, Produtos de Apoio que garantem a acessibilidade à informação e ao currículo, bem como a Treino de Atividades de Vida Diária e Competências Sociais devem e	1	5	3,0	1,2
5. Os alunos com problemas na área da surdez que necessitam de Educação e Ensino Bilíngue (Língua Gestual Portuguesa), devem estar em turmas regulares.	1	5	3,1	1,2
6. Alunos com necessidades educativas cujos níveis de desempenho académico estão significativamente abaixo dos colegas da mesma idade não devem ser incluídos na mesma sala de aula.	1	5	3,1	1,2
7. Alunos com necessidades educativas que são continuamente agressivos para com os colegas não devem ser incluídos em turmas regulares.	1	5	2,9	1,3
8. Preferia ter alunos com necessidades educativas na minha sala de aula.	1	5	2,9	1,1
9. Preocupa-me que os alunos com necessidades educativas não sejam aceites pelo resto da turma.	1	5	2,0	1,1
10. Preocupa-me que seja difícil dar a devida atenção a todos os alunos numa sala de aula inclusiva.	1	5	1,7	0,9
11. Incluir alunos com necessidades educativas é injusto para os professores do ensino regular que já têm uma carga horária elevada.	1	5	3,1	1,3
12. Um aluno com necessidades específicas de apoio educativo não perturba a rotina da sala de aula e não perturba a aprendizagem dos seus colegas.	1	5	2,5	1,1
6. Planeamento e Diferenciação Pedagógica	1,0	5,0	4,3	0,6
1. Planifico as minhas aulas tendo em conta todos os alunos.	1	5	4,5	0,7
2. Incorporo os interesses de todos os alunos na preparação das minhas aulas.	1	5	4,2	0,8
3. Sei ensinar cada um dos meus alunos de forma diferente, de acordo com as suas características.	1	5	4,1	0,8
4. Sei elaborar unidades de ensino e aulas tendo em mente a diversidade dos alunos.	1	5	4,3	0,8
5. Verifico se os objetivos têm o nível de dificuldade adequado.	1	5	4,5	0,7
7. Adaptação de Recursos e Materiais	1,8	5,0	3,9	0,6
1. Sei manusear e adaptar os materiais didáticos para ir ao encontro das necessidades de cada um dos meus alunos.	1	5	4,2	0,8
2. Adapto as minhas técnicas de comunicação para garantir que todos os alunos possam ser incluídos com sucesso na sala de aula regular.	2	5	4,5	0,6
3. Desenho e preparo materiais alternativos para alunos com necessidades educativas.	1	5	3,8	1,0

4. Os colegas de turma apoiam e ajudam na preparação de material e na procura de informação para os professores que têm um aluno com necessidades educativas na sala de aula.	1	5	3,2	1,2
8. Estratégias de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão	1,60	5,00	4,1	0,7
1. Crio atividades de apoio/suporte ao currículo, direcionadas para alunos com necessidades educativas.	1	5	3,8	0,9
2. Crio atividades para ampliar/enriquecer o currículo, direcionadas para alunos com necessidades educativas.	1	5	3,8	0,9
3. Para adequar as atividades a alunos com necessidades educativas, divido as atividades em sequências mais simples.	1	5	4,2	0,8
4. Proponho atividades de vários níveis de exigência.	1	5	4,4	0,7
5. Dedico tempo a ensinar novamente certos conceitos e/ou procedimentos.	1	5	4,2	0,7
9. Avaliação	1,0	5,0	4,3	0,6
1. Disponibilizo tempo extra aos alunos que não terminam uma tarefa dentro do tempo estipulado.	1	5	4,3	0,8
2. Os critérios de avaliação no meu programa são flexíveis.	1	5	4,3	0,9
3. Utilizo diversas ferramentas para avaliar a aprendizagem.	1	5	4,5	0,7
4. Sei adaptar a forma como avalio as necessidades individuais de cada um dos meus alunos.	1	5	4,4	0,7
5. Revejo frequentemente o meu programa de ensino para o atualizar e adaptá-lo ao grupo da turma.	1	5	4,2	0,8
10. Formação e Qualificação dos Professores	1,8	4,6	3,5	0,5
1. Acredito que é necessário ter formação especializada para adequar o processo de ensino-aprendizagem de um aluno com necessidades educativas.	1	5	4,5	0,8
2. Tenho a formação e qualificação necessárias para adaptar o material aos alunos com necessidades educativas e oferecer uma resposta educativa adequada.	1	5	3,3	1,1
3. Preocupa-me não ter o conhecimento e as competências necessárias para ensinar alunos com necessidades educativas.	1	5	3,6	1,2
4. Em geral, os professores do ensino regular não estão adequadamente formados para lidar com alunos com necessidades educativas.	1	5	2,3	1,0
5. Tenho estratégias e recursos suficientes para mudar a minha atitude em relação aos alunos com necessidades educativas.	1	5	3,6	1,0
11. Gestão da Sala de Aula e Impacto na Inclusão	1,3	3,8	2,5	0,5
1. É difícil manter a ordem numa sala de aula normal que inclui um aluno com necessidades educativas.	1	5	3,2	1,2
2. Os alunos com necessidades educativas requerem uma atenção extra em detrimento dos outros alunos.	1	5	2,0	1,0
3. A inclusão de alunos com necessidades educativas exige mudanças significativas nos procedimentos em contexto de sala de aula	1	5	2,3	1,0
4. Incluir alunos com necessidades educativas cria poucos problemas adicionais para a gestão da turma pelos professores.	1	5	2,7	1,1
5. Alunos com necessidades educativas ocupam demasiado tempo dos professores.	1	5	2,8	1,0
6. Alunos com necessidades educativas ocupam demasiado tempo dos auxiliares de ação educativa.	1	5	2,7	1,1
7. Tenho acesso a uma vasta gama de recursos pedagógicos que respondem às características de todos os meus alunos.	1	5	2,9	1,1
8. A equipa da escola inclui especialistas/trabalhadores auxiliares suficientes para atender à diversidade dos alunos.	1	5	2,5	1,3
9. Tenho aconselhamento externo sempre que necessito (ex.: Centros de Recursos para a Inclusão, serviços de saúde, segurança social e outras instituições da comunidade).	1	5	2,4	1,2
10. As escolas têm recursos pedagógicos suficientes para implementar a inclusão.	1	5	2,3	1,0
11. A falta de acesso a outros profissionais (ex.: terapeutas ocupacionais e de fala) dificulta a inclusão.	1	5	1,9	1,2
12. Existe financiamento suficiente nas escolas para permitir as práticas inclusivas.	1	5	2,0	1,1

A análise das correlações entre a idade e o tempo de docência em EF com as dimensões da escala de inclusão de alunos com NE mostra que, de um modo geral, não se constata associações estatisticamente significativas entre estas variáveis (Tabela 4). Contudo, destaca-se uma

correlação significativa entre o tempo de docência e a dimensão “Gestão da Sala de Aula e Impacto na Inclusão” ($r = -0,127$; $p = 0,050$). Esta associação indica que quanto maior o tempo de experiência docente, menor tende a ser a percepção de dificuldades na gestão da sala de aula em contextos inclusivos. Este resultado está de acordo com estudos que indicam que a experiência docente não só contribui para uma gestão mais eficaz da sala de aula inclusiva, como também reduz a percepção de desafios e aumenta a confiança na implementação de práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos (Monteiro et al., 2019; Omoro & Possi, 2022; Sharma et al., 2018). Em todas as restantes dimensões, tanto a idade como os anos de docência não apresentaram correlações estatisticamente significativas, o que indica que estas variáveis não parecem influenciar de forma significativa as atitudes ou práticas relacionadas com a inclusão de alunos com necessidades educativas na EF.

Tabela 4- Correlação da idade e tempo de docência com as dimensões da escala de inclusão de alunos com NE na EF

		Idade	Anos de docência em EF
1. Princípios Gerais sobre Inclusão	r	0,001	-0,048
	p	0,988	0,458
2. Benefícios da Inclusão para os Alunos	r	0,023	-0,015
	p	0,718	0,817
3. Inclusão em Turmas Regulares vs. Escolas de Educação Especial	r	0,002	-0,111
	p	0,972	0,085
4. Currículo de Educação Física	r	0,001	0,073
	p	0,990	0,262
5. Inclusão em contexto de sala tendo em conta as características e a especificidades das necessidades educativas	r	0,030	-0,090
	p	0,637	0,165
6. Planeamento e Diferenciação Pedagógica	r	0,064	0,080
	p	0,322	0,213
7. Adaptação de Recursos e Materiais	r	-0,066	-0,067
	p	0,305	0,303
8. Estratégias de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão	r	0,014	-0,008
	p	0,826	0,905
9. Avaliação	r	0,030	0,022
	p	0,637	0,739
10. Formação e Qualificação dos Professores	r	-0,071	-0,112
	p	0,269	0,083
11. Gestão da Sala de Aula e Impacto na Inclusão	r	-0,090	-,127*
	p	0,163	0,050

A comparação das dimensões da escala de inclusão de alunos com NE em função da formação relacionada com a Atividade Física Adaptada revela diferenças estatisticamente significativas em duas dimensões (Tabela 5). Os professores com formação na área apresentam valores médios superiores na dimensão “Avaliação” ($M = 4,4$), em comparação com os que não têm esta formação ($M = 4,2$), sendo esta diferença significativa ($t = -2,20$; $p = 0,029$), isto é, a formação específica contribui para uma abordagem mais diferenciada e ajustada no processo avaliativo. Neste sentido, os professores reconhecem que a formação é essencial, pois capacita o docente para adaptar o currículo, os seus métodos de ensino e o próprio o ambiente escolar de acordo com as necessidades de cada aluno (Lourenço et al., 2024) De forma ainda mais expressiva, observa-se uma diferença significativa na dimensão “Formação e Qualificação dos Professores”, onde os docentes com formação em Atividade Física Adaptada registam uma média superior ($M = 3,5$)

face aos seus colegas sem essa formação ($M = 3,3$), com um nível de significância elevado ($t = -3,80$; $p < 0,001$). Este resultado indica que a formação especializada não só aumenta a percepção de competência e qualificação profissional, como também reforça a confiança dos professores para intervir em contextos inclusivos. Neste sentido, a formação inicial e contínua nesta área tem sido apontada como determinante para uma maior preparação dos docentes na resposta às necessidades dos alunos com NE, aumentando a confiança no seu desempenho profissional e contribuindo para percepções mais positivas quanto à sua eficácia e capacidade de colaboração no desempenho da função docente (Dias, 2017; Nozi & Vitaliano, 2022; Pérez-Jorge et al., 2021).

Tabela 5- Dimensões da escala de inclusão de alunos com NE na EF segundo a formação relacionada com a Atividade Física Adaptada (teste t de student para amostras independentes)

	Formação	N	Média	Desvio Padrão	t	p																																																																																																											
1. Princípios Gerais sobre Inclusão	Não	83	3,9	0,8	0,41	0,679																																																																																																											
	Sim	161	3,9	0,6			2. Benefícios da Inclusão para os Alunos	Não	83	3,8	0,8	-0,14	0,885	Sim	161	3,8	0,8	3. Inclusão em Turmas Regulares vs. Escolas de Educação Especial	Não	83	2,7	1,0	0,17	0,866	Sim	161	2,7	0,8	4. Currículo de Educação Física	Não	83	3,0	1,0	-1,86	0,064	Sim	161	3,2	1,0	5. Inclusão em contexto de sala tendo em conta as características e a especificidades das necessidades educativas	Não	83	2,8	0,6	0,35	0,731	Sim	161	2,8	0,6	6. Planeamento e Diferenciação Pedagógica	Não	83	4,3	0,7	0,38	0,707	Sim	161	4,3	0,5	7. Adaptação de Recursos e Materiais	Não	83	3,9	0,6	-0,68	0,496	Sim	161	4,0	0,6	8. Estratégias de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão	Não	83	4,0	0,8	-1,50	0,136	Sim	161	4,1	0,6	9. Avaliação	Não	83	4,2	0,7	-2,20	0,029*	Sim	161	4,4	0,5	10. Formação e Qualificação dos Professores	Não	83	3,3	0,5	-3,80	0,000**	Sim	161	3,5	0,4	11. Gestão da Sala de Aula e Impacto na Inclusão	Não	83	2,5	0,6	-0,28	0,783	Sim
2. Benefícios da Inclusão para os Alunos	Não	83	3,8	0,8	-0,14	0,885																																																																																																											
	Sim	161	3,8	0,8			3. Inclusão em Turmas Regulares vs. Escolas de Educação Especial	Não	83	2,7	1,0	0,17	0,866	Sim	161	2,7	0,8	4. Currículo de Educação Física	Não	83	3,0	1,0	-1,86	0,064	Sim	161	3,2	1,0	5. Inclusão em contexto de sala tendo em conta as características e a especificidades das necessidades educativas	Não	83	2,8	0,6	0,35	0,731	Sim	161	2,8	0,6	6. Planeamento e Diferenciação Pedagógica	Não	83	4,3	0,7	0,38	0,707	Sim	161	4,3	0,5	7. Adaptação de Recursos e Materiais	Não	83	3,9	0,6	-0,68	0,496	Sim	161	4,0	0,6	8. Estratégias de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão	Não	83	4,0	0,8	-1,50	0,136	Sim	161	4,1	0,6	9. Avaliação	Não	83	4,2	0,7	-2,20	0,029*	Sim	161	4,4	0,5	10. Formação e Qualificação dos Professores	Não	83	3,3	0,5	-3,80	0,000**	Sim	161	3,5	0,4	11. Gestão da Sala de Aula e Impacto na Inclusão	Não	83	2,5	0,6	-0,28	0,783	Sim	161	2,5	0,5								
3. Inclusão em Turmas Regulares vs. Escolas de Educação Especial	Não	83	2,7	1,0	0,17	0,866																																																																																																											
	Sim	161	2,7	0,8			4. Currículo de Educação Física	Não	83	3,0	1,0	-1,86	0,064	Sim	161	3,2	1,0	5. Inclusão em contexto de sala tendo em conta as características e a especificidades das necessidades educativas	Não	83	2,8	0,6	0,35	0,731	Sim	161	2,8	0,6	6. Planeamento e Diferenciação Pedagógica	Não	83	4,3	0,7	0,38	0,707	Sim	161	4,3	0,5	7. Adaptação de Recursos e Materiais	Não	83	3,9	0,6	-0,68	0,496	Sim	161	4,0	0,6	8. Estratégias de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão	Não	83	4,0	0,8	-1,50	0,136	Sim	161	4,1	0,6	9. Avaliação	Não	83	4,2	0,7	-2,20	0,029*	Sim	161	4,4	0,5	10. Formação e Qualificação dos Professores	Não	83	3,3	0,5	-3,80	0,000**	Sim	161	3,5	0,4	11. Gestão da Sala de Aula e Impacto na Inclusão	Não	83	2,5	0,6	-0,28	0,783	Sim	161	2,5	0,5																			
4. Currículo de Educação Física	Não	83	3,0	1,0	-1,86	0,064																																																																																																											
	Sim	161	3,2	1,0			5. Inclusão em contexto de sala tendo em conta as características e a especificidades das necessidades educativas	Não	83	2,8	0,6	0,35	0,731	Sim	161	2,8	0,6	6. Planeamento e Diferenciação Pedagógica	Não	83	4,3	0,7	0,38	0,707	Sim	161	4,3	0,5	7. Adaptação de Recursos e Materiais	Não	83	3,9	0,6	-0,68	0,496	Sim	161	4,0	0,6	8. Estratégias de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão	Não	83	4,0	0,8	-1,50	0,136	Sim	161	4,1	0,6	9. Avaliação	Não	83	4,2	0,7	-2,20	0,029*	Sim	161	4,4	0,5	10. Formação e Qualificação dos Professores	Não	83	3,3	0,5	-3,80	0,000**	Sim	161	3,5	0,4	11. Gestão da Sala de Aula e Impacto na Inclusão	Não	83	2,5	0,6	-0,28	0,783	Sim	161	2,5	0,5																														
5. Inclusão em contexto de sala tendo em conta as características e a especificidades das necessidades educativas	Não	83	2,8	0,6	0,35	0,731																																																																																																											
	Sim	161	2,8	0,6			6. Planeamento e Diferenciação Pedagógica	Não	83	4,3	0,7	0,38	0,707	Sim	161	4,3	0,5	7. Adaptação de Recursos e Materiais	Não	83	3,9	0,6	-0,68	0,496	Sim	161	4,0	0,6	8. Estratégias de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão	Não	83	4,0	0,8	-1,50	0,136	Sim	161	4,1	0,6	9. Avaliação	Não	83	4,2	0,7	-2,20	0,029*	Sim	161	4,4	0,5	10. Formação e Qualificação dos Professores	Não	83	3,3	0,5	-3,80	0,000**	Sim	161	3,5	0,4	11. Gestão da Sala de Aula e Impacto na Inclusão	Não	83	2,5	0,6	-0,28	0,783	Sim	161	2,5	0,5																																									
6. Planeamento e Diferenciação Pedagógica	Não	83	4,3	0,7	0,38	0,707																																																																																																											
	Sim	161	4,3	0,5			7. Adaptação de Recursos e Materiais	Não	83	3,9	0,6	-0,68	0,496	Sim	161	4,0	0,6	8. Estratégias de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão	Não	83	4,0	0,8	-1,50	0,136	Sim	161	4,1	0,6	9. Avaliação	Não	83	4,2	0,7	-2,20	0,029*	Sim	161	4,4	0,5	10. Formação e Qualificação dos Professores	Não	83	3,3	0,5	-3,80	0,000**	Sim	161	3,5	0,4	11. Gestão da Sala de Aula e Impacto na Inclusão	Não	83	2,5	0,6	-0,28	0,783	Sim	161	2,5	0,5																																																				
7. Adaptação de Recursos e Materiais	Não	83	3,9	0,6	-0,68	0,496																																																																																																											
	Sim	161	4,0	0,6			8. Estratégias de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão	Não	83	4,0	0,8	-1,50	0,136	Sim	161	4,1	0,6	9. Avaliação	Não	83	4,2	0,7	-2,20	0,029*	Sim	161	4,4	0,5	10. Formação e Qualificação dos Professores	Não	83	3,3	0,5	-3,80	0,000**	Sim	161	3,5	0,4	11. Gestão da Sala de Aula e Impacto na Inclusão	Não	83	2,5	0,6	-0,28	0,783	Sim	161	2,5	0,5																																																															
8. Estratégias de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão	Não	83	4,0	0,8	-1,50	0,136																																																																																																											
	Sim	161	4,1	0,6			9. Avaliação	Não	83	4,2	0,7	-2,20	0,029*	Sim	161	4,4	0,5	10. Formação e Qualificação dos Professores	Não	83	3,3	0,5	-3,80	0,000**	Sim	161	3,5	0,4	11. Gestão da Sala de Aula e Impacto na Inclusão	Não	83	2,5	0,6	-0,28	0,783	Sim	161	2,5	0,5																																																																										
9. Avaliação	Não	83	4,2	0,7	-2,20	0,029*																																																																																																											
	Sim	161	4,4	0,5			10. Formação e Qualificação dos Professores	Não	83	3,3	0,5	-3,80	0,000**	Sim	161	3,5	0,4	11. Gestão da Sala de Aula e Impacto na Inclusão	Não	83	2,5	0,6	-0,28	0,783	Sim	161	2,5	0,5																																																																																					
10. Formação e Qualificação dos Professores	Não	83	3,3	0,5	-3,80	0,000**																																																																																																											
	Sim	161	3,5	0,4			11. Gestão da Sala de Aula e Impacto na Inclusão	Não	83	2,5	0,6	-0,28	0,783	Sim	161	2,5	0,5																																																																																																
11. Gestão da Sala de Aula e Impacto na Inclusão	Não	83	2,5	0,6	-0,28	0,783																																																																																																											
	Sim	161	2,5	0,5																																																																																																													

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

A análise das diferenças nas dimensões da escala de inclusão de alunos com NE, segundo a percepção dos professores quanto a terem obtido ou não formação suficiente em Atividade Física Adaptada, revela um conjunto consistente de diferenças significativas (Tabela 6). Os professores que consideram ter obtido formação suficiente apresentam médias mais elevadas em várias dimensões da escala. A dimensão “Inclusão em contexto de sala tendo em conta as características e especificidades das necessidades educativas” apresenta diferenças significativas ($F = 3,48$; $p = 0,033$), com uma média superior para os docentes que consideram ter obtido formação suficiente ($M = 2,9$), face aos que referem não a ter ($M = 2,8$), ou apenas parcialmente ($M = 2,6$). As diferenças mais acentuadas surgem nas dimensões associadas às práticas pedagógicas. Na dimensão “Planeamento e Diferenciação Pedagógica”, observa-se um efeito altamente significativo ($F = 7,62$; $p < 0,001$), com os professores formados a reportarem práticas mais consistentes ($M = 4,5$), quando comparados com os colegas que referem não ter formação suficiente ($M = 4,2$) ou que consideram apenas parcial ($M = 4,1$). Verifica-se o mesmo padrão nas dimensões “Adaptação de Recursos e Materiais” ($F = 6,77$; $p = 0,001$) e “Estratégias de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão” ($F = 5,21$; $p = 0,006$), com médias superiores entre os professores

que afirmam ter formação suficiente (M = 4,2 e M = 4,3, respectivamente). Ainda, na dimensão “Avaliação”, foi identificada uma diferença significativa (F = 3,14; p = 0,046), com uma maior valorização das práticas avaliativas inclusivas entre os professores que referem ter obtido formação suficiente (M = 4,5). Por fim, na dimensão “Formação e Qualificação dos Professores”, surge uma diferença altamente significativa (F = 7,98; p < 0,001), com os docentes que consideram ter recebido formação suficiente a revelarem maior confiança nas suas próprias qualificações (M = 3,7), quando comparados com os colegas que não consideram ter tal formação (M = 3,4). Nas restantes dimensões, as diferenças entre os grupos não atingiram significância estatística. Esta tendência é reforçada pelas respostas qualitativas, nas quais os professores afirmam a importância da adaptação do currículo e das práticas pedagógicas (18,9%), como condição essencial para uma verdadeira inclusão, referindo também a necessidade de um currículo adaptado, estratégias diferenciadas e práticas flexíveis que respondam às necessidades e especificidades de cada aluno.

Tabela 6- Dimensões da escala de inclusão de alunos com NE na EF segundo obter conhecimentos ou formação suficiente na formação relacionada com a Atividade Física Adaptada (ANOVA de fator único)

		N	Média	Desvio Padrão	F	p
1. Princípios Gerais sobre Inclusão	Não	65	3,8	0,7	1,06	0,350
	Sim	60	3,9	0,6		
	Talvez	46	3,9	0,5		
2. Benefícios da Inclusão para os Alunos	Não	65	3,7	0,9	0,78	0,459
	Sim	60	3,9	0,7		
	Talvez	46	3,7	0,7		
3. Inclusão em Turmas Regulares vs. Escolas de Educação Especial	Não	65	2,7	1,0	0,83	0,440
	Sim	60	2,9	0,8		
	Talvez	46	2,7	0,8		
4. Currículo de Educação Física	Não	65	3,0	1,0	2,60	0,078
	Sim	60	3,4	1,0		
	Talvez	46	3,2	0,9		
5. Inclusão em contexto de sala tendo em conta as características e a especificidades das necessidades educativas	Não	65	2,8	0,6	3,48	0,033*
	Sim	60	2,9	0,6		
	Talvez	46	2,6	0,5		
6. Planeamento e Diferenciação Pedagógica	Não	65	4,2	0,7	7,62	0,000**
	Sim	60	4,5	0,4		
	Talvez	46	4,1	0,6		
7. Adaptação de Recursos e Materiais	Não	65	3,8	0,7	6,77	0,001**
	Sim	60	4,2	0,6		
	Talvez	46	3,8	0,6		
8. Estratégias de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão	Não	65	3,9	0,7	5,21	0,006**
	Sim	60	4,3	0,6		
	Talvez	46	4,1	0,5		
9. Avaliação	Não	65	4,2	0,7	3,14	0,046*
	Sim	60	4,5	0,5		
	Talvez	46	4,3	0,5		
10. Formação e Qualificação dos Professores	Não	65	3,4	0,4	7,98	0,000**
	Sim	60	3,7	0,5		
	Talvez	46	3,5	0,4		
11. Gestão da Sala de Aula e Impacto na Inclusão	Não	65	2,4	0,5	2,42	0,092
	Sim	60	2,6	0,5		
	Talvez	46	2,4	0,5		

* p < 0,05; ** p < 0,01

A análise das diferenças nas dimensões da escala de inclusão de alunos com NE, em função da realização de formação contínua, revela diversas diferenças estatisticamente significativas (Tabela 7). Os professores que frequentaram formação contínua apresentam médias

superiores em várias dimensões, destacando-se a dimensão “Inclusão em Turmas Regulares vs. Escolas de Educação Especial” (M = 2,9), superior à média registada pelos professores sem formação (M = 2,6), com uma diferença significativa (t = -2,11; p = 0,036). Este resultado indica que a formação contínua está associada a uma maior abertura à inclusão de alunos com NE em turmas regulares. Uma diferença ainda mais expressiva surge na dimensão “Inclusão em contexto de sala tendo em conta as características e especificidades das necessidades educativas”, onde os professores com formação contínua apresentam uma média mais elevada (M = 2,9), comparativamente aos seus colegas sem formação (M = 2,6), com um nível de significância elevado (t = -3,80; p < 0,001). Este dado indicia que a formação contínua contribui para uma maior sensibilidade e preparação dos professores para lidar com a diversidade em sala de aula. Diferenças significativas foram também observadas nas dimensões “Adaptação de Recursos e Materiais” (t = -2,29; p = 0,023), com médias superiores para os professores com formação (M = 4,0 vs. M = 3,9), e em “Estratégias de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão” (t = -2,61; p = 0,010), onde os professores com formação contínua reportam práticas mais frequentes (M = 4,2 vs. M = 4,0). Já na dimensão “Formação e Qualificação dos Professores”, os professores com formação contínua apresentam uma média superior (M = 3,5), comparativamente a quem não frequentou formação (M = 3,4), com uma diferença estatisticamente significativa (t = -2,60; p < 0,001), evidenciando um impacto positivo da formação na perceção de competência profissional. Por fim, também na dimensão “Gestão da Sala de Aula e Impacto na Inclusão” se verifica uma diferença significativa (t = -2,63; p = 0,009), com uma média superior nos professores com formação contínua (M = 2,6 vs. M = 2,4), concluindo-se que esta formação pode contribuir para uma maior confiança na gestão da sala de aula em contextos inclusivos. Estes resultados sugerem que a formação continua desempenha um papel central na consolidação de práticas inclusivas. Para além do desenvolvimento de competências de cariz técnico, promove também a reflexão sobre práticas pedagógicas e incentiva uma abordagem inclusiva em todas as atividades, contribuindo para a construção de ambientes de aprendizagem mais justos e equitativos, onde todos os alunos se sentem valorizados (Lourenço et al., 2024). Segundo Forlin et al. (2011), uma formação relevante permite aos professores desenvolver uma postura pedagógica adequada que apoie uma filosofia inclusiva, sendo que também o conhecimento da legislação e o nível de confiança leva a atitudes mais favoráveis.

Tabela 7-Dimensões da escala de inclusão de alunos com NE na EF segundo a formação relacionada com a Atividade Física Adaptada (teste t de student para amostras independentes)

	Formação contínua	N	Média	Desvio Padrão	t	p																																									
1. Princípios Gerais sobre Inclusão	Não	134	3,9	0,7	1,27	0,204																																									
	Sim	110	3,8	0,7			2. Benefícios da Inclusão para os Alunos	Não	134	3,7	0,8	-0,97	0,334	Sim	110	3,8	0,8	3. Inclusão em Turmas Regulares vs. Escolas de Educação Especial	Não	134	2,6	0,9	-2,11	0,036*	Sim	110	2,9	0,9	4. Currículo de Educação Física	Não	134	3,1	1,0	-1,78	0,077	Sim	110	3,3	1,0	5. Inclusão em contexto de sala tendo em conta as características e a especificidades das necessidades educativas	Não	134	2,6	0,6	-3,80	0,000**	Sim
2. Benefícios da Inclusão para os Alunos	Não	134	3,7	0,8	-0,97	0,334																																									
	Sim	110	3,8	0,8			3. Inclusão em Turmas Regulares vs. Escolas de Educação Especial	Não	134	2,6	0,9	-2,11	0,036*	Sim	110	2,9	0,9	4. Currículo de Educação Física	Não	134	3,1	1,0	-1,78	0,077	Sim	110	3,3	1,0	5. Inclusão em contexto de sala tendo em conta as características e a especificidades das necessidades educativas	Não	134	2,6	0,6	-3,80	0,000**	Sim	110	2,9	0,5								
3. Inclusão em Turmas Regulares vs. Escolas de Educação Especial	Não	134	2,6	0,9	-2,11	0,036*																																									
	Sim	110	2,9	0,9			4. Currículo de Educação Física	Não	134	3,1	1,0	-1,78	0,077	Sim	110	3,3	1,0	5. Inclusão em contexto de sala tendo em conta as características e a especificidades das necessidades educativas	Não	134	2,6	0,6	-3,80	0,000**	Sim	110	2,9	0,5																			
4. Currículo de Educação Física	Não	134	3,1	1,0	-1,78	0,077																																									
	Sim	110	3,3	1,0			5. Inclusão em contexto de sala tendo em conta as características e a especificidades das necessidades educativas	Não	134	2,6	0,6	-3,80	0,000**	Sim	110	2,9	0,5																														
5. Inclusão em contexto de sala tendo em conta as características e a especificidades das necessidades educativas	Não	134	2,6	0,6	-3,80	0,000**																																									
	Sim	110	2,9	0,5																																											

6. Planejamento e Diferenciação Pedagógica	Não	134	4,3	0,6	-0,10	0,923
	Sim	110	4,3	0,6		
7. Adaptação de Recursos e Materiais	Não	134	3,9	0,6	-2,29	0,023*
	Sim	110	4,0	0,6		
8. Estratégias de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão	Não	134	4,0	0,7	-2,61	0,010*
	Sim	110	4,2	0,6		
9. Avaliação	Não	134	4,3	0,6	-1,32	0,190
	Sim	110	4,4	0,6		
10. Formação e Qualificação dos Professores	Não	134	3,4	0,5	-2,60	0,000**
	Sim	110	3,5	0,4		
11. Gestão da Sala de Aula e Impacto na Inclusão	Não	134	2,4	0,6	-2,63	0,009**
	Sim	110	2,6	0,5		

* p < 0,05; ** p < 0,01

Na Tabela 8 apresentam-se os resultados alusivos às diferenças nas dimensões da escala de inclusão de alunos com NE, em função do tempo de experiência com alunos com dificuldades de acesso ao currículo. Verifica-se que apenas a dimensão “Estratégias de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão” apresenta diferenças estatisticamente significativas ($F = 3,96$; $p = 0,009$). Os professores com mais de 5 anos de experiência revelam uma média superior ($M = 4,2$), seguidos pelos docentes com 2 a 3 anos de experiência ($M = 4,1$), enquanto os grupos com menos de 1 ano ou com 4 a 5 anos de experiência registam médias ligeiramente inferiores ($M = 3,8$ em ambos os casos). Estes resultados indicam que uma maior experiência prática com alunos com dificuldades de acesso ao currículo contribui para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais ajustadas e eficazes, nomeadamente ao nível da “Adaptação curricular, metodológica e avaliativa” (14,5%), evidenciada nas respostas qualitativa como fator positivo da abordagem inclusiva. Também, Forlin et al. (2011), salienta que experiências prévias com alunos com NE estão associadas a atitudes mais positiva face à inclusão, o que pode justificar os valores elevados nas percepções dos docentes com maior tempo de experiência prática com estes alunos. Não se observaram diferenças estatisticamente significativas nas restantes dimensões.

Tabela 8-Dimensões da escala de inclusão de alunos com NE na EF segundo o tempo de experiência com alunos com dificuldades de acesso ao currículo (ANOVA de fator único)

	Tempo de experiência	N	Média	Desvio Padrão	F	p
1. Princípios Gerais sobre Inclusão	Até 1 ano	22	3,9	0,8	0,18	0,909
	Entre 2 a 3 anos	38	3,9	0,6		
	Entre 4 a 5 anos	29	4,0	0,6		
	Mais de 5 anos	155	3,9	0,7		
2. Benefícios da Inclusão para os Alunos	Até 1 ano	22	3,6	0,6	0,68	0,563
	Entre 2 a 3 anos	38	3,8	0,9		
	Entre 4 a 5 anos	29	3,7	0,6		
	Mais de 5 anos	155	3,8	0,8		
3. Inclusão em Turmas Regulares vs. Escolas de Educação Especial	Até 1 ano	22	2,6	0,8	0,22	0,882
	Entre 2 a 3 anos	38	2,7	1,1		
	Entre 4 a 5 anos	29	2,8	0,7		
	Mais de 5 anos	155	2,7	0,9		
4. Currículo de Educação Física	Até 1 ano	22	3,1	0,8	1,71	0,165
	Entre 2 a 3 anos	38	3,0	1,0		
	Entre 4 a 5 anos	29	2,9	0,9		
	Mais de 5 anos	155	3,3	1,0		
5. Inclusão em contexto de sala tendo em conta as características e a especificidades das necessidades educativas	Até 1 ano	22	2,6	0,4	1,73	0,162
	Entre 2 a 3 anos	38	2,9	0,6		
	Entre 4 a 5 anos	29	2,6	0,4		
	Mais de 5 anos	155	2,8	0,6		
6. Planejamento e Diferenciação Pedagógica	Até 1 ano	22	4,4	0,6	0,21	0,887
	Entre 2 a 3 anos	38	4,4	0,5		
	Entre 4 a 5 anos	29	4,3	0,5		
	Mais de 5 anos	155	4,3	0,6		

7. Adaptação de Recursos e Materiais	Até 1 ano	22	3,9	0,6	0,10	0,959
	Entre 2 a 3 anos	38	3,9	0,6		
	Entre 4 a 5 anos	29	3,9	0,4		
	Mais de 5 anos	155	3,9	0,7		
8. Estratégias de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão	Até 1 ano	22	3,8	1,0	3,96	0,009**
	Entre 2 a 3 anos	38	4,1	0,6		
	Entre 4 a 5 anos	29	3,8	0,5		
	Mais de 5 anos	155	4,2	0,6		
9. Avaliação	Até 1 ano	22	4,2	0,5	1,63	0,183
	Entre 2 a 3 anos	38	4,4	0,6		
	Entre 4 a 5 anos	29	4,2	0,6		
	Mais de 5 anos	155	4,4	0,6		
10. Formação e Qualificação dos Professores	Até 1 ano	22	3,3	0,5	1,52	0,211
	Entre 2 a 3 anos	38	3,5	0,5		
	Entre 4 a 5 anos	29	3,4	0,4		
	Mais de 5 anos	155	3,5	0,5		
11. Gestão da Sala de Aula e Impacto na Inclusão	Até 1 ano	22	2,5	0,6	0,06	0,983
	Entre 2 a 3 anos	38	2,5	0,5		
	Entre 4 a 5 anos	29	2,5	0,6		
	Mais de 5 anos	155	2,5	0,5		

* p < 0,05; ** p < 0,01

Em suma, os resultados obtidos apontam para uma atitude globalmente favorável por parte dos professores de EF face à inclusão de alunos com NE, sobretudo no que se refere aos princípios orientadores, planeamento e avaliação. Contudo, persistem desafios de ordem estrutural e prática, como a escassez de recursos e a necessidade de formação especializada. Verifica-se, assim, que uma inclusão eficaz depende não apenas da predisposição dos docentes, que parece estar presente, mas também da disponibilização de recursos humanos e materiais adequados, bem como de um investimento contínuo em formação específica. Este investimento é fundamental para potenciar e capacitar os professores a intervirem de forma ajustada à diversidade e às necessidades de cada aluno, promovendo, assim, uma educação equitativa.

5. Conclusões, limitações e futuras linhas de investigação

O presente estudo teve como objetivo aprofundar a compreensão sobre a inclusão de alunos com NE nas aulas de EF, com base na experiência dos docentes, procurando identificar as perceções dos mesmos em relação à inclusão e respetiva legislação, práticas inclusivas implementadas, desafios enfrentados no processo inclusivo e estratégias consideradas eficazes para promover uma verdadeira inclusão. A análise dos dados, permitiu constatar que existe uma atitude globalmente favorável por parte dos professores de EF, revelando um alinhamento com os normativos e currículos em vigor. Os inquiridos demonstraram consciência da importância de práticas pedagógicas diferenciadas, planeamento individualizado e avaliação adaptada, apontando a formação contínua e específica, bem como o trabalho colaborativo, como aspetos essenciais para uma intervenção eficaz. Ainda assim, foram identificadas barreiras relevantes, como a escassez de recursos humanos e materiais, a sobrecarga de trabalho e a falta de apoio técnico especializado, o que demonstra que a implementação de uma prática inclusiva plena implica um processo de elevada complexidade.

A utilidade prática destes resultados é transversal a vários níveis do sistema de ensino. Para os professores, o estudo evidencia o reflexo daquilo que pode ser a realidade das suas próprias práticas e perceções, podendo contribuir para a autorreflexão e para a iniciativa de obter formação

específica neste contexto. Para além disso, o estudo fornece pistas concretas visando a melhoria das práticas inclusivas na EF, ao evidenciar as estratégias mais valorizadas, como a adaptação do nível de dificuldade aos objetivos curriculares, a proposta de atividades com diferentes níveis de exigência, a divisão de tarefas em sequências mais simples, a utilização criteriosa de materiais adaptados e a avaliação centrada nas necessidades individuais de cada aluno. Para os alunos com NE, os resultados reforçam a importância de uma abordagem pedagógica que valorize a sua participação, o reconhecimento das suas potencialidades e o respeito pela diversidade. Relativamente à comunidade escolar, os dados salientam a importância de existir uma sensibilização que promova uma mudança de atitudes e valores, com vista à criação de um ambiente mais inclusivo. Para além disso, o estudo reforçou que deve existir uma cultura que promova o trabalho colaborativo entre professores de diferentes áreas, técnicos especializados, direção escolar e famílias. Por fim, ao nível das políticas públicas, o estudo sublinha a importância de aumentar o investimento na formação contínua e específica, não apenas dos docentes, na alocação de recursos humanos especializados, e na garantia de recursos materiais e infraestruturas adequadas, assegurando, assim, que os princípios da escola inclusiva se concretizem efetivamente.

Apesar da relevância dos contributos deste estudo, importa reconhecer algumas limitações do mesmo. A dimensão da amostra, ainda que pertinente, limita a possibilidade de generalização dos resultados. Investigações futuras deverão incluir um maior número de participantes, oriundos de diferentes regiões e contextos escolares. A investigação contou apenas com participantes de Portugal, o que limita a representação da realidade educativa global. Sugere-se, por isso, a inclusão de participantes de diferentes países, considerando as diversas realidades culturais e educativas, de modo a permitir a comparação e alargamento dos resultados. Para além disso, o estudo centrou-se no ensino básico e secundário, pelo que se recomenda o seu alargamento a outros níveis de ensino, nomeadamente o ensino pré-escolar e o ensino superior. Por fim, a inclusão do testemunho de outros agentes da comunidade educativa, como alunos, pais e membros da direção, poderá permitir captar uma visão mais abrangente e multidimensional sobre os processos de inclusão. A adoção de metodologias qualitativas, como entrevistas individuais, poderá também enriquecer a compreensão das experiências vividas e das práticas pedagógicas adotadas.

Quanto a futuras linhas de investigação, a exploração das dinâmicas de colaboração entre professores de EF e outros docentes, procurando compreender como se operacionalizam estas parcerias e o impacto das mesmas, poderá ser igualmente pertinente. Seria também relevante investigar o efeito da formação contínua em práticas inclusivas ao longo do tempo, avaliando mudanças nas atitudes, conhecimentos e competências dos docentes. Por fim, importa explorar o papel das direções escolares na promoção de culturas inclusivas e na criação de condições estruturais para uma EF acessível e significativa para todos.

6. Referências

- Alam, N., Bhattacharjee, A., & Das, A. (2024). Adaptive and Inclusive Physical Education for Students with Special Needs. *International Journal of Social Impact*, 9(1), 12–20. <https://doi.org/10.25215/2455/0901002>
- Alves, M., & Fiorini, M. L. (2018). Como Promover a Inclusão nas Aulas de Educação Física? A Adaptação como Caminho. *Revista Da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 19. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2018.v19n1.01.p3>
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58–76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Azorín, C., Ainscow, M., Arnaiz Sánchez, P., & Goldrick, S. (2019). A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 23(1), 11–36. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9142>
- Bailey, J. (2004). The validation of a scale to measure school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in regular schools. *Australian Psychologist*, 39(1), 76–87. <https://doi.org/10.1080/00050060410001660371>
- Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & Group, B. P. E. and S. P. S. I. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Bertills, K., & Björk, M. (2024). Facilitating regular Physical Education for students with disability—PE teachers' views. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6. <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1400192>
- Bertills, K., Granlund, M., & Augustine, L. (2019). Inclusive Teaching Skills and Student Engagement in Physical Education. *Frontiers in Education*, 4(74). <https://doi.org/doi.org/10.3389/feduc.2019.00074>
- Block, M. E., Haegele, J., Kelly, L., & Obrusnikova, I. (2021). Exploring Future Research in Adapted Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(3), 429–442. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1741500>
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2015). Exploring Teachers' Voices about Inclusion in Physical Education: A Qualitative Analysis with Young Elementary and Middle School Teachers. *Comprehensive Psychology*, 4(5). <https://doi.org/10.2466/10.IT.4.5>
- Centeio, D. M. de J. F. (2009). *Educação Física Inclusiva: Atitudes dos Alunos Face à Educação Física Inclusiva: Estudo Exploratório dos Alunos do 2º E 3º CEB* [Universidade de Coimbra]. <https://hdl.handle.net/10316/13129>
- Chandler, J. P., & Greene, J. L. (1995). A Statewide Survey of Adapted Physical Education Service Delivery and Teacher In-Service Training. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(3), 262–274. <https://doi.org/10.1123/apaq.12.3.262>
- Coates, J. K. (2012). Teaching inclusively: are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4), 349–365. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582487>
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAG

- Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. (2018). *Diário da República n.º 54/2018: I série*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Dias, P. C. (2017). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 25.
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: a Meta-analytical Study. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2609–2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
- Faria, P., & Camargo, D. (2018). As Emoções do Professor Frente ao Processo de Inclusão Escolar: uma Revisão Sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(2), 217–228. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200005>
- Filipe, S., & Mónico, L. (2013). Attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in physical education classes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 603–614.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21, 50–65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, XVI, 5–20. <http://hdl.handle.net/10451/5299>
- Goodall, C. (2020). Inclusion is a feeling, not a place: a qualitative study exploring autistic young people's conceptualisations of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1285–1310. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1523475>
- Haeghele, J. A., Wilson, W. J., Zhu, X., Bueche, J. J., Brady, E., & Li, C. (2020). Barriers and facilitators to inclusion in integrated physical education: Adapted physical educators' perspectives. *European Physical Education Review*, 27(2), 297–311. <https://doi.org/10.1177/1356336X20944429>
- Hallal, P. C., Victora, C. G., Azevedo, M. R., & Wells, J. C. K. (2006). Adolescent Physical Activity and Health. *Sports Medicine*, 36(12), 1019–1030. <https://doi.org/10.2165/00007256-200636120-00003>
- Hofmann, V., & Müller, C. M. (2022). Challenging behaviour in students with intellectual disabilities: the role of individual and classmates' communication skills. *Journal of Intellectual Disability Research*, 66(4), 353–367. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jir.12922>
- Karamani, M., Makopoulou, K., Mansfield, S., & Herold, F. (2024). The complex journey towards the enactment of inclusion in physical education: a scoping review of the literature on teachers' perceptions and practices. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2374263>
- Lourenço, E., Correia, S., Gomes, L., Rodrigues, R., Souza, K., Saraiva, A., Silva, V., Filho, C., Silva, M., Matos, J., & Joerke, G. (2024). O papel da formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência: um estudo qualitativo. *Caderno Pedagógico*, 21, e3450. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n3-219>
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23, 82–92.
- Maher, A. J., Thomson, A., Parkinson, S., Hunt, S., & Burrows, A. (2022). Learning about 'inclusive' pedagogies through a special school placement. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(3), 261–275. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1873933>

- Martínez Sánchez, A. (2024). *Perceptions and Teaching Strategies for School Inclusion*. <https://doi.org/10.32388/WFXQLJ>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Boyle, J. (2015). Psychometric Properties of the Revised Teachers' Attitude Toward Inclusion Scale. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(1), 64–71. <https://doi.org/10.1080/21683603.2014.938383>
- Monteiro, E., Angus C. H., K., Ana M., C., Chris, F., & and Teixeira, V. (2019). Perceived efficacy of teachers in Macao and their alacrity to engage with inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(1), 93–108. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514762>
- Moraes, T., Bastos, T., & Rodrigues, P. (2022). Atitudes e Autoeficácia dos Professores de Educação Física em Relação à Inclusão: Estudo Centrado na Região de Lisboa – Portugal. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, e0028. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0028>
- Morgan, P. J., & Hansen, V. (2008). Physical education in primary schools: Classroom teachers' perceptions of benefits and outcomes. *Health Education Journal*, 67(3), 196–207. <https://doi.org/10.1177/0017896908094637>
- 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>
- Nozi, G. S., & Vitaliano, C. R. (2022). Crenças de autoeficácia em professores referentes aos saberes docentes para a educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(2), 356–377. <https://doi.org/10.21814/rpe.20839>
- OECD. (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- Omoro, M., & Possi, M. (2022). *Teachers' Inclusive Classroom Practices: The Role of Self-efficacy and Demographic Variables*.
- Overton, H., Wrench, A., & Garrett, R. (2017). Pedagogies for inclusion of junior primary students with disabilities in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(4), 414–426. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1176134>
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., & Mateo, E. (2021). Perception and Attitude of Teachers towards the Inclusion of Students with Hearing Disabilities. *Education Sciences*, 11, 187. <https://doi.org/10.3390/educsci11040187>
- Pocock, T., & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 751–766. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412508>
- Rodrigues, D. (2003a). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 14(1), 67–73.
- Rodrigues, D. (2003b). *Perspectivas sobre a inclusão da educação à sociedade*. Coleção Educação Especial. Porto Editora.
- Rojo-Ramos, J., Mendoza-Muñoz, M., Gómez-Paniagua, S., García-Gordillo, M. Á., Denche-Zamorano, Á., & Pérez-Gómez, J. (2023). Validation of a Questionnaire to Analyze Teacher Training in Inclusive Education in the Area of Physical Education: The CEFI-R Questionnaire. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph20032306>
- Sharma, U., Paola, A., Erika Marie, P., Penny, R., & and Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437–446. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>

- Tarantino, G., Makopoulou, K., & Neville, R. D. (2022). Inclusion of children with special educational needs and disabilities in physical education: A systematic review and meta-analysis of teachers' attitudes. *Educational Research Review*, 36, 100456. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456>
- Tavares, V. (2024). Feeling excluded: international students experience equity, diversity and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 28(8), 1551–1568. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2008536>
- UNESCO. (1998). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- Vickerman, P. (2007). Training physical education teachers to include children with special educational needs: Perspectives from physical education initial teacher training providers. *European Physical Education Review*, 13(3), 385–402. <https://doi.org/10.1177/1356336X07083706>

Anexos

Anexo 1 - Roulement

Roulement 2024/2025 - 07/102024

R1	2.ª feira				3.ª feira				4.ª feira				5.ª feira				6.ª feira				Semana											
	P1	P2	GIN	EXT	INA	P1	P2	GIN	EXT	P3/INA	P1	P2	GIN	EXT	INA1	P1	P2	GIN	EXT	P3 - INA		P1	P2	GIN	EXT	INA1						
08:30-09:20	8ªA	11ªA	11ªD	9ªF							9ªD	8ªD	10ªB	21D								8ªD	9ªA	9ªB				7 a 11 outubro				
09:25-10:15	8ªA	11ªA	11ªD	12ªC							9ªD	8ªB	12ªB	21D								8ªD	9ªF	9ªB				11 a 15 novembro				
10:35-11:25	10ªA	11ªE	12ªD	12ªC							11ªB	8ªB	10ªD		12ªF	10ªF	12ªE	7ªF				ARC2.x.1	10ªA	11ªB	12ªC	12ªF	12ªD	9ªD	9ªF	11ªF	12ªA	9 a 13 dezembro
11:30-12:20	10ªA	11ªC	8ªG	12ªE							7ªC	8ªE	10ªD	12ªA	12ªF	10ªF	12ªE	11ªD	8ªF	ARC2.x.1	8ªB	11ªB	10ªC	12ªB	12ªD	7ªF	9ªC	11ªF	9ªE	20 a 24 janeiro		
12:25-13:15	7ªB	11ªC	8ªG	9ªB							7ªC	7ªE	8ªC						8ªF	ARC2.x.1	7ªA	10ªE	10ªC	12ªB		7ªF	9ªC		9ªE	24 a 28 fevereiro		
13:20-14:10																																
14:15-15:05	7ªA	10ªF	ARC2.x.1								7ªB	9ªC	10ªC	ARC2.x.1	11ªC	ARC2.x.1	11ªC				7ªA					ARC2.x.1	7ªE	8ªE	8ªF	AL11TD	24 a 28 março	
15:10-16:00	7ªA	10ªE	ARC2.x.1								ARC2.x.1	7ªB	9ªC	ARC2.x.1	11ªC	ARC2.x.1	11ªC				7ªA					ARC2.x.1	7ªE	8ªE	8ªF	AL11TD	28 abril a 2 maio	
16:10-17:00	10ªE										ARC2.x.1	7ªB	9ªC	ARC2.x.1	11ªC	ARC2.x.1	11ªC				7ªA					ARC2.x.1	7ªE	8ªE	8ªF	AL11TD	26 maio a 30 junho	
17:00-17:50											ARC2.x.1	7ªB	9ªC	ARC2.x.1	11ªC	ARC2.x.1	11ªC				7ªA					ARC2.x.1	7ªE	8ªE	8ªF	AL11TD		

R2	2.ª feira				3.ª feira				4.ª feira				5.ª feira				6.ª feira				Semana																	
	P1	P2	GIN	EXT	INA	P1	P2	GIN	EXT	INA	P1	P2	GIN	EXT	INA1	P1	P2	GIN	EXT	P3 - INA		P1	P2	GIN	EXT	INA1												
08:30-09:20	9ªF	8ªA	11ªA	11ªD							21D	9ªD	8ªD	10ªB								7ªD	9ªA				ARC2.x.1	8ªC	8ªC	10ªB	11ªE	8ªD	9ªA	9ªB	14 a 18 outubro			
09:25-10:15	12ªC	8ªA	11ªA	11ªD							21D	9ªD	8ªB	12ªB								7ªD	9ªA				ARC2.x.1	11ªA	8ªC	10ªB	11ªE	12ªA	8ªD	9ªF	9ªB	18 a 22 novembro		
10:35-11:25	12ªC	10ªA	11ªE	12ªD							11ªB	8ªB	10ªD	12ªF								7ªF	10ªF	12ªE				ARC2.x.1	12ªF	10ªA	11ªB	12ªC	12ªD	12ªA	9ªD	9ªF	11ªF	16 a 20 dezembro
11:30-12:20	12ªE	10ªA	11ªC	8ªC							12ªA	8ªD	8ªE	10ªD	12ªF	8ªF	10ªF	12ªE				11ªD	ARC2.x.1	12ªB	8ªB	11ªB	10ªC	12ªD	9ªE	7ªF	8ªC	11ªF	22 a 31 janeiro					
12:25-13:15	9ªB	9ªB	11ªC	8ªC							7ªC	7ªE	8ªC									8ªF	8ªA				ARC2.x.1	10ªA	10ªC		9ªE	7ªF	9ªC	6 a 7 março				
13:20-14:10																																						
14:15-15:05	7ªA	10ªF	ARC2.x.1								10ªC	7ªB	9ªC	ARC2.x.1	11ªC	ARC2.x.1	11ªC				7ªA					ARC2.x.1	AL11TD	7ªE	8ªE	8ªF	31 março a 4 abril							
15:10-16:00	7ªA	10ªE	ARC2.x.1								ARC2.x.1	7ªB	9ªC	ARC2.x.1	11ªC	ARC2.x.1	11ªC				7ªA					ARC2.x.1	7ªE	8ªE	8ªF	AL11TD	5 a 9 maio							
16:10-17:00	10ªE										ARC2.x.1	7ªB	9ªC	ARC2.x.1	11ªC	ARC2.x.1	11ªC				7ªA					ARC2.x.1	7ªE	8ªE	8ªF	AL11TD	2 a 6 junho							
17:00-17:50											ARC2.x.1	7ªB	9ªC	ARC2.x.1	11ªC	ARC2.x.1	11ªC				7ªA					ARC2.x.1	7ªE	8ªE	8ªF	AL11TD								

R3	2.ª feira				3.ª feira				4.ª feira				5.ª feira				6.ª feira				Semana																		
	P1	P2	GIN	EXT	INA	P1	P2	GIN	EXT	P3/INA	P1	P2	GIN	EXT	INA1	P1	P2	GIN	EXT	P3 - INA		P1	P2	GIN	EXT	INA1													
08:30-09:20	11ªD	9ªF	8ªA	11ªA							10ªB	21D	9ªD	8ªD								9ªA	7ªD				ARC2.x.1	11ªE	8ªC	8ªC	10ªB	9ªB	8ªD	9ªA	21 a 25 outubro				
09:25-10:15	11ªD	12ªC	8ªA	11ªA							12ªB	21D	9ªD	8ªB								9ªA	7ªD				ARC2.x.1	11ªE	11ªA	8ªC	10ªB	9ªB	12ªA	8ªD	9ªF	25 a 29 novembro			
10:35-11:25	12ªD	12ªC	10ªA	11ªE							10ªD	11ªB	8ªB	12ªF								7ªF	10ªF	12ªE				ARC2.x.1	12ªC	12ªF	10ªA	11ªB	12ªD	11ªF	12ªA	9ªD	9ªF	6 a 10 janeiro	
11:30-12:20	8ªG	12ªE	10ªA	11ªC							10ªD	12ªA	7ªC	8ªE	12ªF	11ªD	8ªF	10ªF	12ªE				8ªF	10ªF	12ªE				ARC2.x.1	10ªC	12ªB	8ªB	11ªB	12ªD	11ªF	9ªE	7ªF	9ªC	10 a 14 fevereiro
12:25-13:15	8ªG	9ªB	8ªD	11ªC							8ªC	7ªC	7ªE									8ªF	8ªA				ARC2.x.1	10ªC	12ªB	7ªC	10ªE		9ªE	7ªF	10 a 14 março				
13:20-14:10																																							
14:15-15:05	10ªF	ARC2.x.1	7ªA								9ªC	10ªC	ARC2.x.1	7ªB	ARC2.x.1	11ªC	ARC2.x.1	11ªC				7ªA					ARC2.x.1	8ªF	AL11TD	7ªE	8ªE	7 a 11 abril							
15:10-16:00	10ªE										ARC2.x.1	7ªA	ARC2.x.1	7ªB	ARC2.x.1	11ªC	ARC2.x.1	11ªC				7ªA					ARC2.x.1	7ªE	8ªE	8ªF	AL11TD	12 a 16 maio							
16:10-17:00	10ªE										ARC2.x.1	7ªA	ARC2.x.1	7ªB	ARC2.x.1	11ªC	ARC2.x.1	11ªC				7ªA					ARC2.x.1	7ªE	8ªE	8ªF	AL11TD	9 a 13 junho							
17:00-17:50											ARC2.x.1	7ªA	ARC2.x.1	7ªB	ARC2.x.1	11ªC	ARC2.x.1	11ªC				7ªA					ARC2.x.1	7ªE	8ªE	8ªF	AL11TD								

R4	2.ª feira				3.ª feira				4.ª feira				5.ª feira				6.ª feira				Semana																				
	P1	P2	GIN	EXT	INA	P1	P2	GIN	EXT	P3/INA	P1	P2	GIN	EXT	INA1	P1	P2	GIN	EXT	P3 - INA		P1	P2	GIN	EXT	INA1															
08:30-09:20	11ªA	11ªD	9ªF	8ªA							8ªB	10ªB	21D	9ªD								9ªA	7ªD				ARC2.x.1	11ªE	8ªC	8ªC	10ªB	9ªB	8ªD	9ªA	4 a 8 de novembro						
09:25-10:15	11ªA	11ªD	12ªC	8ªA							8ªB	12ªB	21D	9ªD								9ªA	7ªD				ARC2.x.1	11ªE	11ªA	8ªC	10ªB	9ªB	12ªA	8ªD	9ªF	2 a 6 dezembro					
10:35-11:25	11ªE	12ªD	12ªC	10ªA							8ªB	10ªD		11ªB	12ªF	12ªE	12ªE	7ªF				10ªF					ARC2.x.1	12ªC	12ªF	10ªA	11ªB	12ªD	11ªF	12ªA	9ªD	9ªF	13 a 17 janeiro				
11:30-12:20	11ªC	8ªG	12ªE	10ªA							8ªE	10ªD	12ªA	7ªC	12ªF	12ªE	12ªE	11ªD	8ªF	10ªF	12ªE				8ªF	10ªF	12ªE				ARC2.x.1	10ªC	12ªB	8ªB	11ªB	12ªD	11ªF	9ªE	7ªF	9ªC	17 a 21 fevereiro
12:25-13:15	11ªC	9ªG	9ªB	7ªB							7ªC	8ªC									8ªA					ARC2.x.1	10ªC	12ªB	7ªC	10ªE		9ªE	7ªF	10 a 14 março							
13:20-14:10																																									
14:15-15:05	7ªA	10ªF	ARC2.x.1								7ªB	9ªC	10ªC	ARC2.x.1	11ªC	ARC2.x.1	11ªC				7ªA					ARC2.x.1	8ªF	AL11TD	7ªE	8ªE	22 a 24 abril										
15:10-16:00	7ªA	10ªE	ARC2.x.1								ARC2.x.1	7ªB	9ªC	ARC2.x.1	11ªC	ARC2.x.1	11ªC				7ªA					ARC2.x.1	7ªE	8ªE	8ªF	AL11TD	19 a 23 maio										
16:10-17:00	10ªE										ARC2.x.1	7ªB	9ªC	ARC2.x.1	11ªC	ARC2.x.1	11ªC				7ªA					ARC2.x.1	7ªE	8ªE	8ªF	AL11TD											
17:00-17:50											ARC2.x.1	7ªB	9ªC	ARC2.x.1	11ªC	ARC2.x.1	11ªC				7ªA					ARC2.x.1	7ªE	8ªE	8ªF	AL11TD											

- Francisco Barros
- Rui Teixeira
- Sebastião Pereira
- Elvira Matos
- Ana Ribeiro
- Luis Machuco
- Carlos Bombas
- Deolinda Pina
- Rui Carvalho
- Luis Ramos
- Ana Lourenço
- António Matias
- António Barata
- João Brito

1ª Inter: 28 a 31 outubro
 2ª Inter: 23 dezembro a 3 janeiro
 3ª Inter: 3 a 7 fevereiro
 4ª Inter: 3 a 5 de março
 5ª Inter: 11 a 21 abril

O dia 9 e 10 de abril destina-se a atividades de carácter formativo.

1º semestre de 12 de setembro 2024 a 31 janeiro 2025
 2º semestre de 10 fevereiro 2025 a 6 junho 2025 para 9ª, 11ª e 12ª ano
 13 de junho de 2025 para 9ª, 8ª, 7ª e 10ª ano

A prioridade de ocupação de algum espaço livre é sempre do docente que está no exterior.
 Caso o Pavilhão seja dividido em três espaços, a ordem começa logo à entrada, P1, P2 e P3

Anexo 2 - Inventário Material Escolar

Material	Bom	Mau	Muito Bom	Material	Bom	Mau	Muito Bom
Colchões de Queda	7	-	-	Bozu	1	-	-
Colchões Verdes	13	-	-	Bolas de Basquetebol	37	-	-
Colchões Azuis-Escuros	32	-	-	Cestos de Basquetebol	6	-	-
Colchões Azuis-Claros	4	-	-	Bolas de Voleibol	27	1	16
Colchões Vermelhos	2	-	-	Bolas de Gira Volei	9	1	5
Trave	1	-	-	Postes	8	-	-
Plinto	1	-	-	Varetas	6	-	-
Plinto Esponjoso	2	-	-	Redes	2	-	-
Trampolim Reuther	3	-	-	Bolas de Futebol	21	10	-
Trampolim Sueco	1	-	-	Balizas Fixas	2	-	2
Rolo Praticável	6	-	-	Balizas Móveis	-	-	6
Minitrampolim	1	-	-	Bolas de Andebol	46	1	10
Barras Paralelas	1	-	-	Bolas de Rugby	11	-	-
Cavalo com Arções	1	-	-	Bolas de Boccia	15	-	8
Boque	2	-	-	Bolachas Elksport	33	-	-
Parede de Escalada	1	-	-	Raquetas de Badminton	32	-	25
Espaldares	21	-	-	Postes de Badminton	11	-	-
Espelhos Grandes	4	-	-	Volantes	-	38	-
Colunas de som	-	-	2	Arcos	20	-	-
Maozeiras	2	-	-	Raquetas de Ténis	10	-	16
Projetor	1	-	-	Bolas de Ténis	-	-	6
Computador Fixo	1	-	-	Redes de Ténis	-	-	2
Remos	3	-	-	Disco Frisbee	1	-	-
Bicicleta Estática	1	-	-	Testemunhos	6	-	-
Bicicleta Eliptica	1	-	-	Bola Goalball	1	-	-
Máquina de Supino	1	-	-	Mecos	23	2	-
Multi-Estações	1	-	-	Conjunto de Bowling (8 pinos e 3 bolas)	-	-	1
Barra	1	-	-	Sinalizadores	10	63	-
Steps	15	-	-	Cordas de Saltar	-	-	3
Tapetes	23	-	-	Barreiras	5	-	-
Bolas Medicinais	2	-	-	Réguas de 50cm	2	-	-
Pesos de 0,5KG	4	-	-	Fitas Métricas	3	-	-
Pesos de 2 KG	4	-	-				

Anexo 3 - Exemplo de reflexão sobre aula observada (2º Ciclo)

Reflexão da Aula Observada – Turma 5.ºA (26 alunos)

A aula começou com um aquecimento simples, composto por corrida com alternância de direção, saltos estáticos e mobilidade articular. Apesar de adequado para ativar os alunos e preparar o corpo para os exercícios de ginástica, acabou por ser um aquecimento curto (7 minutos), o que até foi positivo, considerando a duração reduzida da aula (45 minutos).

A aula foi dedicada ao trabalho de saltos no plinto e no boque, com o professor posicionado junto aos aparelhos, garantindo a segurança necessária para a especificidade dos exercícios, além de auxiliar na execução e corrigir os alunos quando necessário. A sua localização permitiu-lhe também manter uma visão global da turma, assegurando que, apesar do elevado número de alunos e do espaço reduzido, a prática decorresse de forma segura. A progressão dos exercícios (salto ao eixo, salto para o plinto colocando-se de pé ou joelhos e, por fim, com cambalhota) foi adequada e permitiu que os alunos experimentassem diferentes desafios.

No entanto, a organização da turma — todos em fila aguardando a sua vez para saltar — acabou por tornar a aula muito parada e com baixa intensidade e densidade. Cada aluno realizou apenas 6 saltos no total, o que, numa aula de 45 minutos, parece ser pouco em termos de tempo efetivo de prática. A escolha por colocar os alunos em fila, refletiu-se claramente no tempo potencial de aprendizagem, sendo registado apenas 28 segundos para o aluno observado, um valor reduzido.

O contexto em que a aula decorreu foi particularmente exigente, marcado por um número elevado de alunos, espaço limitado e tempo reduzido, o que naturalmente representa um grande desafio para qualquer professor. Nesse sentido, é importante reconhecer o esforço feito para garantir a segurança e a correção técnica dos saltos, aspetos fundamentais neste tipo de conteúdo.

Ainda assim, dentro das limitações existentes, poderia ser vantajoso considerar a criação de uma segunda estação paralela, com exercícios de ginástica de solo, por exemplo, rolamentos, rodas ou pinos. Esta alternativa poderia ajudar a manter os alunos mais ativos e aumentar o tempo de prática. Além disso, permitiria um aproveitamento mais eficaz do espaço disponível, sempre dentro das possibilidades reais do contexto.

A aula cumpriu o objetivo técnico de introduzir e consolidar os saltos nos aparelhos, refletindo uma clara intenção pedagógica e cuidado na execução.

Anexo 4 - Critérios de Avaliação 2º Ciclo EF

Critérios de avaliação					
Domínios	Ponderação	Aprendizagens específicas	Áreas de competências do Perfil dos Alunos	Instrumentos de avaliação (recolha de dados)	
Desenvolvimento Pessoal e Interpessoal - 20%	Área das Atividades Físicas	55%	<ul style="list-style-type: none"> Cooperar com os companheiros nas ajudas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança pessoal e dos companheiros. Colaborar na preparação, arrumação e preservação do material, de acordo com as suas capacidades. Executar as diferentes técnicas nas diversas matérias de acordo com a operacionalização das aprendizagens essenciais definidas para o seu ano letivo de acordo com o estipulado no anexo I. 	A B C D E F G H I J	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta Testes Práticos Trabalhos de investigação (individuais ou em grupo) Relatórios de aula Bateria dos testes de FitEscola Grelhas de avaliação e registo
	Área dos Conhecimentos	10%	<ul style="list-style-type: none"> Revelar conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção da aptidão física e à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais no seio dos quais se realizam as atividades físicas, de acordo com o estipulado para o respetivo ano letivo nas aprendizagens essenciais definidas para a disciplina. Aplicar em situação prática os conhecimentos adquiridos (exemplo: arbitragem). 		
	Área da Aptidão Física	15%	<ul style="list-style-type: none"> Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FitEscola, para a sua idade e género, definido no anexo II. 		
	<ul style="list-style-type: none"> Cumprir as regras estipuladas no Regulamento Interno. Revelar trabalho em equipa, com empatia, tolerância e capacidade de negociação para o bem comum. Revelar empenho e interesse. Revelar responsabilidade e autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, no respeito mútuo e no bem comum. 		B D E	F G H J	

Critérios de avaliação – alunos com atestado médico

Critérios de avaliação – alunos com atestado médico					
Domínios	Ponderação	Aprendizagens específicas	Áreas de competências do Perfil dos Alunos	Instrumentos de avaliação (recolha de dados)	
Desenvolvimento Pessoal e Interpessoal - 20%	Área das Atividades Físicas	55%	<ul style="list-style-type: none"> Cooperar com os companheiros nas ajudas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança pessoal e dos companheiros. Colaborar na preparação, arrumação e preservação do material, de acordo com as suas capacidades. Executar as diferentes técnicas nas diversas matérias de acordo com a operacionalização das aprendizagens essenciais definidas para o seu ano letivo de acordo com o estipulado no anexo I. 	A B C D E F G H I J	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta Testes Práticos Trabalhos de investigação (individuais ou em grupo) Relatórios de aula Bateria dos testes de FitEscola Grelhas de avaliação e registo
	Área dos Conhecimentos	10%	<ul style="list-style-type: none"> Revelar conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção da aptidão física e à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais no seio dos quais se realizam as atividades físicas, de acordo com o estipulado para o respetivo ano letivo nas aprendizagens essenciais definidas para a disciplina. Aplicar em situação prática os conhecimentos adquiridos (exemplo: arbitragem). 		
	Área da Aptidão Física	15%	<ul style="list-style-type: none"> Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FitEscola, para a sua idade e género, definido no anexo II. 		
	<ul style="list-style-type: none"> Cumprir as regras estipuladas no Regulamento Interno. Revelar trabalho em equipa, com empatia, tolerância e capacidade de negociação para o bem comum. Revelar empenho e interesse. Revelar responsabilidade e autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, no respeito mútuo e no bem comum. 		B D E	F G H J	

Anexo 5 - Proposta Planejamento Anual

Planeamento Anual Turma 10ºB												
1º Semestre – 12/09/24 a 31/01/2025					2º Semestre – 10/02/25 a 13/06/2025							
Semanas	12/09 a 11/10	14/10 a 22/11	25/11 a 10/01	13/01 a 31/01	10/02 a 14/03	17/03 a 8/04	22/04 a 23/05	26/05 a 13/06				
	5 Semanas	5 semanas	5 Semanas	3 Semanas	5 Semanas	4 Semanas	5 Semanas	3 Semanas				
Nº de Aulas Total	12	15	15	12	14	10	15	8				
Polidesportivo					Polidesportivo							
Nº de Aulas	6	6	7	6	9	6	9	2				
Matérias	Voleibol; Basquetebol; Badminton; Tênis de Mesa; Futebol; Andebol; Alternatinas (Rugby; Uni-Hoquei; Ultimate Frisbee; Corfebol; Orientação); Ginástica de Aparelhos; Atletismo (Salto em comprimento; Corrida de Velocidade).	Voleibol; Basquetebol; Badminton; Tênis de Mesa; Futebol; Andebol; Ginástica de Aparelhos; Atletismo (Salto em comprimento; Triplo Salto; Corrida de Barreiras; Corrida de Velocidade).	Voleibol; Basquetebol; Badminton; Tênis de Mesa; Futebol; Andebo; Ginástica de Aparelhos; Atletismo (Salto em comprimento; Triplo Salto; Corrida de Barreiras; Corrida de Velocidade).	Voleibol; Basquetebol; Badminton; Tênis de Mesa; Futebol; Andebol; Alternatinas (Rugby; Uni-Hoquei; Ultimate Frisbee; Corfebol); Ginástica de Aparelhos; Atletismo (Salto em comprimento; Triplo Salto; Corrida de Barreiras; Corrida de Velocidade).	Voleibol; Basquetebol; Badminton; Tênis de Mesa; Futebol; Andebol; Alternatinas (Rugby; Uni-Hoquei; Ultimate Frisbee; Corfebol); Ginástica de Aparelhos; Atletismo (Salto em comprimento; Triplo Salto; Corrida de Barreiras; Corrida de Velocidade).	Voleibol; Basquetebol; Badminton; Tênis de Mesa; Futebol; Andebol; Alternatinas (Rugby; Uni-Hoquei; Ultimate Frisbee; Corfebol); Ginástica de Aparelhos; Atletismo (Salto em comprimento; Triplo Salto; Corrida de Barreiras; Corrida de Velocidade).	Voleibol; Basquetebol; Badminton; Tênis de Mesa; Futebol; Andebol; Alternatinas (Rugby; Ubi-Hoquei; Ultimate Frisbee; Corfebol); Ginástica de Aparelhos; Atletismo (Salto em comprimento; Triplo Salto; Corrida de Barreiras; Corrida de Velocidade; Corrida de Estafetas).	Voleibol; Basquetebol; Badminton; Tênis de Mesa; Futebol; Andebol; Alternatinas (Rugby; Ubi-Hoquei; Ultimate Frisbee; Corfebol); Ginástica de Aparelhos; Atletismo (Salto em comprimento; Triplo Salto; Corrida de Barreiras; Corrida de Velocidade; Corrida de Estafetas).	Alternatinas (Rugby; Uni-Hoquei; Ultimate Frisbee; Corfebol; Orientação);			
Ginásio					Ginásio							
Nº de Aulas	4	5	3	3	1	3	3	3				
Matérias	Ginástica de Aparelhos; ARE; Atletismo (Salto em Altura).	Ginástica de Aparelhos; ARE; Ginástica Acrobática.	Ginástica de Aparelhos; ARE; Ginástica Acrobática.	Ginástica de Aparelhos; ARE; Ginástica Acrobática; Atletismo (Salto em Altura); Escalada.	Ginástica de Aparelhos; ARE; Ginástica Acrobática; Atletismo (Salto em Altura); Escalada.	Ginástica de Aparelhos; ARE; Ginástica Acrobática;	Ginástica de Aparelhos; ARE; Ginástica Acrobática;	Ginástica de Aparelhos; ARE; Ginástica Acrobática;		Ginástica de Aparelhos; ARE; Ginástica Acrobática;		
Exterior					Exterior							
Nº de Aulas	2	4	5	3	4	1	3	3		3		

Anexo 6 - Proposta de Unidade Didática 10ºB

Plano de Unidade Didática – Voleibol (10ºB)

Fase de Ensino/Aprendizagem: Nível Elementar

Aula	Local	Objetivos Específicos	Conteúdos	Funções Didáticas	Meios	Avaliação
1	Pav.	Avaliação Inicial das habilidades motoras específicas da modalidade de Voleibol	Situação 3x3; Gestos técnicos.	Avaliação	Bola Voleibol; Cones; Coletes; Rede Voleibol.	Inicial
2	Pav.	Breve contextualização histórica da modalidade	História da modalidade	Transmissão	Classroom/ Doc. Apoio	Formativa
		Conhecer e aplicar as regras, simbologia e terminologia da modalidade	Regras, simbologia e terminologia base do Voleibol	Transmissão		
		Habilidades Motoras; Melhorar a relação do aluno com a bola	Passe e recepção	Transmissão/Exercitação	Bola Voleibol; Cones; Coletes; Rede Voleibol.	
3	Pav.	Habilidades Motoras	Posição base; Passe de Frente; Serviço por baixo; Deslocamentos.	Transmissão/Exercitação	Bola Voleibol; Cones; Coletes; Rede Voleibol.	Formativa
		Situação de jogo reduzido 1x1	Posição base; Passe de Frente; Serviço por baixo; Deslocamentos.	Exercitação		
4	Pav.	Habilidades Motoras	Posição base; Passe de Frente; Serviço por baixo; Deslocamentos	Exercitação	Bola Voleibol; Cones; Coletes; Rede Voleibol.	Formativa
		Situação de jogo reduzido 2x2	Posição base; Passe de Frente; Serviço por baixo; Deslocamentos Ofensivos/Defensivos; Zona de responsabilidade	Transmissão/Exercitação		

5	Pav.	Habilidades Motoras	Posição base; Passe de frente; Manchete	Transmissão/Exercitação	Bola Voleibol; Cones; Coletes; Rede Voleibol.	Formativa
		Situação de jogo reduzido 2x2	Todos os anteriores	Exercitação		
6	Pav.	Habilidades Motoras	Serviço por Cima	Transmissão/Exercitação	Bola Voleibol; Cones; Coletes; Rede Voleibol.	Formativa
		Situação de jogo reduzido 3x3	Todos os anteriores	Exercitação		
7	Pav.	Habilidades Motoras	Remate em apoio	Transmissão/Exercitação	Bola Voleibol; Cones; Coletes; Rede Voleibol.	Formativa
		Situação de jogo reduzido 3x3	Todos os anteriores	Consolidação		
		Situação de jogo reduzido 4x4	Todos os anteriores	Transmissão/Exercitação		
8	Pav.	Habilidades Motoras	Remate em suspensão	Transmissão/Exercitação	Bola Voleibol; Cones; Coletes; Rede Voleibol.	Formativa
		Situação de jogo reduzido 4x4	Todos os anteriores	Exercitação		
9	Pav.	Situação de jogo reduzido 4x4	Todos os anteriores	Consolidação	Bola Voleibol; Cones; Coletes; Rede Voleibol.	Formativa
		Jogo Formal 6x6		Transmissão/Exercitação		
10	Pav.	Avaliação Final – Situação de jogo 4x4	Todas as ações técnico-táticas lecionadas.	Avaliação	Bola Voleibol; Cones; Coletes; Rede Voleibol.	Sumativa

Anexo 7 - Exemplos de Plano de Aula

- PLANO DE AULA -							
PROFESSOR	David Silva	AULA N.º	84 e 85	LOCAL	Gin	ANO/TURMA	8ºB
DATA	6/5/2025	HORA	9:35	DURAÇÃO	100 min (T.útil: 90')	N.º DE ALUNOS	27
UNIDADE DIDÁTICA	Ginástica de Aparelhos; Ginástica Acrobática; ARE; Atletismo			FUNÇÃO DIDÁTICA	Exercitação		
MATERIAL	Colchão de Ginástica; Boque; Plinto; Paralelas; Trave; Cavalo com arçães; Minitrampolim						
CONTEÚDOS DA AULA	<p>Habilidades motoras: Habilidades motoras de ginástica de solo e aparelhos; salto em altura, merengue.</p> <p>Aptidão Física: Velocidade, ritmo, <i>timing</i>, coordenação, equilíbrio, força, resistência e flexibilidade.</p> <p>Valências Psicossociais: Empenho, motivação, concentração, determinação, superação, cooperação.</p> <p>Cultura Desportiva: Conhecer e aplicar as regras e a terminologia específica das modalidades.</p>						

	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM/ ORGANIZAÇÃO	ASPETOS CRÍTICOS DE EXECUÇÃO	⌚
P A R T E I N I C I A L		<p>Explicação do funcionamento da aula. Verificação de presenças.</p> <p>Professor: O professor coloca-se de frente para todos os alunos. Alunos: Organização da turma em U.</p>	<p>Explicação do funcionamento e dinâmica da aula.</p>	2'
P A R T E F U N D A M E N T A L	<p>O aluno executa os exercícios, aumentando a temperatura corporal e a predisposição para a prática.</p>	<p>Aquecimento Geral Corrida circular onde os alunos, ao sinal do professor, realizavam os seguintes exercícios: Trocar de sentido; Corrida lateral; Corrida à retaguarda; Skipping; Elevação calcanhares atrás; Rotação MS.</p> <p>Mobilidade Articular: -Rotação punhos e tornozelos; -Rotação joelhos; -Rotação ombros; -Rotação cintura; -Rotação cabeça.</p> <p>Alongamentos Ativos: -Membros superiores; -Membros inferiores; -Core;</p> <p>Reforço Muscular: -1 série de 12 repetições de baixa, média e alta intensidade: Abdominais; Agachamentos; Flexões; lombares.</p> <p>Professor: De frente para os alunos num círculo. Alunos: Organizam-se em círculo.</p>	<p>Aquecimento Geral: Realiza os vários exercícios, trabalhando a força, flexibilidade, equilíbrio, velocidade e coordenação. Trabalha a lateralidade, dribles de progressão e o lançamento na passada.</p> <p>Mobilidade Articular: Realiza os movimentos de uma forma lenta.</p> <p>Reforço Muscular: Realiza os exercícios, mantendo uma postura correta. Inspira na fase inicial e expira na fase de esforço.</p>	15'
	<p>O aluno realiza as diferentes habilidades motoras de ginástica mantendo a segurança adequada.</p> <p>O aluno, em grupo, realiza a coreografia mantendo o ritmo e coordenação.</p> <p>O aluno executa o salto em altura, sem tocar na fasquia.</p>	<p>Primeiros 50 min: -Circuito Parkour: Os alunos devem transpor os obstáculos realizando certos elementos ginásticos como: rolamento à frente engrupado/pernas afastadas; Salto ao eixo; Rolamento à retaguarda; Roda; AFI.</p> <p>-Circuito Gímico: Os alunos realizam os seguintes elementos: Solo: rolamento à frente/retaguarda; Ponte; Vela; AFI; Roda); Boque: Salto ao eixo/entre mãos (transversal/transversal). Minitrampolim: Extensão, Engrupado, Carpa, Meia Pirueta, Pirueta e Salto de peixe.</p> <p>Segundos 50 min: -Ginástica Acrobática: Ginástica Acrobática em pares: Em xadrez, os alunos realizam os exercícios de acordo com o professor: Exercícios contrapeso; monte, prancha sobre o base.</p> <p>-ARE: Os alunos realizam em conjunto, passo básico de merengue.</p>	<p>-Ginástica: Rolamento à retaguarda: (MI fletidos, queixo junto ao peito, mãos voltadas para cima junto às orelhas, cotovelos à largura dos ombros, apoia as mãos no solo, faz a repulsão dos MS); AFI: (apoia as mãos no solo à largura dos ombros, MS em completa extensão, olhar dirigido para as mãos); Roda: Apoio das mãos no solo (alternadamente), longe do pé e na mesma linha dos mi; Passagem da bacia pela vertical; Mi estendidos e afastados; Vela: Elevação a bacia; Mi estendidos e direcionados para cima; Ponte: Extensão dos ms e mi; Ombros sobre as mãos; Olhar dirigido para as mãos. Boque: Salto</p>	70'

		<p>-Salto em Altura: Os alunos tentam realizar a sua melhor marca no salto em altura.</p> <p>Professor: Na periferia do campo.</p> <p>Alunos: Organizam-se por estações/ campos.</p>	<p>ao eixo: Elevação da bacia acima dos ombros; Olhar dirigido para onde colocar as mãos; Transpor o aparelho com os M.I. em extensão e afastados. Salto entre Mãos: Elevação da bacia; Mãos à largura dos ombros no boque; Transpõe o aparelho na posição agrupada; Joelhos ao peito. Minitrampolim: Extensão- Realizar a chamada a dois pés; Corpo em total extensão na fase aérea; Olhar dirigido para a frente; Engrupado: Realizar a chamada a dois pés; Antes do ponto máximo fletir os M.I. (joelhos ao peito); Extensão do corpo e direcionar os M.S. para o colchão; Pirueta/Meia Pirueta: Elevação MS à vertical; Corpo em extensão; Ligeira flexão dos MI na receção; Carpa: Elevação MI em extensão; Afastar MI no ponto mais alto; Tocar com as mãos nos pés; Olhar dirigido para a frente; Juntar MI e estender o corpo antes da receção; Salto de peixe: Chamada a pés juntos; Olhar dirigido para a frente; Engrupa o corpo.</p> <p>-Ginástica Acrobática: Prancha: O base deve segurar o volante pela parte anterior dos mi; manter o volante em equilíbrio; ms esticados; O volante deve estar em prancha facial; manter a tonicidade dos segmentos corporais; ms esticados; Monte: O base de pé com os mi ligeiramente fletidos; segura o volante com pega de pulsos ou pelas coxas; O volante realiza o monte sobre as coxas do base; mantém os segmentos corporais alinhados.</p> <p>-ARE: Mudanças de direção; Movimentação rápida; Coordenação; Ritmo e Sincronização.</p> <p>-Salto em Altura: Corrida de balanço com primeira parte da corrida em linha reta e últimas passadas inclinar o corpo para o interior da curva; Elevação rápida da coxa do mi livre até à horizontal; Elevação dos ms até à altura da cabeça; Após chamada manter a coxa do mi livre; Mi da chamada continua o movimento de extensão; Ms do lado do mi livre é o primeiro a transpor a fasquia; Arquear as costas por avanço da bacia; tronco desce enquanto os mis sobem por elevação dos joelhos.</p>	
<p>P.</p> <p>F</p> <p>I</p> <p>N</p> <p>A</p> <p>L</p>	<p>O aluno, depois da indicação do professor, colabora na arrumação do material demorando o mínimo tempo possível.</p> <p>- O aluno, em pé ou sentado, ouve o professor, responde às perguntas se questionado e coloca questões no caso de ter dúvidas.</p>	<p>Questões aos alunos sobre o funcionamento da aula.</p> <p>Professor: O professor coloca-se de frente para todos os alunos.</p> <p>Alunos: Organização da turma em U.</p>	<p>Atenção</p>	<p>3'</p>

- PLANO DE AULA -							
PROFESSOR	David Silva	AULA N.º	45	LOCAL	Pav2	ANO/TURMA	10ºB
DATA	14/1/2025	HORA	8:30	DURAÇÃO	50 min (T.útil: 40')	N.º DE ALUNOS	24
UNIDADE DIDÁTICA	Ginástica de Aparelhos, Atletismo; Voleibol; Basquetebol; Badminton; Técnicas de Socorrismo			FUNÇÃO DIDÁTICA	Exercitação		
MATERIAL	Bolas de Voleibol, Basquetebol; Barreiras; Colchão de ginástica; Boque; Coletes; Raquetas de Badminton e Volantes						
CONTEÚDOS DA AULA	<p>Habilidades motoras: Rolamento Frente/Retaguarda; Ponte; Avião; Vela; Salto ao eixo/entre mãos; AFI; Roda; Situação de jogo 1x1/2x2/3x3/6x6; Corrida de Barreiras; Triplo Salto</p> <p>Aptidão Física: Velocidade, ritmo, <i>timing</i>, coordenação, equilíbrio, força, resistência e flexibilidade.</p> <p>Valências Psicossociais: Empenho, motivação, concentração, determinação, superação, cooperação.</p> <p>Cultura Desportiva: Conhecer e aplicar as regras e a terminologia específica das modalidades.</p>						

	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM/ ORGANIZAÇÃO	ASPETOS CRÍTICOS DE ENECUÇÃO	⌚
P A R T E I N I C I A L		<p>Explicação do funcionamento da aula. Verificação de presenças.</p> <p>Professor: O professor coloca-se de frente para todos os alunos. Alunos: Organização da turma em U.</p>	<p>Explicação do funcionamento e dinâmica da aula.</p>	2'
P A R T E F U N D A M E N T A L	<p>Ativação funcional com corrida e jogos pré-desportivos.</p> <p>O aluno executa os exercícios, aumentando a temperatura corporal e a predisposição para a prática.</p>	<p>Aquecimento Geral: Corrida circular onde os alunos, ao sinal do professor, realizavam os seguintes exercícios: Trocar de sentido; Corrida lateral; Corrida à retaguarda; Skipping; Elevação calcanhares atrás; Rotação MS.</p> <p>Mobilidade Articular: -Rotação punhos e tornozelos; -Rotação joelhos; -Rotação ombros; -Rotação cintura; -Rotação cabeça.</p> <p>Alongamentos Ativos: -Membros superiores; -Membros inferiores; -Core;</p> <p>Reforço Muscular: -3 série de 12 repetições de baixa (1) e média (2) intensidade: Abdominais, Lombares, Flexões e Agachamentos</p> <p>Professor: De frente para os alunos num círculo. Alunos: Organizam-se em círculo.</p>	<p>Aquecimento Geral: Realiza os vários exercícios, trabalhando a força, flexibilidade, equilíbrio, velocidade.</p> <p>Mobilidade Articular: Realiza os movimentos de uma forma lenta.</p> <p>Reforço Muscular: Realiza os exercícios, mantendo uma postura correta. Inspira na fase inicial e expira na fase de esforço.</p>	15'
	<p>O aluno realiza o rolamento à retaguarda, mantendo o corpo engrupado.</p> <p>O aluno efetua o apoio facial invertido, mantendo o alinhamento dos segmentos corporais.</p> <p>O aluno realiza a roda, alinhando os mãos e os pés.</p> <p>O aluno realiza a vela, direcionando os pés para cima.</p> <p>O aluno exercita a ponte, estendendo os ms e mi.</p>	<p>-Circuito Ginnico: Os alunos realizam os seguintes elementos: Solo: rolamento à frente/retaguarda; Ponte; Vela; AFI; Roda); Boque: Salto ao eixo/entre mãos (transversal).</p> <p>-Atletismo: Os alunos realizam corrida de barreiras e triplo salto.</p> <p>-Voleibol: Os alunos realizam situação de jogo 3x3, com terceiro toque obrigatório.</p> <p>-Badminton: Alunos colocados em filas realizam troca do volante entre si. Variantes: Volta ao mundo; Bate e toca no chão; Bate e vai para o final da sua fila.</p> <p>-Basquetebol:</p>	<p>-Ginástica: <u>Rolamento à retaguarda</u> (MI fletidos, queixo junto ao peito, mãos voltadas para cima junto às orelhas, cotovelos à largura dos ombros, apoia as mãos no solo, faz a repulsão dos MS); <u>AFI</u> (apoia as mãos no solo à largura dos ombros, MS em completa extensão, olhar dirigido para as mãos); <u>Roda</u>: Apoio das mãos no solo (alternadamente), longe do pé e na mesma linha dos mi; Passagem da bacia pela vertical; Mi estendidos e afastados; <u>Vela</u>: Elevação a bacia; Mi estendidos e direcionados para cima; Ponte: Extensão dos ms e mi; Ombros sobre as mãos; Olhar</p>	20'

	<p>O aluno realiza o avião, mantendo elevando a perna à retaguarda.</p> <p>O aluno executa o salto ao eixo no boque, transpondo o mesmo com os mi em extensão e afastados.</p> <p>O aluno realiza, situação troca de batimentos de badminton utilizando a pega correta.</p> <p>O aluno executa salto em barreiras, transpondo a barreira com a perna de ataque.</p> <p>O aluno executa o salto em movimento, realizando a chamada com um apoio.</p> <p>O aluno realiza situação de jogo de basquetebol, procurando sempre o objetivo de finalizar enquanto equipa.</p> <p>O aluno realiza situação de jogo de Voleibol, colocando a bola no espaço vazio.</p>	<p>Os alunos realizam situação de jogo 3x3.</p> <p>-Estação de Técnicas de Socorrismo: Os alunos exploram as diferentes técnicas de socorrismo, aplicando as técnicas aos seus colegas. Posição Lateral de Segurança e suporte básico de vida.</p> <p>Professor: Na estação onde oferece mais perigo. Alunos: Organizam-se por estações.</p>	<p>dirigido para as mãos. Boque: Salto ao eixo: Elevação da bacia acima dos ombros; Olhar dirigido para onde colocar as mãos; Transpor o aparelho com os M.I. em extensão e afastados. Salto entre Mãos: Elevação da bacia; Mãos à largura dos ombros no boque; Transpõe o aparelho na posição agrupada; Joelhos ao peito.</p> <p>Atletismo: Barreiras: Extensão do MI de ataque em direção à barreira, MI de chamada colocado lateralmente relativamente ao tronco e com a coxa paralela ao solo. Mantém a velocidade, coordenação e fluidez do movimento, elava a bacia; Triplô Salto: Hop: O pé de chamada deve efetuar um apoio ativo preparando a impulsão para a frente e cima; manter o joelho da perna livre elevado; Step: utilização do mesmo apoio do hop; Elevação da coxa da perna livre até à posição horizontal; preparação para o jump através da extensão do mi livre para a frente e baixo; Jump: chamada rápida; elevação da coxa do mi livre até à posição horizontal.</p> <p>Voleibol: Deslocamentos (de acordo com a trajetória da bola); Posição base; Olhar dirigido para a bola; Passe com extensão dos MS e MI (trajetória da bola alta); Manchete: Braços juntos e estendidos; Pernas fletidas; Jogo ao terceiro toque; Colocação da bola no espaço vazio.</p> <p>Badminton: Utiliza a pega corretamente; Utiliza uma posição base correta usando os deslocamentos necessários consoante a trajetória do volante;</p> <p>Basquetebol: Ocupação racional do espaço; Desmarcação; Posição base; Passe: Bola segura com as duas mãos; Avanço de um dos apoios na direção do passe; Trajetória de bola tensa, dirigida ao alvo; Percebe se deve realizar o passe, lançamento ou drible;</p> <p>Técnicas de Socorrismo: Realiza as mesmas, com segurança e seriedade, não queimando etapas de cada técnica.</p>	
<p>P. F I N A L</p>	<p>O aluno, depois da indicação do professor, colabora na arrumação do material demorando o mínimo tempo possível.</p> <p>- O aluno, em pé ou sentado, ouve o professor, responde às perguntas se questionado e coloca questões no caso de ter dúvidas.</p>	<p>Questões aos alunos sobre o funcionamento da aula.</p> <p>Professor: O professor coloca-se de frente para todos os alunos. Alunos: Organização da turma em U.</p>	<p>Atenção</p>	<p>3'</p>

Anexo 8 - Folha Registo Avaliação Diagnóstica

TURMA		AVALIAÇÃO FORMATIVA										Carlos Bombas/David/Rafael/Duarte		07/11/2024		NÍVEIS			
10 ^º B		PRODUTO (50%)										PROCESSO (50%)	PERCENTAGEM (%)	NOTA	NI	I	E	A	
Escala de Classificação		Ginástica de Solo (rolamento à retaguarda / AFI)	Atletismo (Corrida de Barreras - 4 barreiras /Comprometo)	Dança (realiza passo quadrado)	Rugby	Uti Hoquei	Badminton (1x1 sem rede)	Basquetebol (Jogo 3x3)	Voleibol (Jogo 3x3)	Futebol (Jogo5x5)	Andebol (Jogo5x5)				Ténis de Mesa	Orientação (consegue orientar a carta no terreno)	NÃO INTRODUTÓRIOS	INTRODUTÓRIOS	ELEMENTARES
N.º	NOME																		
1															0	0	0	0	
2															0	0	0	0	
3															0	0	0	0	
4															0	0	0	0	
5															0	0	0	0	
6															0	0	0	0	

Anexo 9 - Folha Registo FitEscola

Avaliação da Aptidão Física da bateria de testes FITEscola - 1º Semestre / 2º Semestre

Avaliação Pedagógica Formações (O1, O2, O3, O4) e Avaliação Pedagógica Sumativa (CF = Melhor Marca Pessoal) - Turma 10ºB																	
Nº	Nome	Idade	Sexo	Estatura (m)	Composição Corporal			Peso (kg)	IMC	Aptidão Aeróbia - Resistência - Vaivém (nº percursos 20m)					CF		
					Estatura (m) O	Estatura (m) O	Estatura (m) O			Vaivém O1	Vaivém O2	Vaivém O3	O4	O5			
1		15	M	1,7	1,72	1,72	56,5	52,7	54		70	57	40		70	78	78
2		14	M	1,7	1,68	1,7	53	54	55,5		100	105	60		100	114	114
3		14	M	1,62	1,66	1,66	48	49,5	48		92	105	60		93	105	105
4		14	F	1,62	1,62	1,62	45,9	48,2	47,2		25	31				24	31
5		15	F	1,53	1,53	1,53	48,2	48,2	50		12		14		15	15	15
6		15	M	1,69	1,71	1,72	67,1	67	67,7		86	85	60		91	100	100
7		14	F	1,63	1,63	1,65	56	57,6	57		20	30	31		28	30	31
8		15	M	1,66	1,67	1,67	58,1	59	60,8		82	76	58			73	82
9		16	M	1,71	1,71	1,73	65	65	62		60	80	60		64	100	100
10		14	M	1,81	1,81	1,81	74,6	75,5	79,2		52	54	49		33	54	54
11		15	M	1,66	1,67	1,66	56,2	55	56		70	63	60		71	90	90
12		15	M	1,8	1,81	1,81	79,3	78,4	79,3		70	85	53		75	101	101
13		15	F	1,62	1,63	1,62	56	54	54,7		46	55			45	46	55
14		15	M	1,74	1,74	1,74	59,1	52	52,4		34	53	56		46	55	56
15		16	M	1,75	1,77		59,9	63,6			45	53	56		55	55	56
16		14	M	1,78	1,76	1,74	65	65			100	105	60		100	114	114
17		14	M	1,75	1,75	1,75	72,5	70,9	71		91	89	60			100	100
19		15	F	1,64	1,64	1,68	59,5	60	60		30	34	30		33	40	40
20		14	F	1,64	1,68	1,65	52	53			20	15	24		17	18	24
21		15	F	1,6	1,61	1,6	43,3	43,2	43,2		45	45	30				45
22		15	M	1,68	1,68	1,68	53,5	56,9	56		70	74	47			73	74
23		16	F	1,56	1,6	1,58	70	70	69		19	20	15		20	18	20
24		15	F	1,63	1,65	1,64	50,6	51	50		19	20	24		20	30	30
25		14	M	1,76	1,77	1,77	67	67	68		56	53	33		60	60	60

Aptidão Física

Estatura	Peso	Vaivém	Corrida 1 milha	Velocidade 20 m	Velocidade 40 m	Agilidade 4 x 10 m	Força Média	Força Superior	Impulsão Horizontal	Impulsão Vertical	Extensão do Tronco	Flexibilidade Ombros		Senta e Alcança	
												E	D	E	D
1,72	52,7	78		3,38	5,66	9,32	80	30	210	53	37	5	5	27	25
1,68	54	114		3,09	5,58	9,48	80	32	230	55	36	5	5	30	32
1,66	49,5	105		3,10	5,76	9,08	80	29	210	49	30	5	5	25	27
1,62	48,2	31		4,07	8,02	###	30	15	140	27	27	5	5	23	23
1,53	48,2	15		4,42	8,10	###	80	7	125	42	41	5	5	31	27
1,71	67	100		3,10	5,55	9,20	80	31	240	55	34	5	5	29	30
1,63	57,6	31		4,09	7,91	11,74	55	12	135	33	45	5	5	32	32
1,67	59	82		3,34	6,46	###	80	22	185	40	35	5	5	21	25
1,71	65	100		3,13	5,70	9,33	80	31	230	46	35	5	5	21	19
1,81	75,5	54		3,95	6,15	11,40	70	15	165	46	34	5	5	26	29
1,67	55	90		3,21	5,82	9,95	80	32	200	43	35	5	5	26	25
1,81	78,4	101		3,09	5,82	9,04	80	26	230	56	41	5	5	35	35
1,63	54	55		3,51	8,00	11,36	38	23	155	38	43	5	5	31	28
1,74	52	56		3,30	5,72	###	66	15	174	41	32	5	5	25	27
1,77	63,6	56		3,00	5,58	9,82	80	24	215	44	34	5	5	25	22
1,76	65	114		3,01	5,53	9,01	80	29	215	42	44	5	5	28	27
1,75	70,9	100		3,22		9,59	80	38	195	45	37	5	5	27	23
1,64	60	40		3,80	6,80	###	80	21	185	38	56	5	5	47	49
1,68	53	24		4,02		###	80	10	115	31	48	5	5	20	22

Anexo 11 - Exemplo Teste Avaliação de Conhecimentos (10ºB)

Email *

O seu email

1. No basquetebol, após entrar no meio-campo ofensivo, quantos segundos tem a equipa para manter a posse sem voltar ao meio-campo defensivo? * 10 pontos

- 8 segundos
- 10 segundos
- Não pode regressar, é violação.
- 5 segundos

2. Em andebol, é permitido pisar a linha da área de baliza ao rematar? * 10 pontos

- Sim
- Sim, desde que a bola já tenha saído da mão
- Apenas se for em salto
- Não

3. Qual é o primeiro passo ao encontrar uma pessoa inconsciente? * 10 pontos

- Iniciar compressões torácicas
- Verificar se respira
- Garantir que o local é seguro
- Contactar os serviços de emergência

4. Qual destes é um aparelho utilizado na ginástica artística feminina? * 10 pontos

- Cavalo com Arções
- Argolas
- Trave
- Paralelas Simétricas

5. Qual é o objetivo principal no Bitoque Rugby? * 10 pontos

- Marcar golos com os pés
- Fazer passes longos para a frente
- Ultrapassar a linha de ensaio adversária com a posse de bola
- Derrubar o adversário

6. No Basquetebol, quando um jogador pisa fora das linhas do campo com a bola, o que acontece? * 10 pontos

- O árbitro marca falta técnica
- A equipa adversária ganha a posse de bola
- Continua o jogo normalmente
- O jogador é substituído

7. No Bitoque Rugby, qual é a forma correta de passar a bola? * 10 pontos

- Rodando sobre si mesmo
- Para trás ou lateralmente
- Com os pés
- Sempre para a frente

8. No Voleibol, quantos passes consecutivos pode dar uma equipa antes de enviar a bola para o campo adversário? * 10 pontos

- 4
- Ilimitado
- 2
- 3

9. Na Ginástica Artística, que nome tem o movimento em que o praticante gira sobre o eixo longitudinal com o corpo esticado, geralmente feito no minitrampolim? * 10 pontos

- Rolamento à Frente
- Salto em extensão
- Pirueta
- Salto de peixe

10. No Basquetebol, em quantos segundos deve a equipa passar a linha de meio campo com a posse de bola? * 10 pontos

- 10 segundos
- 3 segundos
- 8 segundos
- 5 segundos

11. No Andebol, que jogador pode entrar na área de baliza? * 10 pontos

- O capitão da equipa
- Qualquer jogador
- O jogador mais próximo da baliza
- Apenas o guarda-redes

12. No SBV, qual é o sinal típico de uma obstrução total das vias aéreas num adulto? * 10 pontos

- A pessoa começa a tossir muito
- A pessoa consegue falar com dificuldade
- A pessoa leva as mãos à garganta e não consegue falar ou tossir
- A pessoa sente-se apenas tonta

13. Na corrida de estafetas, quais são os tipos de transmissão de testemunho existentes? * 10 pontos

- Transmissão Descendente e Ascendente
- Transmissão Vertical e Direta
- Transmissão Direta e Descendente
- Transmissão Ascendente e Horizontal

14. No Atletismo, o que é que não dá direito a desclassificação na corrida de barreiras? * 10 pontos

- Falsa partida.
- Derrubar a barreira.
- Passar o pé/perna pelo exterior da barreira.
- Interferir com os adversários/corredores.

15. A posição lateral de segurança (PLS) serve para: * 10 pontos

- Manter a vítima acordada
- Garantir que a vítima respira se vomitar ou perder consciência
- Imobilizar a vítima
- Evitar que a pessoa adormeça

16. Quantos pontos são necessários para vencer um set no Ténis de Mesa? * 10 pontos

- 11 pontos.
- 9 pontos.
- 21 pontos.
- 7 pontos.

17. Como deverá ser realizado o serviço no Badminton, se a pontuação for par? * 10 pontos

- Feito do lado esquerdo do campo.
- O jogador escolhe.
- Feito do lado direito do campo.
- Feito do meio do campo.

18. Quais são os passos principais do SBV (Suporte Básico de Vida)? * 10 pontos

- Acordar a vítima, pôr cobertores e dar água
- Avaliar a segurança, verificar consciência, chamar ajuda, abrir vias aéreas, verificar respiração, iniciar compressões
- Fazer respiração boca a boca diretamente
- Tocar na vítima, ligar à família e esperar ajuda

19. No basquetebol, como é designado o reinício do jogo após uma falta? * 10 pontos

- Lançamento Livre
- Lançamento ao cesto
- Pontapé de canto
- Lançamento de linha lateral

20. Em ARE (Atividades Rítmicas Expressivas), a expressão corporal baseia-se em: * 10 pontos

- Ritmo, Criatividade e Coordenação
- Pontuação e Arbitragem
- Velocidade
- Força e Resistência

Obrigado pelas respostas, submete o teste.

Anexo 12 - Exemplo de Trabalho de Grupo Pedidos (10ºB)

Trabalho 5. Suporte Básico de Vida



Carlos Manuel Correia Carmo Bombas • 9/05 (Editado às 9/05)

100 pontos

Data de fim: 30/05, 23:59

Neste trabalho exploratório, terá de responder ao problema de investigação formulado: **"Será o Suporte Básico de Vida (SBV) uma competência de socorro que todos os cidadãos deveriam saber aplicar em caso de necessidade?"** Este trabalho será realizado em grupos de três alunos e terá como produto final uma apresentação original, em três slides (powerpoint, prezzi, canva), com a seguinte estrutura:
1º slide - Estado da arte (conceitos básicos de socorrismo);
2º slide - Benefícios (algoritmos, procedimentos e instrumentos);
3º slide - Proposta de treino de SBV para todos (demonstração/aplicação prática).

Bom trabalho

 Rubrica: 4 critérios • 16 pontos

Trabalho 3: Atividade Física e Saúde



Carlos Manuel Correia Carmo Bombas • 9/05

100 pontos

Data de fim: 23/05, 23:59

Relaciona a Aptidão Física e Saúde, identificando os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, a afetividade e a qualidade do meio ambiente. Este trabalho será realizado em grupos de três alunos e terá como produto final uma apresentação original, em três slides (powerpoint, prezzi), com a seguinte estrutura:
1º slide - Estado da arte (conceitos);
2º slide - Benefícios (adaptações agudas/crónicas);
3º slide - Proposta Actividade Física para todos (estilo de vida saudável).

Bom trabalho

 Rubrica: 4 critérios • 16 pontos

Anexo 13 - Critérios de Avaliação



Município de Vila Verde

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO - 3º CICLO ENSINO BÁSICO

EDUCAÇÃO FÍSICA - 620

DOMÍNIOS	ÁREAS	7º ANO		8º ANO		9º ANO	
CAPACIDADES E CONHECIMENTOS	ATIVIDADES FÍSICAS * PROCESSO - 50,0% * PRODUTO - 50,0%	75%	37.50%	80%	40.00%	85%	42.50%
	CONHECIMENTOS * TESTES / TRABALHOS - 75,0% * AVALIAÇÃO NAS AULAS - 25,0%		18.75%		20.00%		21.25%
	APTIDÃO FÍSICA * PROCESSO - 50,0% * PRODUTO - 50,0%		18.75%		20.00%		21.25%
	ASSIDUIDADE	25%	12.50%	20%	10.00%	15%	7.50%
	EQUIPAMENTO		5.00%		4.00%		3.00%
ATITUDES E VALORES	PONTUALIDADE		2.50%		2.00%		1.50%
	EDUCAÇÃO / RESPEITO	2.50%	2.00%	1.50%			
	ESPÍRITO CRÍTICO / AUTONOMIA	2.50%	2.00%	1.50%			
		100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

CLASSIFICAÇÃO FINAL

As classificações finais são calculadas da seguinte forma:

1.º Semestre -> Para efeitos do cálculo do domínio Cognitivo/Motor São somadas todas as matérias/modalidades avaliadas e divididas pelo número total de matérias(Ex: 3 matérias/ 3 = Classificação do semestre);

2.º semestre -> São somadas todas as matérias/modalidades avaliadas no 1.º e 2.º semestre e divididas pelo número total de matérias(Ex: 3 matérias 1.º 5 + 3 matérias 2.º 5 / 6 = Classificação Final de Ano);

NOTA: Este modelo garante uma avaliação contínua do aluno ao longo do ano letivo, permitindo ao aluno uma reavaliação de matérias, sempre que este o solicitar, considerando-se sempre a melhor classificação obtida pelo aluno para efeitos de cálculo da classificação final da disciplina. Garante-se assim, que o aluno pode sempre dar continuidade ao seu trabalho, melhorando o seu desempenho e correspondente avaliação.

ALUNOS COM ATESTADO MÉDICO

Atestado Médico de curta duração – o aluno será avaliado nas três áreas, uma vez que participará em pelo menos 2/3 do ano;

Atestado Médico de longa duração (todo o ano letivo) – o aluno será avaliado na Área dos Conhecimentos, bem como nas atitudes e valores relativos às restantes Áreas;

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO – ENSINO SECUNDÁRIO EDUCAÇÃO FÍSICA - 620

DOMÍNIOS	ÁREAS	10º ANO		11º ANO		12º ANO	
CAPACIDADES E CONHECIMENTOS	ATIVIDADES FÍSICAS <small>* PROCESSO - 50,0% * PRODUTO - 50,0%</small>	90%	45.00%	95%	47.50%	95%	47.50%
	CONHECIMENTOS <small>* TESTES / TRABALHOS - 50,0% * AVALIAÇÃO NAS AULAS - 50,0%</small>		22.50%		23.75%		23.75%
	APTIDÃO FÍSICA <small>* PROCESSO - 50,0% * PRODUTO - 50,0%</small>		22.50%		23.75%		23.75%
ATITUDES E VALORES	ASSIDUIDADE	10%	5.00%	5%	2.50%	5%	2.50%
	EQUIPAMENTO		2.00%		1.00%		1.00%
	PONTUALIDADE		1.00%		0.50%		0.50%
	EDUCAÇÃO / RESPEITO		1.00%		0.50%		0.50%
	ESPÍRITO CRÍTICO / AUTONOMIA		1.00%		0.50%		0.50%
		100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

CLASSIFICAÇÃO FINAL

As classificações finais são calculadas da seguinte forma:

1.º Semestre -> Para efeitos do cálculo do domínio Cognitivo/Motor são somadas todas as matérias/modalidades avaliadas e divididas pelo número total de matérias(Ex: 3 matérias/ 3 = Classificação do semestre);

2.º semestre -> São somadas todas as matérias/modalidades avaliadas no 1.º e 2.º semestre e divididas pelo número total de matérias(Ex: 3 matérias 1.º S + 3 matérias 2.º S/ 6 = Classificação Final de Ano);

NOTA: Este modelo garante uma avaliação contínua do aluno ao longo do ano letivo, permitindo ao aluno uma reavaliação de matérias, sempre que este o solicitar, considerando-se sempre a melhor classificação obtida pelo aluno para efeitos de cálculo da classificação final da disciplina. Garante-se assim, que o aluno pode sempre dar continuidade ao seu trabalho, melhorando o seu desempenho e correspondente avaliação.

ALUNOS COM ATESTADO MÉDICO

Atestado Médico de curta duração – o aluno será avaliado nas três áreas, uma vez que participará em pelo menos 2/3 do ano;

Atestado Médico de longa duração (todo o ano letivo) – o aluno será avaliado na Área dos Conhecimentos, bem como nas atitudes e valores relativos às restantes Áreas;

Anexo 14 - Competição Ginástica Trancoso



Anexo 15 - Campeonato Escolar de Multiactividades de Ar Livre



Anexo 16: Dias sem Mochila – Gira Volei



Anexo 17 - Cartaz Atividade Peddy-paper



Anexo 18 - Semana Erasmus



Anexo 19 - Experiências Náuticas para Todos





Anexo 20 - Dia da Criança



Anexo 21 - SurgTrip Matosinhos



Anexo 22: Questionário

Questionário Sobre os Princípios e Normas que Garantem a Inclusão de Alunos no Contexto das Aulas de Educação Física do Ensino Básico e Secundário.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelece os princípios e diretrizes que garantem a inclusão de todos os alunos no sistema educativo, promovendo uma escola que reconhece e valoriza a diversidade, com vista a assegurar equidade e acesso à aprendizagem. O referido Decreto-Lei, assenta numa perspetiva de se ter uma “... escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social”.

Face ao exposto, este questionário integra um projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Beira Interior, tendo como objetivo compreender as perceções e práticas dos professores de Educação Física dos ensinos básico e secundário, relativamente aos alunos com dificuldades de acesso ao currículo, por apresentarem problemáticas/comprometimentos nos domínios cognitivo, sensorial, motor, multideficiência e perturbações do espectro do autismo. Pretende-se também identificar os principais desafios enfrentados e os impactos sentidos na prática pedagógica.

A sua participação é fundamental para o sucesso deste trabalho, sendo solicitada através do preenchimento deste questionário. **O tempo estimado para resposta é de cerca de 10 minutos, sendo todas as respostas totalmente anónimas e confidenciais.** Apenas os investigadores terão acesso aos dados coletados e serão utilizados sob codificação. Nenhuma informação recolhida será tratada individualmente, e os dados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos e científicos, podendo ser apresentados em publicações ou congressos, garantindo sempre o anonimato dos participantes. Não receberá nenhuma remuneração ou benefício financeiro como também não terá custos pela participação neste estudo.

A sua participação é voluntária, pelo que poderá optar por não participar ou desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Face ao exposto, declaro que me foram dadas as informações suficientes e os esclarecimentos necessários para a minha decisão. Declaro, ainda, que consinto a guarda e o tratamento dos meus dados após codificação, garantindo o anonimato.

- Sim aceito participar
- Não aceito participar

Muito obrigado pela sua colaboração e contributo para esta investigação!

Parte I

1 – Idade: _____

- 2 – Sexo:** Feminino
 Masculino
 Outro
 Prefiro não responder

- 3 – Habilitações académicas:** Doutoramento
 Mestrado
 Licenciatura
 Licenciatura pré-Bolonha
 Outra, qual? _____

4 – Anos de docência em Educação Física: _____

- 5 - Nível de ensino em que leciona/lecionou:** Básico
 Secundário
 Ambos

- 6 – Região da Escola em que leciona atualmente:** Norte
 Centro
 Lisboa e Vale do Tejo
 Alentejo
 Algarve

7 – Nome do Agrupamento de Escolas/Escola não agrupada: _____

8 – Nome da Escola: _____

- 9 – Tipo de Escola:** Pública Privada

10 – No decorrer da sua formação académica teve alguma disciplina relacionada com Desporto Adaptado?

- Sim Não

11 – Se respondeu afirmativamente à questão anterior, considera que obteve conhecimentos ou formação suficiente nessa área para a sua prática pedagógica?

Sim Não

12 – Ao longo da sua carreira tem feito formação contínua no âmbito do Desporto Adaptado?

Sim Não

13 – Anos de experiência com alunos com dificuldades de acesso ao currículo, nomeadamente alunos que apresentam problemáticas/dificuldades nos domínios cognitivo, sensorial, motor, multideficiência e com perturbação do espectro do autismo:

- até 1 ano
- entre 2 e 3 anos
- entre 4 e 5 anos
- mais de 5 anos

14 – Número de alunos que apresentam problemáticas/dificuldades nos domínios cognitivo, sensorial, motor, multideficiência e com perturbação do espectro do autismo, no presente ano letivo: _____

Parte II

Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações, relativamente aos alunos apresentam problemáticas/dificuldades nos domínios cognitivo, sensorial, motor, multideficiência e com perturbação do espectro do autismo e que beneficiam da aplicação de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (M.S.A.I.) do Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho, nas suas aulas de Educação Física.

1-Nada de Acordo/ 5-Totalmente de Acordo

1. Princípios Gerais sobre Inclusão	1	2	3	4	5
1. Identifico-me com os princípios orientadores da educação inclusiva (educabilidade universal, equidade, inclusão, personalização flexibilidade, autodeterminação, envolvimento parental, interferência mínima).					
2. Uma escola inclusiva é aquela que permite a progressão académica de todos os alunos, independentemente das suas capacidades.					
3. A inclusão facilita o comportamento socialmente adequado entre todos os alunos.					
4. A atitude dos professores das restantes disciplinas em relação a estes alunos é positiva.					
5. Os professores em geral promovem valores associados à ideia de inclusão.					
6. A política de inclusão é boa na teoria, mas não funciona na prática.					
2. Benefícios da Inclusão para os Alunos					
1. Alunos com necessidades educativas beneficiam academicamente com a inclusão.					
2. Alunos com necessidades educativas beneficiam socialmente com a inclusão.					
3. Os alunos do ensino regular beneficiam academicamente com a inclusão.					
4. Os alunos do ensino regular beneficiam socialmente com a inclusão.					

5. Em geral, os alunos são prejudicados por terem colegas com necessidades educativas na sala de aula.					
3. Inclusão em Turmas Regulares vs. Escolas de Educação Especial					
1. Os alunos com necessidades educativas deveriam ser ensinados em escolas de educação especial.					
2. Os alunos com necessidades educativas deveriam ser ensinados em escolas de educação especial, onde todas as suas necessidades podem ser atendidas.					
3. Como as escolas de educação especial têm mais recursos para atender às necessidades educativas dos alunos, estes devem permanecer nessas escolas.					
4. Os alunos com necessidades educativas devem frequentar as escolas públicas mesmo que não haja recursos humanos com preparação adequada para tal.					
4. Currículo de Educação Física					
1. O currículo da EF está organizado para atender às necessidades educativas específicas de cada aluno.					
2. O currículo da EF inclui conteúdos que respondem à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos.					
3. Qualquer aluno pode ter acesso ao currículo, desde que o currículo seja adaptado para satisfazer as suas necessidades individuais.					
5. Inclusão em contexto de sala tendo em conta as características e a especificidades das necessidades educativas					
1. Alunos com necessidades educativas graves devem ser incluídos em turmas regulares.					
2. Alunos com necessidades educativas moderadas devem ser incluídos em turmas regulares.					
3. Os alunos que necessitam de um Programa Educativo Individual deveriam estar em turmas regulares.					
4. Os alunos com problemas no domínio da visão e que necessitam de Braille, Orientação e Mobilidade, Produtos de Apoio que garantem a acessibilidade à informação e ao currículo, bem como a Treino de Atividades de Vida Diária e Competências Sociais devem estar em turmas regulares.					
5. Os alunos com problemas na área da surdez que necessitam de Educação e Ensino Bilíngue (Língua Gestual Portuguesa), devem estar em turmas regulares.					
6. Alunos com necessidades educativas cujos níveis de desempenho académico estão significativamente abaixo dos colegas da mesma idade não devem ser incluídos na mesma sala de aula.					
7. Alunos com necessidades educativas que são continuamente agressivos para com os colegas não devem ser incluídos em turmas regulares.					
8. Preferia ter alunos com necessidades educativas na minha sala de aula.					
9. Preocupa-me que os alunos com necessidades educativas não sejam aceites pelo resto da turma.					
10. Preocupa-me que seja difícil dar a devida atenção a todos os alunos numa sala de aula inclusiva.					
11. Incluir alunos com necessidades educativas é injusto para os professores do ensino regular que já têm uma carga horária elevada.					
12. Um aluno com necessidades específicas de apoio educativo não perturba a rotina da sala de aula e não perturba a aprendizagem dos seus colegas.					
6. Planeamento e Diferenciação Pedagógica					
1. Planifico as minhas aulas tendo em conta todos os alunos.					
2. Incorporo os interesses de todos os alunos na preparação das minhas aulas.					
3. Sei ensinar cada um dos meus alunos de forma diferente, de acordo com as suas características.					
4. Sei elaborar unidades de ensino e aulas tendo em mente a diversidade dos alunos.					
5. Verifico se os objetivos têm o nível de dificuldade adequado.					

7. Adaptação de Recursos e Materiais					
1. Sei manusear e adaptar os materiais didáticos para ir ao encontro das necessidades de cada um dos meus alunos.					
2. Adapto as minhas técnicas de comunicação para garantir que todos os alunos possam ser incluídos com sucesso na sala de aula regular.					
3. Desenho e preparo materiais alternativos para alunos com necessidades educativas.					
4. Os colegas de turma apoiam e ajudam na preparação de material e na procura de informação para os professores que têm um aluno com necessidades educativas na sala de aula.					
8. Estratégias de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão					
1. Crio atividades de apoio/suporte ao currículo, direcionadas para alunos com necessidades educativas.					
2. Crio atividades para ampliar/enriquecer o currículo, direcionadas para alunos com necessidades educativas.					
3. Para adequar as atividades a alunos com necessidades educativas, divido as atividades em sequências mais simples.					
4. Proponho atividades de vários níveis de exigência.					
5. Dedico tempo a ensinar novamente certos conceitos e/ou procedimentos.					
9. Avaliação					
1. Disponibilizo tempo extra aos alunos que não terminam uma tarefa dentro do tempo estipulado.					
2. Os critérios de avaliação no meu programa são flexíveis.					
3. Utilizo diversas ferramentas para avaliar a aprendizagem.					
4. Sei adaptar a forma como avalio as necessidades individuais de cada um dos meus alunos.					
5. Revejo frequentemente o meu programa de ensino para o atualizar e adaptá-lo ao grupo da turma.					
10. Formação e Qualificação dos Professores					
1. Acredito que é necessário ter formação especializada para adequar o processo de ensino-aprendizagem de um aluno com necessidades educativas.					
2. Tenho a formação e qualificação necessárias para adaptar o material aos alunos com necessidades educativas e oferecer uma resposta educativa adequada.					
3. Preocupa-me não ter o conhecimento e as competências necessárias para ensinar alunos com necessidades educativas.					
4. Em geral, os professores do ensino regular não estão adequadamente formados para lidar com alunos com necessidades educativas.					
5. Tenho estratégias e recursos suficientes para mudar a minha atitude em relação aos alunos com necessidades educativas.					
11. Gestão da Sala de Aula e Impacto na Inclusão					
1. É difícil manter a ordem numa sala de aula normal que inclui um aluno com necessidades educativas.					
2. Os alunos com necessidades educativas requerem uma atenção extra em detrimento dos outros alunos.					
3. A inclusão de alunos com necessidades educativas exige mudanças significativas nos procedimentos em contexto de sala de aula					
4. Incluir alunos com necessidades educativas cria poucos problemas adicionais para a gestão da turma pelos professores.					
5. Alunos com necessidades educativas ocupam demasiado tempo dos professores.					
6. Alunos com necessidades educativas ocupam demasiado tempo dos auxiliares de ação educativa.					
7. Tenho acesso a uma vasta gama de recursos pedagógicos que respondem às características de todos os meus alunos.					

8. A equipa da escola inclui especialistas/trabalhadores auxiliares suficientes para atender à diversidade dos alunos.					
9. Tenho aconselhamento externo sempre que necessito (ex.: Centros de Recursos para a Inclusão, serviços de saúde, segurança social e outras instituições da comunidade).					
10. As escolas têm recursos pedagógicos suficientes para implementar a inclusão.					
11. A falta de acesso a outros profissionais (ex.: terapeutas ocupacionais e de fala) dificulta a inclusão.					
12. Existe financiamento suficiente nas escolas para permitir as práticas inclusivas.					

Parte III

Questões de resposta aberta

1. Para se promover uma verdadeira inclusão, indique três aspetos absolutamente essenciais:

2. Indique três aspetos positivos sobre a abordagem da inclusão na sua sala de aula/escola:

3. Indique três aspetos negativos que condicionem a inclusão na sua sala de aula/escola:

Anexo 23: Análise categorial de respostas abertas

Questão 1: Para se promover uma verdadeira inclusão, indique três aspetos absolutamente essenciais.		
Conteúdo Sintetizado	Número de Respostas	%
-Formação Profissional Inclui formação específica, continua, em educação especial, como também o próprio conhecimento e experiência do docente.	112	49.3%
-Recursos Humanos Inclui referência a professores, assistentes operacionais, técnicos especializados, equipas multidisciplinares, técnicos especializados presentes na sala.	106	46.7%
-Recursos Materiais Inclui materiais adaptados, equipamentos, acessibilidades física, salas, logística, materiais pedagógicos.	86	38.9%
-Vontade, empatia, respeito e compromisso Boa vontade, espírito inclusivo, respeito à diversidade, sensibilidade, paciência, perfil e flexibilidade.	51	26.3%
-Acessibilidade Universal Refere-se a garantir acesso físico, tecnológico e ao espaço escolar.	47	20.7%
-Trabalho Colaborativo/Coadjuvação Colaboração entre docentes, equipa pedagógica e professores/técnicos especializados com acompanhamento individual na sala de aula.	43	18.9%
-Adaptação do Currículo/ Práticas Pedagógicas Inclui a necessidade de um currículo adaptado, estratégias diferenciadas, práticas flexíveis.	43	18.9%
-Tempo e Disponibilidade Tempo individualizado com o aluno, tempo dos docentes, flexibilidade e compatibilidade horária.	36	15.9%
-Sensibilização da Comunidade Educativa. Envolve mudança de atitudes, crenças, valores promovendo uma maior promoção da diversidade e a criação de um ambiente inclusivo.	34	14,9%
-Turmas Reduzidas Redução do número de alunos das turmas, redução do número de alunos com NE por cada turma.	26	11.5%
-Políticas Públicas e Financiamento Vontade política, investimento financeiro.	20	8.8%
-Apoio da Comunidade Educativa Envolvimento dos pais, família, alunos, técnicos, apoio comunitário e apoio técnico especializado.	19	8.3%
-Avaliação e Diagnóstico das Necessidades Refere-se à importância de identificar as NE, realizar diagnóstico individualizado e adaptar intervenções com base nisso, como também a necessidade de conhecer o aluno.	13	5,7%
-Participação Ativa e Protagonismo dos Alunos Vai além da inclusão física, defende envolvimento, participação significativa, voz dos alunos, focando também no seu futuro.	11	4,8%
Questão 2: Indique três aspetos positivos sobre a abordagem da inclusão na sua sala de aula/escola.		
-Empatia, Respeito e Valorização da Diferença Inclui menções à promoção da empatia, aceitação, respeito mútuo e valorização da diversidade.	92	40.4%
-Desenvolvimento e Preparação para a Vida do Aluno com NE Promove o crescimento cognitivo, social, emocional e motor, valorizando o bem-estar, autonomia, autoestima, motivação e competências para a vida em sociedade inclusiva, incluindo a resolução de conflitos.	65	28.5%
-Entreajuda, Cooperação e Solidariedade Realça o desenvolvimento da aceitação do outro, da empatia e da valorização das diferenças individuais.	64	28.1%
-Sensibilização da Comunidade Educativa Promove valores como tolerância, compreensão, respeito e empatia na comunidade escolar.	63	27.6%
-Socialização, Interação e Integração	59	25.9%

Destaca o aumento da interação entre alunos com e sem NE, criação de laços e integração na escola/turma.		
-Adaptação Curricular, Metodológica e Avaliativa		
Trata da adaptação de tarefas, currículo e avaliação, uso de metodologias inclusivas e diferenciação pedagógica.	33	14.5%
-Diversidade, Enriquecimento e Clima Escolar Positivo		
Abrange o impacto positivo da diversidade na escola, a promoção do sentimento de pertença, o acolhimento e a construção de um ambiente escolar inclusivo e enriquecedor para todos.	27	11.9%
-Apoio da Comunidade Educativa		
Inclui o envolvimento da Equipe Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, Diretores de Turma, docentes, auxiliares e direção.	25	11%
-Condições Materiais, Logísticas e Recursos		
Envolve salas de apoio, acessibilidades físicas, materiais adequados e apoios técnicos ou financeiros.	13	5.7%
Questão 3: Indique três aspetos negativos que condicionem a inclusão na sua sala de aula/escola.		
-Falta de Recursos Humanos		
Refere-se à escassez de profissionais necessários para uma educação inclusiva de qualidade, incluindo professores de educação especial, técnicos especializados, assistentes operacionais e docentes coadjuvantes. Essa carência limita a capacidade de prestar apoio individualizado e eficaz.	119	54.6%
-Falta de Recursos Materiais e Infraestruturas Adequadas		
Engloba a falta ou inadequação de materiais pedagógicos, equipamentos específicos, tecnologias, espaços ou acessibilidade.	102	46.8%
-Falta de Formação Específica		
Diz respeito à ausência de formação inicial e contínua dos docentes e assistentes operacionais no que toca à inclusão.	65	29.8%
-Turmas Numerosas		
Aponta para o número excessivo de alunos por turma, muitas vezes incluindo vários alunos com NE, dificultando a gestão pedagógica e o acompanhamento individualizado, afetando negativamente a aprendizagem de todos os alunos.	58	26.6%
-Falta de Sensibilização e Cultura Inclusiva		
Abrange a resistência, estigmatização ou rejeição por parte da comunidade escolar (alunos, professores, famílias) em relação à diferença. Inclui atitudes de afastamento, discriminação e falta de empatia ou compreensão perante alunos com necessidades especiais.	45	20.6%
-Dificuldade na Adaptação Pedagógica e Curricular		
Refere-se aos desafios na gestão de ritmos de aprendizagem distintos, múltiplos níveis de desempenho e diferentes necessidades dentro da mesma turma. Inclui ainda a rigidez curricular e a dificuldade de aplicar estratégias diferenciadas ou individualizadas.	42	19.3%
-Falta de Tempo e Sobrecarga Profissional		
Relata o excesso de tarefas burocráticas, a pressão para cumprir programas extensos e a falta de tempo para planificação, acompanhamento e reflexão pedagógica. Esta sobrecarga compromete o bem-estar do docente e a qualidade do ensino prestado.	40	18.3%
-Problemas Comportamentais e Ambiente de Sala de Aula		
Descreve contextos de indisciplina, comportamentos desajustados ou agressivos, que afetam a dinâmica da aula, dificultam a concentração e inclusão, e comprometem o progresso de toda a turma.	36	16.5%
-Falta de Envolvimento e Apoio		
Refere-se à ausência de colaboração entre os diferentes agentes educativos, direção, docentes, técnicos, encarregados de educação e famílias, bem como à falta de financiamento e políticas de apoio consistentes por parte do Estado.	25	11.5%

