

Estágio em Educação Física: Entre o Fim e o Começo

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2.º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, e pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Orientador: Professor Doutor Ramiro José Rolim Marques

Leandro Noite Sequeira Neves

Porto, 2025

Ficha de catalogação

Neves, L. (2025). Estágio em Educação Física: Entre o Fim e o Começo. Porto: L. Neves. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR; INCLUSÃO; INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.

Agradecimentos

À FADEUP, por todo o percurso de formação e pelas oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

Ao Professor Orientador, Ramiro Rolim, pela disponibilidade, acompanhamento e confiança no meu trabalho.

Ao Professor Cooperante, Arnaldino Ferreira, pela orientação, pela partilha de experiência e pelo apoio constante ao longo deste estágio.

À ESAS, em particular a todo o corpo docente e não docente, pela forma como me receberam e ajudaram na integração.

Ao meu colega de estágio, pela cooperação, partilha de ideias e apoio ao longo deste percurso.

À minha família, pelo suporte incondicional em todos os momentos, pela paciência e por acreditarem sempre em mim.

Ao Miguel, ao João e ao Pedro, pela amizade e pela presença que me ajudou a manter o equilíbrio durante este ano exigente.

Aos meus alunos, pela energia, pela autenticidade e pela oportunidade de aprender tanto com eles enquanto procurava ensiná-los.

Índice

Índice de Figuras e Tabelas	VII
Índice de anexos	VIII
Resumo.....	IX
Abstract	X
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal.....	3
3. Enquadramento Institucional do Estágio Profissional.....	5
3.1. A Escola Cooperante	5
3.2. O Professor Cooperante	6
3.3. O Professor Orientador.....	7
3.4. O Núcleo de Estágio.....	8
3.5. A Turma Residente	9
3.6. A Turma Partilhada.....	10
4. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	12
4.1. A Educação e o papel da Educação Física	12
4.2. Planeamento	13
4.2.1. Plano Anual	14
4.2.2. Unidades Didáticas	16
4.2.3. Planos de Aula	17
4.3. Modelos Pedagógicos	18
4.3.1. Modelo de Instrução Direta	19
4.3.2. Aprendizagem Cooperativa	20
4.3.3. Ensino do Jogo para a Compreensão	21
4.3.4. Modelo de Educação Desportiva	22
4.4. Avaliação.....	24
5. Área 2 - Participação na Escola e relações com a comunidade	26
5.1. Desporto Escolar	26

5.2.	Troféu ESAS.....	27
5.3.	Direção de turma	28
6.	Área 3 – Barreiras e oportunidades para a inclusão das raparigas em Educação Física	30
6.1.	Introdução	32
6.2.	Enquadramento teórico	34
6.2.1.	Educação Física e inclusão	34
6.2.2.	Aulas mistas e diferenças de género	34
6.2.3.	Fatores que condicionam a participação feminina	35
6.2.4.	Estratégias pedagógicas promotoras de inclusão.....	36
6.2.5.	O papel do professor enquanto mediador	36
6.3.	Objetivos.....	37
6.3.1.	Questões de Investigação.....	37
6.4.	Metodologia.....	39
6.4.1.	Participantes.....	39
6.4.2.	Instrumentos de Recolha de Dados	39
6.4.3.	Procedimentos	41
6.4.4.	Análise de Dados	42
6.5.	Resultados	43
6.5.1.	Participação nas aulas	43
6.5.2.	Motivação e desmotivação	44
6.5.3.	Interação em grupos mistos e perceção de inclusão/exclusão..	45
6.5.4.	Confiança nas capacidades físicas e perceção do desempenho	46
6.5.5.	Preferências de atividades e sugestões de melhoria.....	47
6.5.6.	Avaliação do ambiente e intervenção do professor.....	48
6.5.7.	Síntese dos resultados	49
6.6.	Discussão	51
6.7.	Conclusão	54

6.8. Referências	56
7. Reflexões Finais	57
8. Referências	58
Anexos	XI

Índice de Figuras e Tabelas

Figura 1 - Frequência de participação nas aulas por género	43
Figura 2 - Motivos de participação nas aulas por género	44
Figura 3 - Nível de confiança nas capacidades físicas por género	46
Figura 4 - Preferências de atividades por género	48
Tabela 1 - Frequência de participação nas aulas por género	43
Tabela 2 - Motivos de participação por género	44
Tabela 3 - Fatores de desmotivação por género	45
Tabela 4 - Perceções sobre a interação em grupos mistos	45
Tabela 5 - Perceção de exclusão das raparigas	46
Tabela 6 - Nível de confiança nas capacidades físicas por género	46
Tabela 7 - Preferências de atividades por género	48
Tabela 8 - Sugestões de melhoria por género	48
Tabela 9 - Perceção do ambiente da aula por género	49
Tabela 10 - Perceção da igualdade promovida pelo professor	49

Índice de anexos

Anexo I - Espaços de Educação Física na Escola Cooperante.....	XI
Anexo II - Critérios de Avaliação e Planeamento	XII
Anexo III - Fotos do acompanhamento do Desporto Escolar de Ginástica....	XIV
Anexo IV - Cartaz, Publicação e Fotos de uma das Provas do Troféu ESAS...XV	
Anexo V - Template do Plano de Aula	XVI
Anexo VI – Roulement.....	XVII
Anexo VII - Pedido de Consentimento para as Gravações	XVIII
Anexo VIII - Plano Anual	XIX
Anexo IX - Exemplo de uma das Unidades Didáticas	XX

Resumo

O presente Relatório de Estágio decorre do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (FADEUP), desenvolvido ao longo de um ano letivo na Escola Secundária Alberto Sampaio. Num registo reflexivo, sistematizam-se aprendizagens e decisões pedagógicas que marcaram a prática, iniciando-se com o enquadramento pessoal e institucional e avançando-se para três áreas de desempenho. Na Área 1 Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem são explicitados o planeamento anual, as unidades didáticas, os planos de aula, as opções metodológicas e a avaliação. A Área 2 Participação na Escola e Relações com a Comunidade retrata o envolvimento no Desporto Escolar, em eventos do departamento e em diferentes dinâmicas da escola. Por fim, a Área 3 Desenvolvimento Profissional materializa-se num estudo de investigação-ação sobre a inclusão das raparigas em aulas mistas de Educação Física no 10.º ano. Neste estudo, a recolha de dados combinou a aplicação de um questionário online no final do 2.º período, observação direta e conversas informais. No 3.º período foram implementadas estratégias de inclusão, como a formação de equipas equilibradas, a rotação de papéis, o reforço positivo e a sensibilização do grupo, que evidenciaram maior envolvimento feminino e perceções mais justas de equidade. O estágio permitiu consolidar práticas operacionais, como a definição de poucos objetivos por aula, a garantia de elevado tempo útil de prática, a transparência nos critérios e uma comunicação objetiva, reforçando a minha identidade docente, assente em planear com intenção e ajustar com critério para que a aula seja clara, segura e justa para todos.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; INCLUSÃO; GÉNERO; INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.

Abstract

This Internship Report stems from the Professional Internship of the Master's in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education (FADEUP), carried out over one school year at Escola Secundária Alberto Sampaio. In a reflective approach, it systematizes the learning and pedagogical decisions that shaped the practice, beginning with a personal and institutional framework and advancing to three areas of performance. Area 1 Organization and Management of Teaching and Learning describes the annual planning, teaching units, lesson plans, methodological choices, and assessment procedures. Area 2 Participation in School and Community Relations portrays involvement in School Sports, departmental events, and other school dynamics. Finally, Area 3 Professional Development is materialized in an action-research study on the inclusion of girls in mixed Physical Education classes (10th grade). Data collection combined an online questionnaire applied at the end of the 2nd term, direct observation, and informal conversations. In the 3rd term, inclusion strategies were implemented, such as balanced teams, role rotation, positive reinforcement, and group awareness, which showed greater female engagement and fairer perceptions of equity. The internship made it possible to consolidate operational practices such as setting few objectives per lesson, ensuring high active learning time, maintaining transparency in criteria, and communicating clearly, reinforcing my teaching identity based on planning with intent and adjusting with judgment so that each lesson is clear, safe, and fair for all.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; TEACHING INTERNSHIP; INCLUSION; GENDER; ACTION RESEARCH.

1. Introdução

O Estágio Profissional (EP), integrado no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, constitui uma etapa formativa essencial, conferindo habilitação profissional para a docência. Este processo articula duas componentes fundamentais: a Prática de Ensino Supervisionada (PES), desenvolvida em contexto escolar sob a orientação de um Professor Cooperante (PC) e de um Professor Orientador (PO), e o Relatório de Estágio (RE), que sistematiza, analisa e reflete criticamente sobre o trabalho realizado ao longo do ano letivo.

Este estágio representou o meu primeiro ano verdadeiramente “por dentro” da escola. Cheguei motivado e consciente da responsabilidade de assumir, pela primeira vez, o papel de professor em todas as suas dimensões. Compreendi rapidamente que ensinar vai muito além da transmissão de conteúdos: implica tomar decisões constantes e exigentes, que vão do planeamento rigoroso das aulas à condução das atividades, passando pela forma como cada aluno é acolhido e integrado. O maior desafio e, ao mesmo tempo, a principal fonte de crescimento, residiu na necessidade de ajustar em tempo real espaços, ritmos, estratégias e relações, sem perder a clareza das instruções, a objetividade do feedback, a segurança das tarefas e a coerência da avaliação.

Ao longo do ano, procurei guiar a minha prática por alguns princípios orientadores: definir poucos objetivos por aula, garantir elevado tempo útil de prática, explicitar critérios de forma transparente e organizar grupos com intencionalidade inclusiva. Estes referenciais ajudaram-me a estruturar a ação pedagógica e a dar sentido às opções tomadas nas diferentes modalidades lecionadas.

Paralelamente, desenvolvi um estudo de investigação-ação centrado na participação das raparigas em aulas mistas de Educação Física. Esta investigação, sustentada na aplicação de um questionário no final do 2.º período, em observação direta e em conversas informais, permitiu recolher dados relevantes e implementar práticas concretas de inclusão, tais como a formação de equipas equilibradas, a rotação de papéis, o reforço positivo e a sensibilização do grupo. Estas estratégias mostraram indícios de maior envolvimento feminino e perceções mais justas de equidade.

Este relatório assume, assim, uma dupla função: por um lado, registar e analisar criticamente o percurso realizado, destacando conquistas, dificuldades e aprendizagens;

por outro, projetar caminhos de desenvolvimento profissional. A ideia central que norteou todo o estágio e que pretendo levar para a prática futura é simples: ensinar é planejar com intenção e ajustar com critério, para que cada aula seja clara, segura e justa para todos.

2. Enquadramento Pessoal

Chamo-me Leandro Neves, tenho 25 anos e cresci em Lavos, uma pequena localidade do concelho da Figueira da Foz, onde continuo a residir e onde se formaram muitas das minhas memórias e paixões, entre elas o desporto. Desde cedo, o movimento fez parte do meu quotidiano, muito por influência do meu pai, que sempre me incentivou a experimentar diferentes modalidades.

Comecei no hóquei em patins com apenas quatro anos e, durante dez anos, vivi essa modalidade com intensidade, desempenhando frequentemente o papel de capitão. Esse lugar de liderança ajudou-me a desenvolver um sentido de responsabilidade e organização. Mais do que resolver conflitos, aprendi que liderar significava manter uma postura tranquila e ponderada, capaz de gerar confiança no grupo. Essa forma de estar continua a marcar a minha prática atual: acredito que, também no ensino, a calma, o equilíbrio e o exemplo têm mais impacto do que a imposição.

Ao longo do tempo, pratiquei também voleibol, padel, basquetebol e outras atividades, em contextos tanto formais como informais. O desporto tornou-se, naturalmente, uma extensão da minha identidade, não apenas pela prática, mas sobretudo pelos valores que me transmitia: cooperação, resiliência e superação.

O meu percurso académico teve diferentes etapas. Quando cheguei ao ensino secundário, a minha intenção era seguir um curso profissional de Desporto, mas essa opção não estava disponível nesse ano. Optei, então, por Proteção Civil, uma escolha mais circunstancial do que vocacional, que ainda assim me ajudou a compreender a importância de analisar as situações com calma antes de agir. Mais tarde, frequentei o curso de Técnico Especialista em Exercício Físico (TEEF), no CEFAD, onde aprofundi conhecimentos técnicos de treino e intervenção em ginásio. Contudo, percebi que o meu interesse pelo desporto ia além do aspeto técnico e se centrava sobretudo na dimensão educativa, relacional e coletiva da prática.

A etapa seguinte, já na Escola Superior de Desporto e Lazer, em Melgaço, revelou-se decisiva. O contacto com múltiplas modalidades, com desportos de natureza e com experiências reais de ensino reforçou a consciência de que queria ser professor. Como refere Nóvoa (2009), a identidade docente constrói-se pela articulação entre experiências pessoais, formação académica e prática profissional. No meu caso, foi esse conjunto que

me levou a perceber o poder transformador da Educação Física e a vontade de participar ativamente nesse processo.

Hoje, olhando para o meu percurso, reconheço que a minha ligação ao ensino não nasceu de uma decisão planeada, mas de uma descoberta gradual. Cada experiência, como atleta, treinador ou estudante, acrescentou algo à forma como vejo a profissão. Como defende Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente é contínuo e implica reflexão crítica sobre as práticas e contextos em que o professor se insere. É com esse espírito que encaro agora este estágio: mais do que ensinar técnicas ou regras de jogo, quero contribuir para o desenvolvimento humano, relacional e emocional dos alunos.

3. Enquadramento Institucional do Estágio

Profissional

3.1. A Escola Cooperante

A escola cooperante onde realizei o meu estágio profissionalizante, é localizada no distrito de Braga. Esta instituição orienta a sua ação educativa para a formação integral dos alunos, promovendo a equidade, a dignidade humana e a igualdade de oportunidades.

Com um projeto educativo de cariz humanista, a escola cooperante procura fomentar o respeito pela diversidade, pela pluralidade de opiniões e pela participação ativa de todos os agentes envolvidos no processo educativo. Ao longo do ano letivo, ficou evidente que se trata de uma escola com abertura à mudança, promotora de um ambiente inclusivo e de constante estímulo ao desenvolvimento cultural e social dos seus alunos.

No que respeita à prática desportiva, a escola cooperante reparte as atividades do Desporto Escolar entre a própria e a escola co cooperante, abrangendo uma oferta bastante variada. São promovidas modalidades como badminton, basquetebol, corfebol, desportos gímnicos, xadrez e até atividades para a comunidade, como aulas de ioga. Um dos elementos diferenciadores da escola é o facto de, desde 2018, integrar uma Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE), que visa apoiar alunos-atletas em regime de alto rendimento, seleções nacionais ou com elevado potencial desportivo, ajudando-os a conciliar os percursos escolares e desportivos.

Ainda que na minha turma não tivesse atletas inseridos na UAARE, pude observar a experiência de perto através da turma do meu colega de estágio. Nesse contexto, foi possível constatar que o programa contribui para uma articulação mais equilibrada entre estudo e prática desportiva, sem, no entanto, criar uma distinção excessiva entre atletas e restantes alunos. Mais do que isolar talentos, a UAARE pareceu reforçar a identidade desportiva da escola como um todo.

Em termos de instalações desportivas, a escola cooperante oferece excelentes condições para a lecionação da disciplina de Educação Física. O espaço inclui um pavilhão gimnodesportivo (divisível em três zonas: P1, P2 e P3), dois ginásios interiores (B e G), dois campos exteriores polivalentes, uma pista de atletismo e uma caixa de areia.

A gestão do uso dos espaços é feita através de um roulement, que atribui a cada professor dois espaços por aula.

Inicialmente, este sistema foi um desafio, já que não estava habituado a planear em função de uma prática tão distribuída. Contudo, rapidamente percebi as suas vantagens: a organização prévia permitia preparar melhor as aulas e, quando surgiam ajustes a fazer entre professores, estes eram resolvidos de forma colaborativa e prática. Essa experiência mostrou-me a importância da flexibilidade e do trabalho em equipa na gestão de recursos escolares.

No geral, a qualidade das instalações, a organização dos espaços e o envolvimento da escola na cultura desportiva revelaram-se uma mais-valia para a dinamização das aulas e para o meu desenvolvimento enquanto professor estagiário. Este contexto, funcional e desportivamente ativo, não só facilitou a implementação das práticas pedagógicas, como reforçou a perceção de que a Educação Física ocupa um lugar central na vida escolar da ESAS.

3.2. O Professor Cooperante

Desde o primeiro contacto, o Professor Cooperante (PC) demonstrou uma postura acessível e disponível, o que facilitou a minha integração e permitiu que me sentisse à vontade desde cedo. A relação estabelecida foi marcada por respeito e confiança, mas sobretudo por um equilíbrio entre liberdade de experimentação e apoio formativo. Senti, desde o início, que tinha espaço para arriscar, errar e ajustar, o que se revelou fundamental para ganhar autonomia e confiança profissional.

No plano pedagógico, o contributo do PC fez-se sentir sobretudo nos pequenos detalhes da prática. Por exemplo, levou-me a refletir sobre a importância de propor apenas um ou dois objetivos centrais por aula, em vez de dispersar o foco por várias metas, o que aumentou a clareza e a probabilidade de sucesso. Também me ajudou a melhorar a gestão das dinâmicas em aula: numa experiência em que organizei um exercício por filas e percebi que não funcionava, sugeriu explorar alternativas mais próximas do estilo jogo, o que me permitiu manter toda a turma mais ativa e focada. Além disso, chamou a atenção para a relevância da demonstração prática, incentivando-me a exagerar determinados gestos para tornar mais claro o que pretendia dos alunos.

Estes exemplos ilustram bem um estilo de supervisão predominantemente prático, mas que não se limitava a fornecer soluções. Muitas vezes, o PC optava por lançar questões que me levavam a refletir sobre a minha própria intervenção. Assim, a sua função combinava a dimensão de formador direto com a de facilitador da reflexão, em linha com a perspetiva de supervisão pedagógica defendida por Pais-Vieira et al. (2021) e Silva et al. (2014), bem como com a ideia de reflexão-na-ação proposta por Schön (1983).

Durante o estágio, percebi que as suas intervenções não eram meramente avaliativas, mas sempre orientadas para o diálogo construtivo. As reuniões de reflexão e as conversas informais criaram espaços privilegiados para analisar práticas, projetar melhorias e, sobretudo, aprender a olhar criticamente para o meu próprio trabalho. Este processo está alinhado com o que Vieira e Moreira (2020) sublinham como fundamental no desenvolvimento docente: a criação de oportunidades de reflexão acompanhada.

Em retrospectiva, considero que a presença do PC foi determinante na consolidação da minha identidade profissional. O seu estilo de supervisão, simultaneamente prático e reflexivo, permitiu-me desenvolver competências essenciais como a capacidade de análise crítica, a gestão eficaz da aula e a valorização da autoavaliação.

3.3. O Professor Orientador

No percurso de estágio, o Professor Orientador (PO) representou sobretudo a ligação com a faculdade, funcionando como suporte académico e como ponto de referência na análise do meu desenvolvimento profissional. Diferenciou-se do Professor Cooperante pela sua menor presença no terreno, mas a sua intervenção revelou-se decisiva em momentos-chave, tanto pela orientação prática como pelo enquadramento do estágio no plano global de formação inicial. Como refere Batista (2014), o PO assegura a articulação entre a prática de ensino supervisionada e as exigências académicas da formação, ajudando o estagiário a refletir sobre os caminhos a seguir.

No meu caso, a relação com o PO foi facilitada pelo facto de já ter sido meu professor no ano letivo anterior, o que reduziu a distância inicial e criou desde logo um ambiente de confiança. Embora a sua presença na escola tenha sido menos frequente, o contributo foi sempre focado e pertinente. Destaco, por exemplo, a atenção que dedicou a pormenores técnicos na área do atletismo, que me alertaram para a importância de

observar com rigor os detalhes na demonstração e correção, algo que por vezes tende a passar despercebido.

Para além do acompanhamento técnico, o PO teve também um papel relevante no desenvolvimento da presente tese, através de sugestões práticas e conselhos sobre a organização do trabalho, o que me ajudou a direcionar melhor o percurso de investigação. O seu estilo de supervisão foi marcado pelo equilíbrio: não sobrecarregava com excesso de informação, mas deixava espaço para que fosse eu a refletir e encontrar soluções, estimulando uma postura mais autónoma e crítica, em linha com o que defendem Vieira e Moreira (2020) sobre a importância de promover a autorregulação no processo formativo.

Em retrospectiva, considero que o principal contributo do PO foi oferecer-me uma visão mais abrangente sobre o meu desenvolvimento, sem nunca perder de vista a prática concreta. A sua disponibilidade para esclarecer dúvidas e o incentivo à reflexão crítica constituíram elementos fundamentais na consolidação do meu percurso como futuro professor de Educação Física.

3.4. O Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio (NE), formado apenas por mim e pelo meu colega, caracterizou-se por uma colaboração simples e funcional. Cada um assumia o planeamento das suas turmas, mas havia espaço para conselhos pontuais e apoio mútuo em aula, sobretudo no controlo e supervisão dos alunos. Esta divisão de responsabilidades assegurou autonomia individual, ao mesmo tempo que permitiu beneficiar da observação de práticas distintas em contextos semelhantes.

Embora não tenha existido grande proximidade fora do estágio, a cooperação foi tranquila e eficiente, facilitando a resolução de problemas e a gestão do trabalho. Como refere Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente é inseparável da reflexão e da interação com outros, sendo o trabalho em pares um meio privilegiado para estimular esse processo. No meu caso, esse contributo refletiu-se sobretudo na oportunidade de aprender não apenas com a minha prática, mas também através da observação crítica da prática do colega.

3.5. A Turma Residente

A turma residente atribuída ao meu estágio era composta por 27 alunos, sete raparigas e vinte rapazes, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. A minha apresentação decorreu apenas na segunda aula, uma vez que não estive presente na sessão inicial. Esse facto acabou por se revelar positivo, já que o Professor Cooperante e o meu colega de estágio me transmitiram uma primeira impressão tranquila e colaborativa do grupo, o que contribuiu para reduzir as minhas ansiedades iniciais.

Desde cedo se verificou que, apesar de globalmente motivada, a turma apresentava algumas fragilidades. As raparigas tendiam a permanecer mais afastadas dos rapazes e, no geral, alguns alunos revelavam vergonha em contextos menos familiares. As modalidades coletivas surgiam como espaço de maior segurança, enquanto a ginástica e a dança geravam resistência, recusa ou desvalorização. Para atenuar estas dificuldades, recorri à organização em grupos pequenos, à rotação de tarefas e ao trabalho cooperativo, estratégias que diminuíram a exposição individual e aumentaram a participação.

No primeiro período, a turma integrava uma aluna com necessidades educativas especiais que apresentava grandes limitações no desempenho motor e dificuldades de integração social. A sua presença obrigou-me a adaptar exercícios, em articulação com o meu colega de estágio, que assumiu um acompanhamento mais próximo. A saída da aluna, no segundo período, reduziu a necessidade de adaptações específicas, mas deixou-me uma consciência clara da importância de preparar estratégias inclusivas para diferentes perfis de alunos.

No que respeita à prática desportiva extracurricular, a turma apresentava poucos atletas federados. Apenas alguns alunos estavam envolvidos em modalidades como futsal, basquetebol, futebol e, pontualmente, voleibol. Esta diversidade refletiu-se na dinâmica de aula: os mais experientes demonstravam maior competitividade e sentido tático, mas adaptavam-se positivamente quando jogavam com colegas menos habilidosos, o que favoreceu a coesão. Já os menos motivados mostravam empenho irregular, participando com mais entusiasmo apenas nas modalidades da sua preferência.

A implementação do Modelo de Educação Desportiva (MED) no terceiro período revelou-se particularmente eficaz. A divisão da turma em três equipas equilibradas em termos de género, rendimento e empenho permitiu distribuir responsabilidades e evitar a

concentração de talento num só grupo. Como defende Metzler (2017), os modelos centrados na equipa promovem equidade e responsabilização partilhada, aspetos que observei de forma evidente na evolução da turma.

Outro desafio esteve relacionado com um pequeno grupo de alunos mais rebeldes, que no primeiro período obtiveram classificações inferiores, não pelo desempenho motor, mas pela falta de empenho e comportamento inadequado. Este critério avaliativo foi inicialmente questionado pelos próprios, mas acabou por se transformar num ponto de viragem. Ao compreenderem que o empenho e a atitude tinham peso na avaliação, os alunos passaram a mostrar maior responsabilidade e adesão às normas. Este processo confirma o que defendem Deci e Ryan (2000), para quem a consistência e a transparência são essenciais para promover comportamentos mais responsáveis e motivação intrínseca.

No balanço final, considero que a turma residente se caracterizou por uma boa capacidade de evolução, tanto no plano motor como atitudinal. Apesar das resistências iniciais em modalidades como a ginástica e a dança, os alunos mostraram progressos significativos e um envolvimento crescente. A heterogeneidade da turma, entre competitivos, cooperativos e desmotivados, obrigou-me a refletir sobre diferentes estratégias de gestão, desde a composição equilibrada dos grupos até à diferenciação pedagógica. No entanto, foi precisamente essa diversidade que mais contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, ao exigir uma prática docente mais reflexiva e adaptada às necessidades reais dos alunos.

3.6. A Turma Partilhada

Para complementar o Estágio Profissional (EP) com a lecionação noutra ciclo de ensino, tive a oportunidade de lecionar uma Unidade Didática de Futebol a uma turma do 5.º ano, na escola co-cooperante. A turma era composta por 20 alunos, 10 rapazes e 10 raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos.

Desde o primeiro contacto, percebi que se tratava de um grupo muito enérgico, mas ao mesmo tempo respeitador. Apesar de estar inicialmente expectante quanto à participação das raparigas na modalidade de futebol, esta revelou-se bastante positiva: mostraram-se motivadas e empenhadas, contrariando alguns receios prévios. A turma, no geral, demonstrava disponibilidade para participar em qualquer atividade, desde que não

implicasse tempos mortos prolongados. O facto de terem já regras e rotinas bem estabelecidas pela sua professora facilitou bastante a gestão das aulas.

No que respeita à prática desportiva, era visível que alguns rapazes estavam federados no futebol, o que se traduziu num nível de desempenho superior relativamente às colegas. Essa diferença levou a que, nas primeiras aulas, o jogo misto entre géneros apresentasse algumas dificuldades, dado que as raparigas tinham menor experiência prévia na modalidade. Perante esta realidade, optei por simplificar tarefas, reduzir a complexidade dos exercícios e valorizar sobretudo a componente lúdica, recorrendo ao jogo como estratégia central de ensino.

Uma das principais adaptações necessárias foi no tempo e forma das instruções: percebi rapidamente que explicações demasiado longas levavam a dispersão, pelo que optei por orientações curtas, diretas e complementadas com demonstrações práticas. Esta estratégia mostrou-se eficaz, permitindo manter a atenção e garantir maior empenho motor.

Em síntese, esta experiência revelou-se bastante positiva. Apesar de se tratar de um contexto distinto da turma residente, não surgiram grandes dificuldades de gestão. A principal aprendizagem resultou da necessidade de ajustar a comunicação e a organização das tarefas às características de uma faixa etária mais jovem, o que reforçou a minha capacidade de adaptação pedagógica. Esta vivência permitiu-me ainda refletir sobre a importância de simplificar, valorizar o jogo e adequar as expectativas ao nível de desenvolvimento dos alunos.

4. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1. A Educação e o papel da Educação Física

A educação, enquanto fenómeno social, assume-se como um processo intencional e sistemático de transmissão, construção e reconstrução de saberes, valores e práticas que permitem ao indivíduo desenvolver-se de forma integral e participar ativamente na sociedade. Para Nóvoa (2009), educar não é apenas transmitir conhecimento, mas sim criar condições para que cada sujeito se reconheça como autor do seu percurso e construa a sua identidade pessoal e social. A escola, nesse sentido, constitui-se como um espaço privilegiado de formação, em que o aluno é confrontado com diferentes experiências que contribuem para o seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional.

No contexto da sociedade atual, marcada por rápidas transformações tecnológicas, culturais e sociais, a educação não pode limitar-se a preparar para a aquisição de competências técnicas. Como sublinha Delors et al. (1996), deve centrar-se em quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Estes pilares articulam-se entre si e traduzem a ideia de uma educação global, capaz de preparar os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas sobretudo para o exercício pleno da cidadania.

A Educação Física (EF), enquanto componente curricular obrigatória, desempenha um papel central nesta missão. Através da prática corporal, os alunos experienciam situações únicas de aprendizagem, que mobilizam simultaneamente o domínio motor, o cognitivo e o socioafetivo (Carvalho, 2012). Esta área promove o desenvolvimento da literacia motora, isto é, a capacidade de compreender, aplicar e valorizar o movimento em diferentes contextos da vida (Whitehead, 2010). Ao mesmo tempo, contribui para a aquisição de valores como a cooperação, o respeito, a disciplina e a responsabilidade, essenciais à convivência em sociedade.

Além disso, a EF tem uma função incontornável na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis. Estudos recentes (WHO, 2020) evidenciam que níveis insuficientes de atividade física entre adolescentes constituem um problema de saúde pública global, associado a doenças crónicas, obesidade e sedentarismo. Assim, a disciplina assume uma

dimensão preventiva, ao sensibilizar os alunos para a importância da prática regular de exercício físico e da adoção de hábitos de vida equilibrados.

Outro aspeto relevante prende-se com a capacidade da EF em proporcionar experiências inclusivas. Sendo uma disciplina de forte componente prática e relacional, permite a todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou experiências prévias, participar ativamente e sentir-se parte de um grupo (Rodrigues & Gaya, 2010). Neste sentido, a EF pode ser vista como um espaço privilegiado de combate à exclusão, promovendo igualdade de oportunidades e reforçando a autoconfiança e a autoestima dos alunos.

Por último, importa destacar o contributo da EF para a construção da identidade cultural e desportiva. Para Bento (2003), o desporto escolar, enquanto dimensão pedagógica, deve ser entendido como uma forma de cultura, capaz de enriquecer a experiência educativa e aproximar os jovens da comunidade. Ao proporcionar contacto com modalidades diversificadas, a escola amplia horizontes e potencia a descoberta de interesses que podem acompanhar os alunos ao longo da vida.

Em síntese, a Educação Física não se restringe ao ensino de técnicas ou à melhoria da condição física. É um espaço de aprendizagem global que contribui de forma decisiva para a formação integral dos alunos, preparando-os para uma vida ativa, saudável e socialmente responsável. O seu papel, inserido no projeto educativo da escola, deve ser continuamente valorizado e atualizado, de modo a responder aos desafios de uma sociedade em constante mudança.

4.2. Planeamento

O planeamento constitui uma etapa nuclear da intervenção docente, pois orienta a ação pedagógica e confere intencionalidade ao processo de ensino-aprendizagem. Mais do que organizar conteúdos, implica a tomada de decisões sistemáticas sobre objetivos, metodologias, avaliação e gestão de recursos (Mesquita & Graça, 2009). Em Educação Física (EF), esta dimensão adquire um relevo particular pela diversidade de matérias e pelo carácter prático da disciplina, que exige constante adaptação às condições do contexto (Quina et al., 2018).

Na prática do estágio, o planeamento estruturou-se em três níveis interdependentes: Plano Anual, Unidades Didáticas e Planos de Aula. Esta divisão

permitiu uma visão macro da disciplina, articulada com uma organização intermédia por modalidades e, finalmente, uma planificação micro que regulava o dia a dia das aulas. Nos anexos encontram-se exemplos destes documentos, que evidenciam o percurso desenvolvido ao longo do ano letivo.

4.2.1. Plano Anual

A construção do Plano Anual revelou-se um processo particularmente exigente, por duas razões centrais: a necessidade de responder às Aprendizagens Essenciais do 10.º ano (DGE, 2018) e a especificidade da prática distribuída implementada na escola cooperante.

Nas primeiras semanas, em vez de aplicar testes diagnósticos formais, recorri sobretudo à observação direta para perceber o nível de desempenho da turma e as suas preferências. Esse processo revelou um quadro bastante heterogéneo: facilidade em modalidades como futebol e basquetebol; maiores dificuldades no domínio técnico-tático de voleibol e andebol; aversão a dança e ginástica; inexperiência generalizada em atletismo; mas simultaneamente uma elevada motivação para modalidades como badminton e judo. Esta análise inicial acabou por influenciar fortemente as decisões tomadas no plano anual.

“Durante o segundo exercício (voleibol), apesar da simplicidade do exercício, percebi uma grande falta de qualidade técnica, acompanhada de alguma confusão geral.... Apesar de no último exercício (badminton) o foco principal ser a pega da raquete os alunos mostraram se mais empenhados do que na outra modalidade.” (Diário de bordo, Aula nº4).

Apesar da liberdade concedida pelo Departamento de EF para escolher as modalidades, tive de garantir que, no final do ano, os alunos desenvolvessem competências de nível Introdução em cinco matérias e de nível Elementar numa, conforme estipulado. Assim, ao longo do ano foram trabalhadas as seguintes modalidades: voleibol, ginástica, futebol, andebol, badminton, atletismo, judo e dança. A ênfase recaiu particularmente sobre aquelas em que os alunos evidenciavam maiores necessidades, como o voleibol e a ginástica, mas também em modalidades motivadoras, como badminton e judo, que funcionaram como catalisadores de empenho.

O modelo de prática distribuída obrigou a que cada período integrasse várias modalidades em simultâneo, sendo frequente organizar aulas multitemáticas. A experiência demonstrou que esta abordagem tinha vantagens claras: a diversidade de estímulos aumentava o empenho e a motivação dos alunos. Quando a aula se centrava apenas numa modalidade, como aconteceu num episódio com o andebol, a desmotivação surgia após metade da aula, comprometendo o envolvimento da turma.

“Devido à aula ter sido trabalhar apenas na modalidade de andebol, acabei por sentir um maior dispersar e desmotivação por parte da turma. Confirmando novamente que as aulas multitemáticas deixam os alunos mais motivados” (Diário de bordo, Aula nº32).

Por outro lado, a prática distribuída implicou frequentes ajustes logísticos. O fator climático foi decisivo, levando-me a planear já de forma preventiva aulas alternativas para dias de chuva. Ainda assim, ocorreram situações inesperadas, como o estar a contar com dois terços do pavilhão onde estava previsto realizar basquetebol e badminton em regime de rotação, mas acabei por ficar só com um terço. Perante a limitação a apenas um terço, optei por dividir a aula em duas fases (primeiro badminton, depois basquetebol), reorganizando os exercícios para manter níveis aceitáveis de empenho motor.

“A divisão da aula em duas metades por ficar condicionado a um terço do pavilhão acabou por correr bem, apesar de que o empenhamento motor diminuir comparativamente ao que estava a contar.” (Diário de bordo, Aula nº18).

As combinações de modalidades mostraram-se determinantes para a eficácia do plano. As duplas futebol e outra modalidade coletiva e voleibol com badminton resultaram em aulas dinâmicas e equilibradas. Pelo contrário, a junção de ginástica e dança revelou maior resistência dos alunos, o que me levou a recorrer frequentemente ao judo como alternativa motivadora.

Em retrospectiva, reconheço que se repetisse o estágio, estruturaria desde o início o plano anual de forma distinta, fruto da experiência adquirida com a lógica da prática distribuída e do melhor conhecimento do roulement de espaços. Esta evolução evidencia o caráter dinâmico do planeamento, que deve ser encarado não como um documento estático, mas como um instrumento de regulação pedagógica, permanentemente ajustado às condições concretas de ensino (Fernández-Río et al., 2020).

4.2.2. Unidades Didáticas

As Unidades Didáticas (UD) converteram o plano anual em percursos curtos, claros e ajustáveis, com foco em nível introdutório e consolidação de bases. O ponto de partida foi definido por observação sistemática nas primeiras sessões, em vez de testes diagnósticos formais, de forma a captar níveis de execução, participação e preferências, permitindo objetivos diferenciados dentro da mesma turma (DGE, 2018).

A estrutura das UD articulou quatro eixos: habilidades motoras, condição física, cultura desportiva e dimensão socioafetiva. Todas as intencionalidades foram operacionalizadas através de tarefas específicas. Metodologicamente, privilegiou-se o ensino do jogo para a compreensão, com situações representativas e regras adaptadas, e no terceiro período foram introduzidos elementos do Modelo de Educação Desportiva, como papéis definidos, registos simples e competição formativa. Em momentos pontuais recorreu-se ainda à instrução direta e ao trabalho cooperativo para clarificar critérios e sustentar a aprendizagem.

Na UD de voleibol, os objetivos principais centraram-se no passe de frente, na manchete e no serviço por baixo, que foram integrados em jogos reduzidos como o 2x2 e o sistema de receção “0:2”. Estava previsto alcançar o jogo em 3x3, mas a progressão da turma não permitiu atingir esse patamar, ficando a experiência centrada nas situações mais simples. Esta limitação mostrou a importância de ajustar expectativas e reforçou a ideia de que, em determinados contextos, consolidar fundamentos básicos pode ser mais significativo do que avançar formalmente para estruturas mais complexas.

Em todas as modalidades houve a preocupação de manter momentos de exercitação dos fundamentos considerados essenciais, como passe, receção e serviço em contexto de jogo, evitando sessões demasiado centradas em tarefas isoladas e pouco transferíveis. Para regular a progressão utilizaram-se critérios simples e observáveis, como atingir um número mínimo de passes controlados antes de aumentar a complexidade ou garantir um número de execuções válidas de determinado gesto técnico. Estes critérios sustentaram a avaliação formativa e orientaram os ajustamentos nas tarefas (Black & Wiliam, 1998).

As UD foram tratadas como documentos dinâmicos e sujeitos a alterações. A disponibilidade real de espaços e as condições climáticas obrigaram a adaptações

frequentes, desde a divisão da sessão em blocos até regressões temporárias ou simplificação de regras. No atletismo, por exemplo, a impossibilidade de realizar algumas aulas no exterior implicou redistribuição de conteúdos e uso de variantes indoor, de modo a manter a intencionalidade pedagógica. Já na dança senti maiores dificuldades em garantir o envolvimento da turma, o que me levou a refletir sobre a importância de planificar estratégias mais específicas para aumentar a motivação nesta modalidade.

A inclusão foi assegurada através da manipulação de constrangimentos da tarefa e do ambiente, como espaços reduzidos, regras que promoviam participação mínima, equipamento adaptado e papéis rotativos. Estas estratégias aumentaram o tempo útil de prática e favoreceram a participação equitativa, com atenção especial ao envolvimento das raparigas.

Em retrospectiva, reconheço que se repetisse o estágio procuraria consolidar de forma mais consistente as UD, sobretudo em modalidades como atletismo e dança, onde senti maiores dificuldades em avançar. Ainda assim, considero que estas experiências foram fundamentais para compreender o carácter adaptativo das UD, que devem ser vistas como uma ponte entre o plano anual e as aulas, garantindo direção, flexibilidade e equidade de participação (DGE, 2018; Black & Wiliam, 1998; UNESCO, 2015).

4.2.3. Planos de Aula

Os planos de aula (PA) constituíram o nível mais específico do planeamento, traduzindo para a prática imediata as opções definidas no plano anual e nas unidades didáticas. Na sua elaboração, definia sempre dois a três objetivos claros e alcançáveis, que serviam de guia para a seleção das situações de aprendizagem e para a observação do desempenho dos alunos. Esta opção tornava o planeamento mais objetivo e funcional, sobretudo no contexto da prática distribuída, em que várias modalidades eram trabalhadas em simultâneo.

Cada PA apresentava uma sequência de tarefas articuladas com esses objetivos e acompanhadas de critérios simples de êxito, facilmente observáveis ao longo da aula. Estes critérios não eram apenas usados por mim como guia avaliativo, mas eram também explicitados aos alunos, para que compreendessem o que estava em causa em cada tarefa e o que era valorizado no seu desempenho. Outra preocupação transversal foi a antecipação de aspetos de segurança, particularmente na ginástica, onde previa no plano

as ajudas a realizar e os momentos de supervisão direta, assegurando um ambiente de prática seguro.

Ainda que estruturados com detalhe, os PA funcionavam como instrumentos flexíveis, uma vez que a realidade das aulas frequentemente exigia ajustes: a disponibilidade dos espaços, o tempo útil de prática ou a própria resposta dos alunos levavam, em alguns momentos, a reorganizar a aula. Na fase inicial do estágio, a sua elaboração exigiu maior investimento de tempo, dado o cuidado em antecipar diferentes possibilidades. Com a experiência, o processo tornou-se mais rápido e intuitivo, sem perder qualidade, permitindo-me preparar aulas consistentes e, ao mesmo tempo, estar disponível para improvisar sempre que fosse necessário.

Houve momentos em que a prática confirmou esta necessidade de flexibilidade. Numa aula de ginástica e futebol, tinha previsto dividir a turma, ficando um grupo a jogar autonomamente futebol enquanto a restante trabalhava comigo a ginástica dentro do pavilhão. Contudo, devido à chuva, fiquei condicionado ao espaço da ginástica e tive de adaptar a aula de forma a envolver todos os alunos, recorrendo até ao judo numa fase final como estratégia de motivação.

“Mesmo tendo de mudar quase toda a dinâmica prevista, os objetivos definidos no plano para a ginástica ajudaram-me a manter o foco e a orientar a turma.” (Diário de bordo, Aula nº6)

Em retrospectiva, considero que os planos de aula foram fundamentais para estruturar o ensino e, simultaneamente, para desenvolver competências de adaptação e de tomada de decisão imediata, aspetos essenciais na prática docente.

4.3. Modelos Pedagógicos

Os modelos pedagógicos configuram-se como estruturas de orientação que permitem ao professor organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma coerente e intencional. Funcionam como quadros de ação que articulam objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas, papéis atribuídos aos alunos e formas de avaliação, assegurando uma ligação consistente entre planeamento e prática (Metzler, 2017).

Na literatura recente, é defendida a utilização do termo “modelo pedagógico” em detrimento de “modelo instrucional”, por se considerar mais abrangente e por evidenciar

a interdependência entre ensino, aprendizagem, matéria e contexto (Casey & Kirk, 2020; Haerens et al., 2011). Um modelo pedagógico não deve, por isso, ser entendido como um conjunto de técnicas rígidas, mas antes como uma abordagem integrada que sustenta determinadas intencionalidades educativas.

De acordo com Hastie e Casey (2014), um modelo pedagógico corresponde a uma forma de organizar elementos interdependentes do currículo, do ensino e da aprendizagem, no sentido de alcançar resultados específicos. Neste enquadramento, a aplicação de diferentes modelos ao longo do estágio não se prendeu com uma opção exclusiva, mas com a necessidade de responder a objetivos distintos e a características variáveis do contexto. Assim, a seleção e a articulação entre modelos representaram uma estratégia de adaptação às exigências concretas da turma e às metas pedagógicas definidas.

4.3.1. Modelo de Instrução Direta

O Modelo de Instrução Direta (ID) é tradicionalmente associado ao ensino de conteúdos que apresentam uma estrutura sequencial clara e fortemente apoiada em habilidades fundamentais (Rink, 1993). Neste enquadramento, o professor assume o papel central na condução da aula, estabelecendo objetivos, demonstrando tarefas, organizando a prática e providenciando feedback imediato e corretivo. A sua pertinência é particularmente evidente em fases iniciais da aprendizagem ou quando se introduzem novos gestos técnicos, pela capacidade de assegurar clareza, controlo e segurança na gestão da turma (Graça & Mesquita, 2009).

Durante o meu estágio, recorri ao Modelo de Instrução Direta sobretudo em modalidades com maior exigência técnica e risco associado, como a ginástica. Este modelo revelou-se essencial na introdução de elementos como os rolamentos e os saltos no mini-trampolim, permitindo organizar a turma em progressões claras, garantir o cumprimento das normas de segurança e acompanhar de perto a execução dos alunos.

“Apesar de já termos passado pela fase de aprendizagem de alguns elementos gímnicos, senti a necessidade de abordar novamente as mesmas tarefas ao meu comando, pois percebi que, na criação das suas coreografias, os alunos não estavam a concretizá-las de forma correta” (Diário de bordo, Aula nº43).

Esta abordagem inicial assegurou uma base sólida de aprendizagem, mas foi utilizada de forma seletiva. Em contextos de jogo, por exemplo, optei por não recorrer à instrução direta, privilegiando que os alunos desenvolvessem a sua capacidade de decisão, limitando-me a dar feedbacks pontuais e a sugerir possíveis soluções de ação. Desta forma, procurei equilibrar a segurança e a clareza que a ID proporciona com a autonomia necessária ao desenvolvimento da compreensão do jogo.

Apesar da sua utilidade, reconheço que o uso prolongado da ID pode reduzir a autonomia e a iniciativa dos alunos, centralizando excessivamente o processo no professor. Tal como defendem Rosenshine (2012) e Silva et al. (2017), o seu papel deve ser estratégico e equilibrado, funcionando como um ponto de ancoragem para estabilizar critérios técnicos e de segurança, sem se tornar um regime dominante de ensino. No meu percurso, a ID foi aplicada de forma circunscrita e intencional, complementada por outros modelos pedagógicos que favoreceram maior participação, responsabilização e tomada de decisão por parte dos alunos.

4.3.2. Aprendizagem Cooperativa

A Aprendizagem Cooperativa constitui um modelo pedagógico que organiza os alunos em pequenos grupos heterogéneos, nos quais cada elemento assume um papel definido e contribui para o sucesso coletivo. Este enquadramento tem demonstrado potencial para desenvolver, em simultâneo, competências motoras, cognitivas e socioafetivas, favorecendo a interdependência positiva e a responsabilidade partilhada (Dyson & Casey, 2012; Johnson & Johnson, 1999).

No meu estágio, recorri a este modelo sobretudo em dança e ginástica, estruturando as aulas em grupos que trabalhavam com objetivos comuns, mas com responsabilidades diferenciadas. O processo culminava sempre na apresentação de uma coreografia coletiva, momento em que era visível o envolvimento dos alunos. No final dessas apresentações, surgiam espontaneamente comentários e sugestões sobre o que poderia ter sido feito de forma diferente, revelando não só reflexão crítica, mas também um espírito de partilha.

Nas primeiras aulas, em particular nas coreografias de dança, observei que a maioria dos alunos se mostrava tímida, com dificuldade em propor ideias ou exemplificar perante o grupo. No entanto, à medida que as aulas avançavam, esse comportamento foi-

se transformando, verificando-se maior à vontade, participação e envolvimento. Comparativamente às fases iniciais, deixou de ser apenas um ou dois elementos a liderar e passou a existir uma participação mais equilibrada dentro dos grupos.

“Notei que, apesar da timidez inicial, os alunos foram-se envolvendo progressivamente, partilhando ideias e contribuindo para que o resultado fosse verdadeiramente coletivo.” (Diário de bordo, Aula nº 22).

Apesar da sua utilidade, reconheço que a eficácia do modelo depende muito da definição clara de objetivos e de critérios de avaliação. Sem essa estrutura, a cooperação pode degenerar numa mera divisão de tarefas ou em participação desigual. Nesse sentido, esta experiência mostrou-me a importância de orientar os papéis de cada grupo de forma intencional, assegurando que todos os alunos tinham espaço para intervir.

Em retrospectiva, considero que a aplicação da Aprendizagem Cooperativa não serviu apenas para melhorar o produto final, mas também para desenvolver competências de interação, comunicação e responsabilidade coletiva. Para mim, enquanto professor em formação, foi uma oportunidade para perceber que, mais do que organizar grupos, é necessário criar condições para que todos se sintam envolvidos e responsáveis pelo sucesso da tarefa.

4.3.3. Ensino do Jogo para a Compreensão

Nos desportos coletivos, que despertavam particular interesse entre os alunos, procurei que os objetivos de aprendizagem não se restringissem ao domínio técnico, mas também contemplassem a compreensão tática e a tomada de decisão. Foi neste enquadramento que o Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão (TGfU) assumiu especial pertinência, ao propor uma alternativa ao ensino tradicional centrado na técnica isolada (Graça & Mesquita, 2013; Bunker & Thorpe, 1982).

O princípio estruturante deste modelo é desafiar os alunos a refletirem sobre o que fazer e quando fazer, antes de se focarem no como fazer. Desta forma, coloca-se o jogo como centro do processo de ensino-aprendizagem, promovendo um desempenho simultaneamente hábil e inteligente (Metzler, 2011).

Na minha prática, recorri frequentemente a este modelo em modalidades como andebol e voleibol. No andebol, utilizei jogos reduzidos de 3x3 sem possibilidade de remate, em que o foco estava na desmarcação tática e na utilização plena dos três passos

com a bola, sem parar após a recepção. Esta tarefa obrigava os alunos a movimentar-se constantemente e a antecipar soluções de passe, em vez de ficarem dependentes de ações individuais. Já no voleibol, propus jogos de 2x2 em que os papéis de recebedor e passador estavam claramente diferenciados: o aluno que não recebia tinha de se deslocar até à rede para assumir a função de organizador, o que os obrigava a compreender e a respeitar a lógica do jogo.

“No jogo reduzido de 3x3, percebi que, mesmo sem o estímulo do remate, os alunos se envolviam mais no processo de circulação de bola, explorando novas formas de criar espaço e de se desmarcar.” (Diário de bordo, Aula nº 44).

À medida que as aulas avançavam, notei uma evolução positiva: os alunos mostravam-se mais atentos às movimentações coletivas, comunicavam mais entre si e revelavam maior autonomia na tomada de decisão. Este progresso foi particularmente evidente quando comparado com sessões mais técnicas e descontextualizadas, onde a motivação tendia a decrescer.

Em retrospectiva, considero que o TGfU me permitiu compreender a importância de ensinar o jogo a partir do próprio jogo, criando contextos representativos e desafiantes. Enquanto professor em formação, esta experiência mostrou-me que a técnica ganha mais sentido quando emerge da necessidade de resolver problemas de jogo, e que a aprendizagem se torna mais sólida quando o aluno sente que o contexto é autêntico e próximo da realidade da modalidade.

4.3.4. Modelo de Educação Desportiva

O Modelo de Educação Desportiva (MED) foi introduzido no meu estágio apenas no 3.º período, funcionando como estratégia de culminância pedagógica para consolidar aprendizagens e reforçar a participação ativa de todos os alunos. Este modelo parte da lógica de que a Educação Física deve proporcionar experiências próximas do desporto institucionalizado, mas com intencionalidades educativas explícitas, procurando formar alunos competentes, literatos e entusiastas (Siedentop et al., 2020).

A organização da turma em três equipas equilibradas teve como preocupação distribuir não apenas níveis de competência motora, mas também perfis de participação, assegurando que cada grupo incluía alunos com diferentes ritmos e formas de envolvimento. Esta intencionalidade permitiu criar condições mais justas para o

desenvolvimento das aprendizagens e, simultaneamente, uma identidade de equipa, que se prolongou ao longo do período.

O foco principal deste modelo materializou-se na chamada “Liga das Modalidades”, realizada sobretudo na reta final do ano. Abrangeu voleibol, badminton, futebol, andebol e basquetebol, tendo como objetivo reforçar o envolvimento e a continuidade pedagógica. Apesar de nem sempre demonstrarem o mesmo empenho nos momentos de treino dentro das suas equipas, quando a competição era “a valer” notava-se um aumento significativo da concentração e da motivação.

A gestão das competições incluiu alguma liberdade para os alunos: nas escolhas internas de pares ou formações, cada equipa decidia autonomamente quem jogava em cada momento, mas na organização geral assegurei que todos acabavam por defrontar todas as equipas, garantindo equilíbrio e rotatividade. Esta autonomia revelou-se positiva, pois estimulou a tomada de decisão coletiva e a capacidade de planear estratégias.

“Durante os jogos pude verificar uma arbitragem justa e imparcial por parte dos alunos. Gostei de observar como as equipas se organizavam e planeavam, ora procurando equilibrar os pares, ora tentando arriscar estratégias que lhes dessem mais hipóteses de vencer” (Diário de bordo, Aula nº53).

Ao longo da preparação e da competição, foi exigida a rotatividade de papéis, tanto nas diferentes posições de cada modalidade como em funções de arbitragem e organização. Desta forma, todos os alunos tiveram oportunidade de experimentar papéis de liderança, responsabilidade e apoio, ampliando competências que extravasam o domínio motor.

Apesar de reconhecer que a ênfase competitiva do MED pode, em determinados contextos, gerar comportamentos menos saudáveis, esta adaptação permitiu equilibrar motivação e inclusão, promovendo não apenas aprendizagens técnicas e táticas, mas também valores de cooperação, responsabilidade e fair-play. Em síntese, o MED revelou-se um recurso pedagógico eficaz para envolver ativamente os alunos no seu próprio processo de aprendizagem, alinhando-se com os objetivos centrais da disciplina de Educação Física.

4.4. Avaliação

A avaliação configurou-se como uma dimensão estruturante no meu estágio, assumindo funções de regulação pedagógica e de monitorização da aprendizagem. Tal como salientam Batista et al. (2019), a sua complexidade decorre da multiplicidade de papéis que desempenha no processo educativo, exigindo que o professor articule coerentemente currículo, pedagogia e avaliação. Nesta linha, procurei adotar uma abordagem em que a avaliação fosse entendida como parte integrante do percurso de aprendizagem, e não como um momento isolado de verificação (Hay & Penney, 2009).

A avaliação diagnóstica ocorreu sempre no início das unidades, ainda que não através de testes formais, mas sobretudo por meio da observação inicial e da exploração prática. Estes momentos revelaram-se fundamentais para aferir o nível de partida da turma em cada modalidade, fornecendo dados sobre competências técnicas, compreensão tática e até níveis de motivação e preferência dos alunos. Esta informação foi essencial para adaptar o planeamento e ajustar objetivos realistas ao contexto.

No que diz respeito à avaliação criterial, desde o início do estágio recorri a grelhas com três critérios por modalidade. Esta opção não resultou de uma simplificação progressiva, mas de uma decisão intencional, tomada sob orientação do meu professor cooperante. Considerando a necessidade de lecionar seis modalidades por período, no âmbito da prática distribuída, seria inviável aplicar sistemas avaliativos demasiado extensos. A redução criterial permitiu assegurar rigor e exequibilidade, sem comprometer a objetividade da avaliação. Este formato possibilitou ainda maior clareza junto dos alunos, que sabiam exatamente quais os aspetos a serem valorizados.

A lógica da prática distribuída teve também implicações relevantes no processo avaliativo. Dado que as unidades didáticas decorriam de forma contínua ao longo dos três períodos, só foi possível realizar as avaliações sumativas no final do 3.º período, após o fecho de todos os blocos. Este enquadramento obrigou a gerir em simultâneo o acompanhamento de várias modalidades (nove no total), exigindo organização e consistência nos registos avaliativos.

Para além da observação direta, introduzi ainda a gravação de vídeo em determinados momentos de avaliação, nomeadamente em coreografias de dança e ginástica, jogos avaliativos de voleibol e badminton e, pontualmente, em provas de

atletismo. Nas coreografias, captava os grupos em execução; nos jogos e provas, optava por planos gerais da turma. As gravações eram realizadas por mim ou pelo meu colega de estágio, dependendo da necessidade de apoio aos grupos. O uso do vídeo funcionou sobretudo como instrumento de confirmação, permitindo rever desempenhos em casos de dúvida e tomar decisões mais fundamentadas. Para garantir a legalidade e a transparência do processo, obtive previamente autorizações dos encarregados de educação. Embora não revisse todos os vídeos na íntegra, a possibilidade de os utilizar como apoio deu-me uma segurança acrescida na avaliação e, simultaneamente, aumentou o rigor dos alunos, conscientes de que os seus desempenhos poderiam ser registados.

“Ao utilizar as grelhas criteriosais e as gravações em momentos específicos, senti que conseguia tornar a avaliação mais objetiva e justa, mesmo num contexto de grande diversidade de alunos e modalidades.” (Diário de bordo, Aula nº22)

Em retrospectiva, considero que o processo avaliativo, apesar das exigências próprias de uma prática distribuída, constituiu um apoio essencial à aprendizagem. A opção por critérios limitados, mas claros, aliada ao uso complementar do vídeo, permitiu conduzir uma avaliação coerente, transparente e ajustada ao contexto real de ensino-aprendizagem. Ainda assim, reconheço que poderia ter explorado de forma mais sistemática a autoavaliação dos alunos, transformando-a num hábito regular. Este será um aspeto a melhorar em futuras experiências, de forma a reforçar a autonomia dos estudantes e a corresponsabilização no seu percurso formativo.

5. Área 2 - Participação na Escola e relações com a comunidade

5.1. Desporto Escolar

O Desporto Escolar, enquanto componente estruturante do sistema educativo, insere-se como complemento às aprendizagens curriculares, favorecendo o desenvolvimento físico, social e pessoal dos alunos. Para além de promover hábitos de prática regular, proporciona contextos de cooperação e competição que enriquecem a formação integral dos estudantes (Resende, Mesquita, & Araújo, 2014).

Durante o estágio, acompanhei o núcleo de Ginástica da escola, em conjunto com o meu colega de estágio. A nossa participação foi sobretudo de observação, embora tivéssemos intervindo pontualmente em momentos de ajuda técnica na execução de exercícios. Tivemos também oportunidade de acompanhar a equipa em competições, o que nos permitiu conhecer melhor a organização e a logística deste tipo de eventos.

As sessões de treino estavam focadas na preparação de coreografias para competição. Foi notória a forma como a dinâmica do grupo se sustentava na cooperação entre alunas de diferentes idades: as mais velhas orientavam e serviam de modelo para as mais novas, revelando uma liderança natural e contribuindo para a coesão do grupo.

Para além do contacto organizativo, pude perceber de forma prática a exigência que a ginástica requer, tanto no rigor técnico como na segurança. A observação e participação pontual em exercícios como rolamentos ou saltos permitiu-me aprofundar conhecimentos sobre a modalidade e compreender melhor os detalhes de execução e progressão técnica, algo que consegui transportar para as minhas próprias aulas. Adicionalmente, a experiência mostrou-me a importância da precisão e do timing nas ajudas, reforçando a responsabilidade do professor no apoio à execução correta e segura dos alunos.

Embora o meu papel tenha sido sobretudo de observador, esta experiência permitiu-me perceber o impacto do Desporto Escolar enquanto espaço de aprendizagem intergeracional, no qual coexistem aspetos técnicos, valores de entajuda e responsabilidade partilhada.

5.2. Troféu ESAS

Entre os projetos dinamizados pelo Departamento de Educação Física, o Troféu ESAS destacou-se pela sua dimensão comunitária e pela diversidade de experiências proporcionadas aos alunos ao longo do ano. Esta iniciativa conjuga competição, convívio e cooperação, assumindo-se como um marco na identidade escolar e no reforço da motivação dos estudantes.

Enquanto estagiário, estive envolvido em todas as provas do troféu, com diferentes responsabilidades. No badminton, a minha função centrou-se na gestão do torneio, supervisionando resultados e eliminatórias. Os próprios alunos desempenharam o papel de árbitros, o que, além de promover autonomia, serviu de momento de aprendizagem das regras. A minha intervenção limitou-se a esclarecer dúvidas pontuais e garantir a imparcialidade do processo. Apesar disso, a preparação da competição não esteve isenta de dificuldades: as tabelas de jogo inicialmente elaboradas apresentavam erros, o que exigiu ajustes de última hora, momentos antes do início da prova. Esta situação mostrou-me a importância da flexibilidade e da capacidade de resolução rápida de problemas.

Na feira de atividades, colaborei na conceção dos exercícios em equipa e fiquei responsável pela dinamização de um desafio específico, baseado em sequências de saltos coordenados entre três elementos. A aceitação por parte dos alunos foi bastante positiva, mas o que mais se destacou foi a atmosfera de “confusão positiva”: a elevada participação levou a um ambiente de entusiasmo, ansiedade e vontade de experimentar os desafios, o que confirmou o valor pedagógico destas atividades como complemento à prática formal das modalidades.

Na prova de atletismo, realizada no Fórum Braga, os alunos puderam experimentar o ambiente de uma instalação oficial, com acesso a todas as vertentes da modalidade (corridas, saltos e lançamentos). Este contacto aumentou claramente a sua motivação e deu-lhes uma perceção mais realista da exigência competitiva. A minha função foi sobretudo de gestão de postos, assegurando o bom funcionamento das provas. Esta experiência fez-me compreender como a qualidade do espaço físico pode ser um fator motivacional decisivo para os alunos.

O voleibol decorreu em moldes semelhantes ao badminton, com os alunos como árbitros, confirmando novamente a eficácia desta estratégia no desenvolvimento da autonomia e do rigor.

Por fim, a canoagem encerrou o Troféu ESAS com uma prova realizada na fase final do ano letivo. Para além da vertente competitiva, este evento incluiu momentos de lazer e convívio, funcionando como espaço de celebração coletiva. A minha principal função foi acompanhar os alunos na água, em canoa, garantindo segurança e dando orientações práticas. Frequentemente tive de gritar indicações sobre a forma de pagaia para que conseguissem manter a direção correta. Apesar de não ter havido necessidade de socorrer ninguém, a experiência reforçou em mim a noção de que o professor deve ser sempre um elemento de confiança e referência de segurança.

No conjunto, o Troféu ESAS foi uma experiência muito enriquecedora, permitindo-me compreender os desafios da organização de eventos desportivos escolares e, sobretudo, o impacto positivo que têm na motivação dos alunos e na valorização da disciplina de Educação Física.

5.3. Direção de turma

O cargo de diretor de turma é reconhecido pela sua importância na articulação entre alunos, famílias e professores, funcionando como um gestor pedagógico intermédio que assegura a coesão da comunidade educativa (Boavista & Sousa, 2013). A investigação sublinha que o envolvimento parental está associado ao sucesso académico e ao desenvolvimento integral dos alunos (Bento et al., 2016; Epstein, 2011).

No meu caso, a participação nesta área foi mais circunscrita. Acompanhei a diretora de turma em funções de carácter administrativo, como organização documental e registo do percurso dos alunos. Estive presente em apenas uma reunião de turma, onde fiz apontamentos pontuais sobre os alunos da disciplina de Educação Física, permanecendo maioritariamente em papel de observador. Participei também numa visita de um encarregado de educação, que me permitiu compreender melhor a forma como este cargo exige mediação de expectativas entre família e escola.

Apesar de limitada, esta experiência permitiu-me reconhecer a abrangência da função de direção de turma, que ultrapassa a gestão académica e se estende à relação com as famílias. Ainda que indiretamente, percebi que este cargo contribui para a legitimação

da disciplina de Educação Física no seio da escola, ao integrá-la no diálogo com os restantes agentes educativos.

6. Área 3 – Barreiras e oportunidades para a inclusão das raparigas em Educação Física

Resumo

Este estudo de investigação-ação analisou as barreiras e testou estratégias para promover a inclusão das raparigas em aulas mistas de Educação Física, numa turma do 10.º ano (N=26; respostas válidas: n=23). A recolha de dados combinou questionário online, observação direta e conversas informais com as alunas. Os resultados mostraram que a menor participação feminina esteve associada à perceção de um ambiente competitivo, à baixa confiança nas próprias capacidades, ao desconforto em interações com colegas do sexo oposto e à preferência por atividades de carácter cooperativo. A intervenção pedagógica, baseada na constituição de equipas equilibradas, na rotatividade de papéis, no reforço positivo e na sensibilização para a inclusão, aumentou o envolvimento das alunas e melhorou a perceção de equidade na turma. Conclui-se que a inclusão em Educação Física requer práticas pedagógicas conscientes, monitorizadas e ajustadas às necessidades reais dos alunos, valorizando a diversificação metodológica. As melhorias identificadas após a intervenção baseiam-se em evidência qualitativa (observação e conversas), não tendo sido aplicado questionário pós-intervenção.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, INCLUSÃO, GÉNERO, PARTICIPAÇÃO, AUTOEXCLUSÃO

Abstract

This action research study analyzed barriers and tested strategies to promote the inclusion of girls in mixed Physical Education classes, in a 10th-grade group (N=26; valid responses: n=23). Data collection combined an online questionnaire, direct observation, and informal conversations with the female students. Results indicated that lower female participation was associated with perceptions of a competitive environment, low self-confidence, discomfort in interactions with male peers, and a preference for cooperative activities. The pedagogical intervention was based on balanced team composition, role rotation, positive reinforcement and awareness-raising for inclusion. These strategies increased girls' involvement and improved perceptions of equity within the class. It is concluded that inclusion in Physical Education requires conscious, monitored pedagogical practices, aligned with students' real needs and supported by methodological diversification. Post-intervention improvements are based on qualitative evidence (observations and informal conversations); no post-test questionnaire was administered.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, INCLUSION, GENDER, PARTICIPATION, SELF-EXCLUSION

6.1. Introdução

A Educação Física (EF) desempenha um papel central no desenvolvimento integral dos alunos, ao promover competências motoras, cognitivas, sociais e emocionais. Contudo, em contextos de aulas mistas, a participação equilibrada entre rapazes e raparigas continua a revelar-se um desafio recorrente. Diversos estudos evidenciam que as alunas tendem a autoexcluir-se de determinadas atividades, muitas vezes em função da perceção de um ambiente demasiado competitivo, do desconforto em interações com colegas do sexo oposto ou de níveis mais baixos de confiança nas suas capacidades físicas (Oliveira et al., 2018; Sousa et al., 2021; Crick et al., 2007). Esta realidade sublinha a necessidade de práticas pedagógicas que promovam inclusão, igualdade de género e participação ativa de todos os alunos.

A importância de uma Educação Física inclusiva ultrapassa a simples presença física nas aulas. Está intimamente ligada à perceção de competência, ao sentimento de pertença e à valorização individual dentro do grupo. O professor assume, neste processo, um papel fundamental como mediador de contextos educativos, assegurando que a diversidade de interesses, capacidades e necessidades dos alunos seja considerada na planificação das atividades e na gestão das equipas (Siedentop, Hastie & van der Mars, 2011; Kirk, 2010; Luguetti et al., 2019). Estratégias pedagógicas estruturadas, como a constituição de equipas equilibradas, a rotatividade de papéis e o reforço positivo, revelam-se promissoras para reduzir a autoexclusão feminina e fomentar a participação equitativa.

O presente estudo insere-se num contexto real de ensino, envolvendo uma turma do 10.º ano constituída por 26 alunos, dos quais seis do sexo feminino. Recorre-se a uma metodologia de investigação-ação, que permite ao professor-investigador intervir de forma reflexiva e contínua, ajustando práticas pedagógicas às necessidades observadas. A recolha de dados inclui questionários, observação direta e conversas informais com as alunas, com o objetivo de compreender as perceções sobre a participação, as interações de género e o clima relacional da turma.

Assim, este trabalho procura promover a inclusão das alunas nas aulas de Educação Física, procurando compreender os fatores que condicionam a sua participação e testar estratégias pedagógicas capazes de favorecer a sua integração nas dinâmicas da turma. Para além da intervenção concreta, a investigação pretende contribuir para uma

prática docente mais equitativa, consciente e ajustada às necessidades reais de todos os alunos.

6.2. Enquadramento teórico

6.2.1. Educação Física e inclusão

A Educação Física (EF) tem sido reconhecida como uma disciplina central para o desenvolvimento integral dos alunos, pela sua contribuição não apenas ao nível motor, mas também cognitivo, social e emocional. No entanto, o caráter coletivo e frequentemente competitivo das práticas desportivas em contexto escolar pode gerar desigualdades na participação, em particular entre rapazes e raparigas. A inclusão, neste domínio, não se limita à presença física nas aulas, mas implica a criação de condições que permitam a todos os alunos desenvolver competências, sentir-se parte do grupo e experimentar sucesso (Kirk, 2010).

A perspetiva inclusiva em EF defende que cada aluno deve encontrar um espaço de participação adaptado às suas necessidades e interesses. Esta visão vai ao encontro da proposta de Crick et al. (2007), para quem o sentimento de pertença e reconhecimento social é determinante no envolvimento dos estudantes. Assim, a inclusão deve ser entendida como um processo ativo e contínuo, em que o professor desempenha um papel decisivo na eliminação de barreiras à participação e na promoção de experiências equitativas de aprendizagem.

Neste sentido, compreender os mecanismos de inclusão na Educação Física torna-se crucial para reduzir desigualdades persistentes, sobretudo quando se analisam contextos escolares portugueses, onde também se têm verificado dificuldades na integração equitativa de rapazes e raparigas.

6.2.2. Aulas mistas e diferenças de género

As aulas mistas constituem a realidade predominante no sistema educativo português e internacional. Apesar de permitirem a convivência entre géneros e o desenvolvimento de competências sociais, diversos estudos têm revelado desigualdades na forma como rapazes e raparigas participam. Oliveira et al. (2018) e Sousa et al. (2021) destacam que as raparigas tendem a assumir papéis menos centrais, mantendo-se em posições periféricas, enquanto os rapazes assumem frequentemente a liderança em jogos competitivos.

Esta disparidade pode ser explicada, em parte, por fatores culturais e sociais que atribuem ao desporto uma identidade predominantemente masculina (Kirk, 2010). Assim, em aulas mistas, as raparigas sentem frequentemente menor confiança ou mesmo desconforto em contextos de elevada competitividade, o que contribui para a sua autoexclusão. A análise destas diferenças é fundamental para compreender os padrões de participação e para desenvolver estratégias que assegurem igualdade de oportunidades em EF.

Estas diferenças ajudam a explicar as barreiras que muitas raparigas enfrentam em aulas mistas, as quais serão aprofundadas na secção seguinte sobre os fatores que condicionam a sua participação.

6.2.3. Fatores que condicionam a participação feminina

A investigação tem identificado vários fatores que contribuem para a menor participação feminina em aulas mistas de EF. Entre os mais referidos encontram-se a perceção de ambiente excessivamente competitivo, a falta de confiança nas próprias capacidades e o desconforto em interações com colegas do sexo oposto (Crick et al., 2007; Luguetti et al., 2019). Estes elementos interligam-se e reforçam a tendência de autoexclusão, traduzindo-se em menor envolvimento das alunas em atividades coletivas.

Outro fator relevante é a perceção de competência. Estudos indicam que as raparigas que se sentem menos capazes ou menos valorizadas pelos colegas tendem a adotar comportamentos de retraimento, optando por papéis periféricos ou mesmo pela não participação (Sousa et al., 2021). Além disso, a preferência por modalidades menos competitivas, como dança ou badminton, reflete não apenas interesses pessoais, mas também a procura de contextos em que o risco de comparação negativa é reduzido. Estes fatores demonstram que a exclusão feminina não resulta de falta de interesse pela atividade física, mas de barreiras socioemocionais e contextuais que limitam a sua participação plena.

No caso português, estudos recentes (Oliveira et al., 2018; Sousa et al., 2021) confirmam que estas barreiras não se limitam a contextos internacionais, mas refletem igualmente padrões recorrentes em escolas nacionais, reforçando a pertinência de estratégias de intervenção adaptadas à realidade local.

6.2.4. Estratégias pedagógicas promotoras de inclusão

A literatura destaca diversas estratégias que podem ser implementadas para promover a inclusão das raparigas em aulas mistas. Entre elas, a constituição de equipas equilibradas em termos de género e nível de habilidade, a rotatividade de papéis e a adaptação de regras são frequentemente apontadas como práticas eficazes (Siedentop, Hastie & van der Mars, 2011). Estas medidas permitem reduzir a perceção de desigualdade e aumentar a participação de todos os alunos.

Luguetti et al. (2019) acrescentam que o reforço positivo desempenha um papel fundamental, ao valorizar a participação e o esforço individual em detrimento do resultado competitivo. A diversificação de modalidades, incluindo atividades cooperativas e expressivas, constitui igualmente uma via importante para aumentar o envolvimento das alunas. Oliveira et al. (2018) salientam que o acesso a diferentes tipos de experiências físicas contribui para ampliar as oportunidades de sucesso e para fortalecer a motivação intrínseca, especialmente entre as raparigas.

Estas medidas mostram que a inclusão não é apenas uma questão estrutural, mas exige práticas pedagógicas consistentes, articuladas com o papel ativo do professor, abordado na secção seguinte.

6.2.5. O papel do professor enquanto mediador

O professor é o principal agente na criação de ambientes educativos inclusivos. Cabe-lhe não apenas selecionar as atividades, mas também gerir as interações e mediar conflitos que possam surgir em contexto de aula. Siedentop et al. (2011) sublinham a importância da intervenção docente na composição de grupos equilibrados e na promoção de papéis diversificados para todos os alunos.

Para além da dimensão organizativa, o professor desempenha ainda um papel determinante na dimensão socioafetiva da aula. Panadero e Alonso-Tapia (2013) destacam que o feedback contínuo e personalizado contribui para o desenvolvimento da autoconfiança dos alunos e para a perceção de justiça. Assim, práticas pedagógicas reflexivas e conscientes não apenas reduzem a autoexclusão feminina, como promovem um clima de aula mais justo e motivador para todos.

6.3. Objetivos

O presente estudo teve como propósito central promover a inclusão das alunas nas aulas mistas de Educação Física, procurando compreender os fatores que condicionam a sua participação e experimentar estratégias pedagógicas que favoreçam a sua integração plena no seio da turma. Para além da intervenção prática, pretendeu-se também contribuir para uma docência mais equitativa e consciente, ajustada às necessidades reais de todos os alunos.

Neste enquadramento, destacam-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os fatores que contribuem para a tendência das alunas em se autoexcluírem, considerando aspetos como estereótipos de género, estilos de ensino e dinâmicas relacionais (Oliveira, Pereira & Seabra, 2018; Sousa, Marques & Martins, 2021).
- Compreender as perceções de alunos e alunas relativamente às interações de género nas atividades físicas, explorando tanto os comportamentos de colaboração como as situações de desigualdade (Luguetti, Oliver, Dantas & Kirk, 2019).
- Conceber e aplicar medidas pedagógicas inclusivas, partindo de adaptações metodológicas reconhecidas como mais inclusivas em contextos mistos (Siedentop, Hastie & van der Mars, 2011).
- Avaliar os efeitos das medidas implementadas no envolvimento feminino e na perceção de igualdade no grupo-turma, analisando mudanças de atitude e de participação efetiva.
- Refletir criticamente sobre o papel do professor enquanto agente dinamizador de contextos educativos inclusivos, assumindo a responsabilidade de combater barreiras estruturais e promover oportunidades equitativas para todos os alunos.

6.3.1. Questões de Investigação

A investigação procurou dar resposta às seguintes questões orientadoras:

- Que fatores estão na origem da menor participação das alunas nas aulas mistas de Educação Física?
- Como é percecionada a interação entre rapazes e raparigas durante as atividades físicas em contexto escolar?

- De que forma estratégias pedagógicas específicas podem contribuir para a inclusão e participação ativa das alunas?
- Quais os efeitos observados, após a aplicação das estratégias, na participação das alunas e na percepção de igualdade no grupo-turma?

6.4. Metodologia

O presente capítulo descreve e fundamenta as opções metodológicas adotadas, explicitando os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise. A investigação seguiu uma abordagem de investigação-ação, orientada para a resolução de um problema identificado em contexto real de ensino. Este tipo de metodologia pressupõe uma atuação contínua, reflexiva e sustentada por parte do professor-investigador. Como salientam Ponte (2008) e Tripp (2005), a investigação-ação constitui uma estratégia eficaz para promover mudanças pedagógicas contextualizadas, diretamente relacionadas com a prática profissional. A escolha desta metodologia foi considerada a mais adequada por permitir alinhar os objetivos do estudo com práticas de recolha de dados contextualizadas e diretamente relacionadas com a realidade escolar observada.

6.4.1. Participantes

O estudo envolveu uma turma residente de 26 alunos do 10.º do ensino secundário, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, sendo 6 do sexo feminino e 20 do sexo masculino.

A recolha de dados contou com 23 respostas válidas ao questionário aplicado no final do segundo período letivo. A participação foi voluntária, anónima e confidencial, assegurando-se os princípios éticos da investigação em educação (Cohen, Manion & Morrison, 2013).

Adicionalmente, recolheram-se 24 respostas de uma turma paralela do mesmo nível de ensino (10.º), também com alunos entre os 15 e 17 anos. Estas respostas não integraram a análise formal, mas foram consideradas em fase de reflexão exploratória, servindo como termo de comparação para a discussão.

6.4.2. Instrumentos de Recolha de Dados

a) Questionário (Google Forms)

Foi elaborado um questionário online, constituído por 20 questões: a maioria de resposta fechada (escalas de frequência e múltipla escolha) e algumas de resposta aberta, que permitiram recolher opiniões livres e sugestões. As questões organizaram-se em torno de quatro dimensões principais:

- frequência e motivação da participação em aula;
- percepção sobre o trabalho em grupos mistos;
- impacto do género nas interações durante as atividades;
- propostas e sugestões de melhoria.

O questionário foi previamente submetido a um pré-teste piloto numa turma paralela do mesmo nível de ensino, garantindo a clareza da formulação e a adequação à faixa etária (15–17 anos). A consistência e pertinência das questões foram reforçadas através da análise de professores de Educação Física experientes, que avaliaram a validade de conteúdo do instrumento.

A escolha do questionário justifica-se pela sua natureza prática, económica e acessível, adequada à recolha de informação junto de um grupo numeroso de participantes de forma anónima e padronizada (Fortin & Gagnon, 2016). Tal como defendem Bardin (2016) e Gil (2010), a combinação de questões fechadas e abertas enriquece a análise ao permitir articular dados quantitativos com interpretações qualitativas. O questionário foi construído com base nos objetivos da investigação e em trabalhos prévios sobre igualdade de género em Educação Física (Oliveira et al., 2018; Sousa et al., 2021). A linguagem foi adaptada à faixa etária (15–17 anos), recorrendo a termos simples e neutros, de modo a garantir compreensão e evitar enviesamentos.

b) Observação direta

A observação decorreu ao longo das aulas do terceiro período, sendo registados episódios significativos de participação, autoexclusão e interação entre géneros. Para orientar os registos e aumentar a consistência, foram consideradas categorias previamente definidas, como participação ativa, interação positiva, interação negativa e papéis assumidos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a observação direta constitui uma técnica essencial em investigação qualitativa, por possibilitar a recolha de dados em contexto natural.

c) Conversas informais com alunas

Foram realizadas de forma espontânea antes e após algumas aulas. Segundo Flick (2009), estas interações informais são particularmente relevantes em estudos exploratórios, dado que revelam perceções pessoais sobre experiências educativas.

6.4.3. Procedimentos

A fase inicial da investigação centrou-se na identificação do problema, concretamente a tendência das alunas para a autoexclusão em aulas mistas, frequentemente associada à perceção de um ambiente demasiado competitivo. Este diagnóstico foi consolidado ao longo do 1.º e 2.º períodos, através de observação participante e interações informais.

O questionário final foi aplicado aos alunos no final do 2.º período. Funcionou como linha de base para aferir as perceções antes da implementação da intervenção no 3.º período.

No início do 3.º período letivo (março a maio de 2025), foi implementada uma intervenção pedagógica estruturada, inspirada no Modelo de Educação Desportiva (Siedentop, Hastie & van der Mars, 2011) e adaptada à realidade da turma. Foram constituídas três equipas fixas, cada uma integrando duas alunas, assegurando-se equilíbrio de género, nível de desempenho motor e afinidades relacionais.

Complementarmente, foram adotadas estratégias de reforço positivo, como a valorização verbal da participação feminina, a rotatividade de papéis e a sensibilização de todos os alunos para a importância da inclusão. Estas opções alinham-se com os contributos de Kirk (2010) e Luguetti et al. (2019), que sublinham o papel do professor na criação de ambientes de aprendizagem justos e inclusivos.

Para reforçar a credibilidade da análise, recorreu-se a técnicas de validação qualitativa: member checking (Lincoln & Guba, 1985), através da devolução das interpretações preliminares às alunas, e peer debriefing com colegas estagiários, de modo a reduzir potenciais enviesamentos do investigador.

Após a implementação, não foi aplicado novo questionário. A recolha pós-intervenção baseou-se exclusivamente em evidência qualitativa (observação direta e conversas informais), utilizada para interpretar mudanças de participação e perceções de equidade. Desta forma, os procedimentos metodológicos asseguraram um processo cíclico de diagnóstico, intervenção e avaliação, característico da investigação-ação.

6.4.4. Análise de Dados

Os dados quantitativos foram analisados através de estatística descritiva, incluindo frequências e percentagens. Os dados qualitativos, provenientes das respostas abertas do questionário, das observações e das conversas informais, foram tratados segundo a análise temática de Braun e Clarke (2006), seguindo as seis fases propostas: (1) familiarização com os dados, (2) codificação inicial, (3) construção de temas, (4) revisão, (5) definição e (6) produção do relatório final. No período pós-intervenção não existiram novos dados quantitativos; a análise centrou-se na evidência qualitativa recolhida no terreno, seguindo a análise temática.

A integração de diferentes métodos e fontes de informação constituiu uma estratégia de triangulação metodológica (Denzin, 1978), aumentando a consistência e a validade dos resultados. Para reforçar a credibilidade, foram ainda utilizadas técnicas de member checking (Lincoln & Guba, 1985), devolvendo interpretações preliminares às alunas, e peer debriefing com colegas estagiários, de modo a reduzir potenciais enviesamentos do investigador.

Quadro 1 - Síntese da metodologia do estudo

Dimensão	Descrição
Participantes	Turma de 26 alunos do 10.º (6 raparigas, 20 rapazes, 15–17 anos). Participação voluntária, anónima e confidencial. Respostas complementares recolhidas numa turma paralela (n=24).
Desenho	Investigação-ação (Ponte, 2008; Tripp, 2005), permitindo diagnóstico, intervenção e avaliação em ciclo contínuo.
Instrumentos de recolha de dados	a) Questionário (Google Forms) – 20 questões (fechadas e abertas), construído com base em literatura e revisto por especialistas. b) Observação direta – registo orientado por categorias pré-definidas (participação, autoexclusão, interações). c) Conversas informais – perceções espontâneas recolhidas antes e após aulas.
Procedimentos	1. Diagnóstico inicial (observação e conversas informais). 2. Intervenção pedagógica (3 equipas fixas equilibradas em género, competências e afinidades). 3. Estratégias aplicadas: reforço positivo, rotatividade de papéis, sensibilização para a inclusão. 4. Aplicação de questionário final e triangulação com observações e conversas.
Análise de dados	Quantitativa: estatística descritiva (frequências, percentagens). Qualitativa: análise temática (Braun & Clarke, 2006), complementada por triangulação metodológica (Denzin, 1978). Credibilidade reforçada por <i>member checking</i> (Lincoln & Guba, 1985) e <i>peer debriefing</i> .
Considerações éticas	Consentimento informado, anonimato, direito de desistência assegurado.

6.5. Resultados

6.5.1. Participação nas aulas

A análise da frequência de participação nas aulas revelou diferenças entre raparigas e rapazes da turma. Entre as cinco raparigas que responderam ao questionário, uma (20%) afirmou participar “sempre”, três (60%) “frequentemente” e uma (20%) “às vezes”. Já entre os dezasseis rapazes, doze (70,6%) indicaram participar “sempre”, quatro (23,5%) “frequentemente” e um (5,9%) “às vezes”. Registou-se ainda uma resposta de um aluno que optou por não indicar o género, tendo referido participar “frequentemente”.

Estes resultados apontam para uma maior consistência de participação nos rapazes, em contraste com uma maior variação entre as raparigas, que tendem a oscilar entre níveis de envolvimento distintos.

Tabela 1 - Frequência de participação nas aulas por género

Categoria	Raparigas (n=5)	Rapazes (n=17)
Sempre	1 (20,0%)	12 (70,6%)
Frequentemente	3 (60,0%)	4 (23,5%)
Às vezes	1 (20,0%)	1 (5,9%)

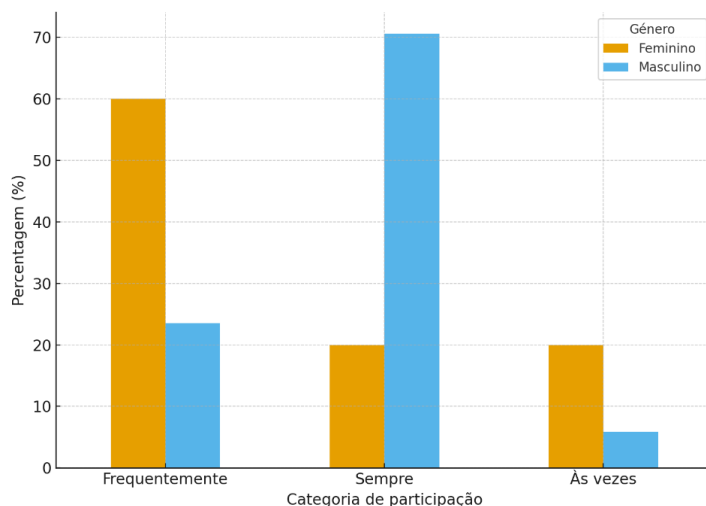


Figura 1 - Frequência de participação nas aulas por género

As observações realizadas ao longo das aulas confirmaram esta diferença: as raparigas, embora presentes, por vezes mantinham-se em papéis menos centrais, enquanto os rapazes assumiam maior protagonismo nos jogos. Em conversas informais, uma aluna comentou: “Participo quase sempre, mas às vezes sinto que não faz diferença se entro ou

não no jogo” (R2). Este tipo de percepção ajuda a compreender a maior variação na consistência da participação feminina. Resultados semelhantes foram observados na turma paralela, onde também se verificou maior variabilidade na participação das raparigas face aos rapazes.

6.5.2. Motivação e desmotivação

As motivações para participar nas aulas de Educação Física revelaram diferenças de enfoque entre raparigas e rapazes. Entre as alunas, quatro em cinco (80%) destacaram a obrigatoriedade da disciplina e duas (40%) o interesse em melhorar a condição física. Surgiram ainda respostas pontuais relacionadas com gosto pela prática e modalidades específicas, como o badminton (1 aluna, 20%). Entre os rapazes, o motivo predominante foi o gosto pelo desporto (16 em 17; 94%), acompanhado pelo desejo de melhorar a condição física (3; 18%) e pelo prazer em trabalhar em equipa (3; 18%).

Tabela 2 - Motivos de participação por género

Motivo	Raparigas (n=5)	Rapazes (n=17)
Gosto de praticar desporto	1 (20,0%)	16 (94,1%)
Quero melhorar a condição física	2 (40,0%)	3 (17,6%)
Gosto de trabalhar em equipa	0 (0,0%)	3 (17,6%)
É uma disciplina obrigatória	4 (80,0%)	2 (11,8%)
Outros	1 (20,0%)	0 (0,0%)

Nota: pergunta de resposta múltipla; percentagens podem somar >100%

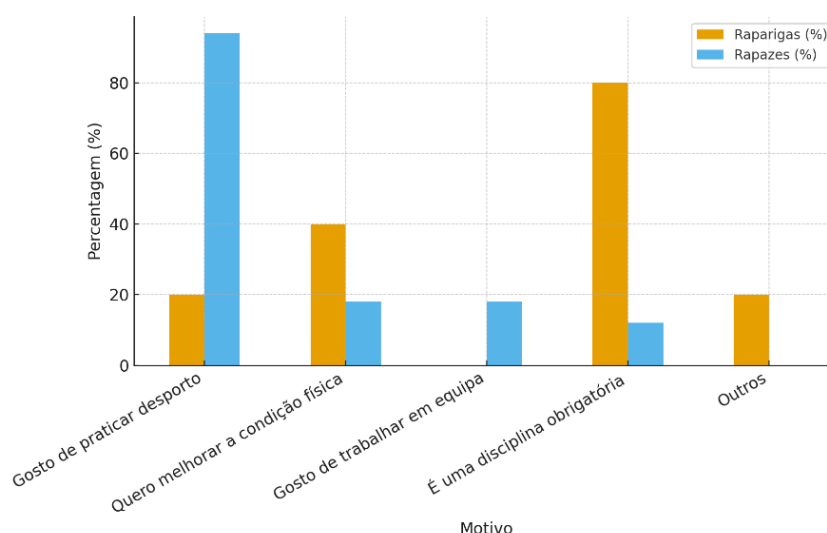


Figura 2 - Motivos de participação nas aulas por género

No que respeita à desmotivação, três raparigas (60%) indicaram preferir outras atividades, uma (20%) referiu desconforto na presença de colegas do sexo oposto e outra

(20%) afirmou não gostar de competir. Entre os rapazes, seis (35%) afirmaram nunca se sentirem desmotivados. Os restantes apontaram falta de interesse em certas modalidades (4; 24%), preferência por outras atividades (3; 18%) ou perceção de pouco empenho dos colegas (2; 12%).

Tabela 3 - Fatores de desmotivação por género

Fator	Raparigas (n=5)	Rapazes (n=17)
Prefiro outras atividades	3 (60,0%)	3 (17,6%)
Não gosto de competir	1 (20,0%)	0 (0,0%)
Desconforto com colegas do sexo oposto	1 (20,0%)	1 (5,9%)
Sinto que não sou bom/a o suficiente	1 (20,0%)	2 (11,8%)
Nada / nunca desmotivado	0 (0,0%)	6 (35,3%)
Outros	1 (20,0%)	4 (23,5%)

Nota: pergunta de resposta múltipla; percentagens podem somar >100%

As respostas abertas ilustram bem estas diferenças:

- R1 (rapariga): “Gosto de praticar desporto e aprender novas modalidades.”
- B5 (rapaz): “Gosto de jogar com a equipa e desenvolver competências de cooperação.”
- R3 (rapariga): “Sinto-me menos confortável quando os rapazes são muito competitivos.”
- B2 (rapaz): “Às vezes não quero participar se não gosto do jogo ou se os colegas não se esforçam.”

6.5.3. Interação em grupos mistos e perceção de inclusão/exclusão

As perceções sobre a interação em grupos mistos revelaram diferenças claras entre géneros. Entre as cinco raparigas, quatro (80%) indicaram sentir que os rapazes dominam as atividades e uma (20%) referiu que as raparigas tendem a ficar à parte. Já entre os dezassete rapazes, nove (53%) destacaram colaboração igualitária, seis (35%) reconheceram que os rapazes assumem maior domínio e dois (12%) admitiram que as raparigas ficam afastadas.

Tabela 4 - Perceções sobre a interação em grupos mistos

Categoria	Raparigas (n=5)	Rapazes (n=17)
Os rapazes dominam as atividades	4 (80,0%)	6 (35,3%)
As raparigas tendem a ficar à parte	1 (20,0%)	2 (11,8%)
Todos colaboram igualmente	0 (0,0%)	9 (52,9%)

Relativamente à percepção de exclusão, todas as raparigas afirmaram já se ter sentido excluídas em algum momento: três (60%) assinalaram “muitas vezes” e duas (40%) “às vezes”. Em contraste, entre os rapazes, sete (41%) indicaram “às vezes”, cinco (29%) “raramente”, três (18%) “nunca” e apenas dois (12%) reconheceram “sim” ou “muitas vezes”.

Tabela 5 - Percepção de exclusão das raparigas

Categoria	Raparigas (n=5)	Rapazes (n=17)
Muitas vezes	3 (60,0%)	2 (11,8%)
Às vezes	2 (40,0%)	7 (41,2%)
Raramente	0 (0,0%)	5 (29,4%)
Nunca	0 (0,0%)	3 (17,6%)

Nota: a versão inicial da questão incluía um item redundante (“Sim”), posteriormente retirado para garantir consistência com a escala de frequência.

Estas percepções foram também confirmadas por dados qualitativos. Uma aluna comentou: “Muitas vezes sinto que não sou incluída nos jogos com os rapazes” (R2). Em contrapartida, um aluno afirmou: “Nem sempre reparo se alguma rapariga se sente excluída” (B6), evidenciando a discrepância de perspetivas entre géneros.

6.5.4. Confiança nas capacidades físicas e percepção do desempenho

A confiança nas próprias capacidades físicas evidenciou diferenças marcantes entre géneros. Entre as cinco raparigas, três (60%) indicaram sentir-se indiferentes e duas (40%) pouco confiantes, não se registando respostas nas categorias de maior confiança. Já entre os dezassete rapazes, treze (76,5%) afirmaram estar muito confiantes, três (17,6%) sentiram-se confiantes e apenas um (5,9%) revelou pouca confiança.

Tabela 6 - Nível de confiança nas capacidades físicas por género

Categoria	Raparigas (n=5)	Rapazes (n=17)
Muito confiante	0 (0%)	13 (76,5%)
Confiante	0 (0%)	3 (17,6%)
Indiferente	3 (60%)	0 (0%)
Pouco confiante	2 (40%)	1 (5,9%)

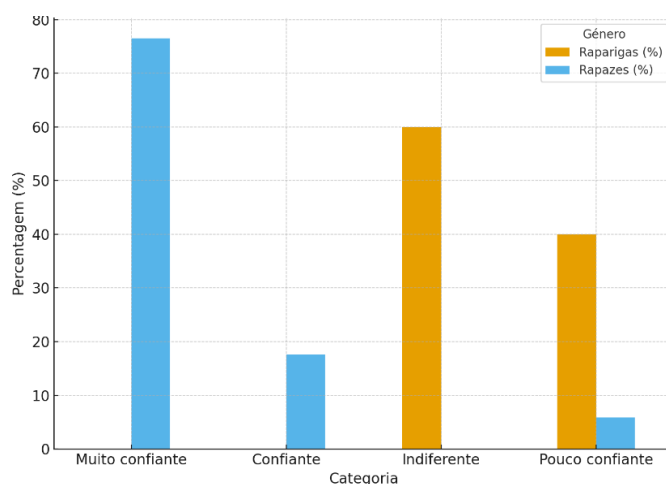


Figura 3 - Nível de confiança nas capacidades físicas por género

As conversas informais reforçaram estas perceções. Uma aluna afirmou: “Sinto que não consigo acompanhar os rapazes em alguns jogos” (R3). Em contraste, um aluno referiu: “Sinto-me confiante nas minhas capacidades e nos jogos com os colegas” (B4). Estes testemunhos sugerem que a autoconfiança é um fator determinante para a participação ativa e perceção de competência em aulas mistas. Também na turma paralela se verificou uma diferença semelhante, com os rapazes a revelarem níveis de confiança superiores às raparigas.

6.5.5. Preferências de atividades e sugestões de melhoria

As preferências de atividades refletiram tendências diferenciadas entre géneros. Entre as raparigas, duas (40%) destacaram interesse pelo badminton, uma (20%) pela dança e três (60%) manifestaram preferência por atividades de natureza cooperativa. Entre os rapazes, a maioria indicou modalidades coletivas de carácter competitivo: doze (71%) referiram o futebol e oito (47%) o basquetebol.

No que respeita a sugestões de melhoria, as alunas defenderam maior enfoque em atividades inclusivas e de cooperação, destacando a importância da rotatividade de papéis e da participação equilibrada em grupos. Uma aluna referiu: “Mais trabalho em equipa e atividades inclusivas” (R4). Já os rapazes sugeriram sobretudo a realização de mais jogos competitivos, ainda que com equipas justas. Um aluno comentou: “Mais basquetebol e futebol, equipas equilibradas” (B7).

Tabela 7 - Preferências de atividades por género

Modalidade/Atividade	Raparigas (n=5)	Rapazes (n=17)
Futebol	0 (0%)	12 (71%)
Basquetebol	0 (0%)	8 (47%)
Badminton	2 (40%)	0 (0%)
Dança	1 (20%)	0 (0%)
Atividades cooperativas	3 (60%)	2 (12%)

Nota: pergunta de resposta múltipla; percentagens podem somar >100%

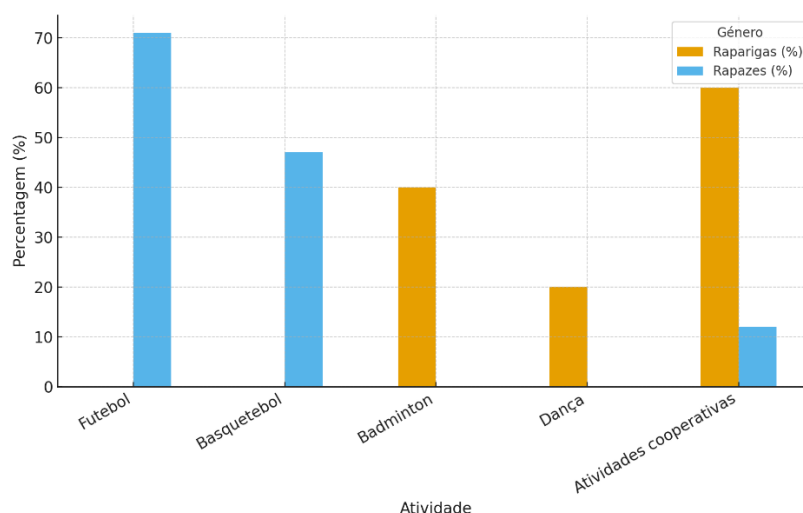


Figura 4 - Preferências de atividades por género

Tabela 8 - Sugestões de melhoria por género

Sugestão	Raparigas (n=5)	Rapazes (n=17)
Mais atividades inclusivas	3 (60%)	0 (0%)
Mais trabalho em equipa	2 (40%)	1 (6%)
Mais futebol/basquetebol	0 (0%)	9 (53%)
Equipas equilibradas	1 (20%)	5 (29%)

6.5.6. Avaliação do ambiente e intervenção do professor

O ambiente das aulas foi percecionado de forma maioritariamente positiva por ambos os géneros. Entre as raparigas, três em cinco (60%) classificaram-no como positivo, uma (20%) como muito positivo e uma (20%) como neutro. Entre os rapazes, **quinze em dezassete (88,2%)** avaliaram o ambiente como positivo ou muito positivo, sendo dez (59%) muito positivo, cinco (29%) positivo e apenas dois (12%) neutro.

Tabela 9 - Percepção do ambiente da aula por género

Categoria	Raparigas (n=5)	Rapazes (n=17)
Muito positivo	1 (20%)	10 (59%)
Positivo	3 (60%)	5 (29%)
Neutro	1 (20%)	2 (12%)

Relativamente à igualdade promovida pelo professor, as raparigas dividiram-se entre as opções “sim, sempre” (2; 40%) e “frequentemente” (2; 40%), com uma (20%) a assinalar “às vezes”. Já entre os rapazes, a percepção foi mais homogénea: treze (76%) consideraram que o professor promove sempre igualdade e quatro (24%) disseram que o faz frequentemente.

Tabela 10 - Percepção da igualdade promovida pelo professor

Categoria	Raparigas (n=5)	Rapazes (n=17)
Sim, sempre	2 (40%)	13 (76%)
Frequentemente	2 (40%)	4 (24%)
Às vezes	1 (20%)	0 (0%)

As conversas informais reforçaram estas percepções. Uma aluna afirmou: “Sinto que o professor tenta incluir todas, mas às vezes ainda existem diferenças entre raparigas e rapazes” (R1). Em contrapartida, um aluno destacou: “O professor ajuda-nos a jogar em igualdade e a perceber as regras de cada modalidade” (B2).

6.5.7. Síntese dos resultados

A análise global dos resultados permite identificar padrões consistentes entre géneros. As raparigas apresentaram níveis de participação menos consistentes, motivações mais ligadas à obrigatoriedade da disciplina e menor confiança nas suas capacidades físicas, o que se refletiu também numa maior percepção de exclusão em contextos mistos. Em contrapartida, os rapazes revelaram participação mais regular, forte motivação intrínseca pelo gosto pela prática desportiva e elevada autoconfiança, associando a sua experiência sobretudo a modalidades competitivas.

As preferências de atividades evidenciaram igualmente diferenças significativas: enquanto as raparigas privilegiaram modalidades cooperativas e expressivas, como o badminton ou a dança, os rapazes destacaram desportos coletivos de carácter competitivo, como o futebol e o basquetebol. Por sua vez, a percepção do ambiente da aula foi

tendencialmente positiva em ambos os géneros, ainda que as raparigas tenham referido maior sensibilidade a diferenças subtis na promoção de igualdade.

Em síntese, os resultados confirmam a existência de disparidades de género no envolvimento, motivação e perceção das aulas de Educação Física, sublinhando a importância de estratégias pedagógicas direccionadas para a inclusão efetiva das alunas em contextos mistos.

6.6. Discussão

A análise dos resultados evidencia que a inclusão das alunas em aulas mistas de Educação Física depende de múltiplos fatores interligados, combinando elementos objetivos, como a composição dos grupos e a diversidade de atividades, com dimensões subjetivas, como a confiança nas capacidades próprias e a percepção de conforto em contextos mistos. Os dados revelaram diferenças consistentes entre géneros, em linha com estudos prévios (Oliveira et al., 2018; Sousa et al., 2021), e foram em parte confirmados pelos resultados da turma paralela, sugerindo que não se tratam apenas de particularidades de uma turma, mas de padrões mais alargados em aulas mistas de Educação Física. Estes resultados dialogam ainda com investigações nacionais que apontam para a persistência de desigualdades de género em aulas de EF no ensino secundário (Oliveira et al., 2018; Sousa et al., 2021).

A frequência de participação constituiu uma das diferenças mais evidentes. Enquanto a maioria dos rapazes (12 em 17; 70,6%) afirmou participar sempre, apenas uma em cinco raparigas (20%) declarou o mesmo, revelando maior variabilidade na consistência feminina. Esta discrepância foi também observada na turma paralela, onde a participação feminina oscilou mais do que a masculina, ainda que de forma ligeiramente menos acentuada. Estes dados reforçam a hipótese de que a autoexclusão feminina não é um fenómeno isolado, mas antes um reflexo de dinâmicas recorrentes em aulas mistas, como já apontava Luguetti et al. (2019).

As motivações para participar também se mostraram distintas. Nas raparigas, destacou-se a obrigatoriedade da disciplina (80%), em contraste com os rapazes, que revelaram forte motivação intrínseca pelo gosto pela prática desportiva (94,1%). O mesmo padrão surgiu na turma paralela, onde as alunas indicaram sobretudo razões externas, enquanto os rapazes enfatizaram o prazer pela prática. Tal confirma a tendência descrita por Oliveira et al. (2018), de que a motivação intrínseca é mais presente nos rapazes, enquanto as raparigas apresentam maior dependência de fatores externos ou instrumentais. Esta distinção reforça a necessidade de diversificar modalidades e criar oportunidades de motivação intrínseca também para as alunas, valorizando atividades em que se sintam competentes e envolvidas.

As barreiras à participação evidenciaram-se sobretudo nas percepções femininas. Três raparigas (60%) referiram preferir outras atividades, uma (20%) indicou desconforto

na presença dos colegas do sexo oposto e outra (20%) não gostar de competir. Nos rapazes, predominou a ausência de desmotivação, com seis em dezassete (35,3%) a afirmar nunca se terem sentido desmotivados. Estas diferenças também se repetiram na turma paralela, confirmando que a competitividade excessiva, o receio de comparação e o desconforto social constituem fatores centrais para a autoexclusão feminina. Estes resultados alinham-se com Luguetti et al. (2019), que identificam barreiras socioemocionais como determinantes da participação das alunas, reforçando a importância de práticas pedagógicas que reduzam a pressão competitiva.

A perceção de exclusão foi outro ponto de contraste. Todas as raparigas relataram já se ter sentido excluídas em algum momento, ao passo que apenas 28% dos rapazes reconheceram essa situação. Na turma paralela, verificou-se padrão semelhante, ainda que menos intenso, o que sugere que este sentimento não depende apenas da turma em questão, mas traduz desigualdades mais estruturais em aulas mistas. Tal resultado evidencia a relevância de estratégias como a composição equilibrada de equipas, a rotação de papéis e o reforço positivo, recomendadas por Siedentop, Hastie e van der Mars (2011) como formas eficazes de promover inclusão. Estes dados sugerem também a necessidade de estratégias de diferenciação pedagógica, como a atribuição de papéis de responsabilidade às raparigas ou a valorização explícita do esforço, de forma a contrariar perceções de exclusão.

A autoconfiança destacou-se como um dos fatores mais críticos. Três raparigas (60%) declararam sentir-se indiferentes e duas (40%) pouco confiantes, em contraste com os rapazes, onde treze em dezassete (76,5%) afirmaram estar muito confiantes. Também na turma paralela se registaram diferenças semelhantes. Estes dados confirmam que a perceção de competência influencia diretamente a participação, como defendido por Crick et al. (2007), e revelam que a inclusão não depende apenas da presença física em aula, mas também da forma como os alunos percecionam o seu valor e contributo no grupo. Importa, contudo, ressaltar que o número reduzido de raparigas nas duas turmas limita a generalização destes resultados, ainda que permita identificar tendências consistentes.

As preferências de atividades reforçam estas diferenças. As raparigas mostraram maior interesse por modalidades cooperativas e expressivas, como badminton e dança, enquanto os rapazes privilegiaram futebol e basquetebol. Na turma paralela, a tendência

foi idêntica, o que sugere consistência entre turmas. Estes resultados confirmam a análise de Kirk (2010), que destaca a importância de diversificar atividades para abranger diferentes interesses e motivações. Além disso, as sugestões apresentadas pelos alunos, maior inclusão e trabalho em equipa nas raparigas, mais futebol e basquetebol nos rapazes, apontam para a necessidade de equilibrar práticas cooperativas e competitivas.

A avaliação do ambiente e do papel do professor revelou percepções maioritariamente positivas, embora as raparigas tenham mostrado maior sensibilidade a diferenças subtis na promoção de igualdade. Situação semelhante surgiu na turma paralela, sugerindo que, apesar de os professores serem percebidos como promotores de inclusão, as alunas ainda experienciam desigualdades subtis. Os efeitos da intervenção no 3.º período foram inferidos a partir de observações sistemáticas e de conversas informais, não havendo recolha quantitativa pós-intervenção. As melhorias observadas devem, por isso, ser interpretadas como evidência qualitativa consistente, ainda que não confirmada por medidas repetidas.

Em síntese, os resultados de ambas as turmas sugerem que a menor participação feminina em aulas mistas está associada a fatores interdependentes: percepção de ambiente competitivo, menor confiança nas próprias capacidades, desconforto na interação mista e preferência por modalidades menos competitivas. As estratégias implementadas, composição equilibrada de equipas, rotação de papéis, reforço positivo e sensibilização para a inclusão, mostraram-se eficazes para reduzir algumas destas barreiras, mas os efeitos exigem acompanhamento contínuo. Em termos práticos, a inclusão efetiva exige não apenas medidas estruturais, mas sobretudo atenção ao clima socioafetivo e às percepções individuais de equidade. O papel do professor é, portanto, central na criação de ambientes seguros, justos e motivadores, capazes de garantir oportunidades de participação equitativa para todos os alunos.

6.7. Conclusão

O presente estudo teve como objetivo analisar e promover a inclusão das alunas em aulas mistas de Educação Física, procurando compreender os fatores que condicionam a sua participação e experimentar estratégias pedagógicas capazes de fomentar a integração plena. Estas conclusões apoiam-se em evidência qualitativa recolhida após a intervenção, uma vez que não foi aplicado questionário pós-intervenção no 3.º período.

Os resultados mostraram que a menor participação feminina está associada a fatores interdependentes: perceção de um ambiente competitivo, níveis reduzidos de confiança nas próprias capacidades, desconforto na interação com colegas do sexo oposto e preferência por atividades cooperativas ou menos competitivas. Estes achados confirmam que a inclusão não se resume à presença física nas aulas, mas envolve dimensões cognitivas, socioafetivas e emocionais, em consonância com investigações anteriores (Oliveira et al., 2018; Sousa et al., 2021; Crick et al., 2007).

As estratégias pedagógicas aplicadas, composição equilibrada de equipas, rotação de papéis, reforço positivo e sensibilização para a inclusão, revelaram-se promissoras. Contribuíram para aumentar a participação das alunas, reduzir o desconforto em contextos mistos e melhorar a perceção de igualdade, confirmando o papel determinante do professor enquanto mediador de ambientes educativos inclusivos (Siedentop et al., 2011; Kirk, 2010; Luguetti et al., 2019).

Em termos práticos, o estudo sugere que:

- Estratégias de ensino adaptadas às preferências e níveis de confiança são fundamentais para promover a participação equitativa;
- A monitorização contínua das perceções dos alunos e o uso sistemático de reforço positivo são essenciais para reduzir a autoexclusão;
- A diversificação de modalidades, incluindo atividades cooperativas, favorece o envolvimento feminino;
- O papel do professor na mediação de grupos e gestão do clima da aula é decisivo para o sucesso das práticas inclusivas.

Apesar dos contributos, importa reconhecer limitações: o reduzido número de alunas dificulta a generalização dos resultados, e o estudo incidiu apenas sobre uma realidade escolar específica. Os dados recolhidos na turma paralela, embora não

integrados na análise principal, reforçaram a consistência dos padrões identificados, ainda que com nuances próprias de cada contexto. Investigações futuras poderão aprofundar a análise em diferentes cenários, recorrer a instrumentos validados de avaliação de percepções e explorar o impacto de intervenções prolongadas ao longo de vários anos letivos.

Em síntese, esta investigação reforça que a inclusão em Educação Física não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo de reflexão, adaptação e intervenção docente. O compromisso do professor em construir contextos inclusivos deve prolongar-se para além desta investigação, sendo continuamente desafiado pelas transformações sociais e pelas necessidades emergentes dos alunos. A adoção de práticas pedagógicas conscientes, ajustadas e monitorizadas contribui de forma significativa para a construção de ambientes educativos mais justos, equitativos e motivadores, onde todos os alunos se sintam reconhecidos e valorizados.

6.8. Referências

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). New York: Routledge.
- Crick, N. R., Bigbee, M. A., & Howes, C. (2007). Gender differences in children's social interaction. *Social Development*, 6(2), 229–244.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). London: Sage.
- Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de rec

7. Reflexões Finais

Este estágio foi simultaneamente exigente e transformador: colocou-me no centro das decisões de uma aula real, com alunos reais, limitações concretas e metas a alcançar. Cheguei confiante pela experiência no treino, mas percebi rapidamente que ser professor é muito mais do que dominar conteúdos: é planejar com intenção, interpretar a dinâmica da turma em tempo real e ajustar a intervenção sem perder a direção pedagógica.

O maior crescimento pessoal e profissional aconteceu no equilíbrio entre simplicidade e rigor: definir poucos objetivos por aula, comunicar de forma clara, dar feedback breve e útil, e manter critérios de avaliação transparentes. Quando o espaço mudava, quando chovia ou quando a energia da turma oscilava, aprendi a adaptar o plano sem abdicar do essencial. A colaboração com o Professor Cooperante, o Professor Orientador e o Núcleo de Estágio foi determinante para transformar dúvidas em decisões fundamentadas e decisões em hábitos consistentes.

Do estudo sobre a inclusão das raparigas levo uma certeza prática: as barreiras não se superam apenas com boa vontade. Obtive melhores resultados quando organizei equipas equilibradas, promovi a rotação de responsabilidades, valorizei o esforço e falei abertamente sobre participação e respeito. Estas estratégias revelaram-se eficazes para reforçar a equidade e o envolvimento feminino em aulas mistas de Educação Física.

As experiências fora da sala de aula, como o Desporto Escolar, o Troféu ESAS e outras dinâmicas da escola, mostraram-me o peso que a Educação Física pode ter na cultura escolar e comunitária quando existe organização consistente e clareza no papel atribuído aos alunos.

Termino este percurso mais sereno na gestão da turma, mais objetivo na comunicação e mais consistente no planeamento. Para o futuro, levo três prioridades claras: tornar a autoavaliação um hábito regular dos alunos, desenvolver estratégias específicas para envolver melhor as raparigas nas modalidades menos preferidas e recolher dados pós-intervenção que sustentem as opções pedagógicas. Foi um ano intenso e profundamente formativo, que reforçou a minha convicção de que é na escola, a ensinar e a aprender continuamente, que quero estar a crescer e a fazer a diferença no quotidiano dos alunos.

8. Referências

Batista, P., Graça, A., & Marques, A. (2014). A prática pedagógica supervisionada em educação física: Uma visão sobre o estágio profissional. In A. Graça, A. Marques, & P. Batista (Eds.), *Educação Física e Formação de Professores: Ensaio em torno da prática pedagógica* (pp. 75–90). Porto: FADEUP.

Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2019). Avaliação em Educação Física: Tensões e desafios atuais. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 19(2), 58–68.

Bento, A., Graça, A., & Mesquita, I. (2016). O papel dos pais no sucesso educativo dos alunos: Reflexões em torno da Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 16(1), 42–57.

Bento, J. O. (2003). *Educação física e desporto: Contributos para uma abordagem cultural*. Porto: Campo das Letras.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

Boavista, J., & de Sousa, F. (2013). O diretor de turma: Mediação pedagógica e coordenação educativa. *Revista de Estudos Curriculares*, 2(3), 45–59.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, VA: ASCD.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.

Carvalho, M. J. (2012). *Educação física e desenvolvimento humano: Uma visão integrada*. Lisboa: FMH Edições.

Casey, A., & Kirk, D. (2020). *Models-based practice in physical education*. London: Routledge.

Delors, J., et al. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO*. Lisboa: ASA.

Denzin, N. K. (1978). *The research act* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – Educação Física (Ensino Secundário)*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt>

Dyson, B., & Casey, A. (2012). *Cooperative learning in physical education: A research-based approach*. London: Routledge.

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships* (2nd ed.). New York: Routledge.

Fernández-Río, J., & Sanz, N. (2019). Cooperative learning: A pedagogical model for physical education. *Retos*, 36, 380–387.

Fernández-Río, J., Sanz, N., & Calderón, A. (2020). The power of physical education and sport to foster personal and social responsibility in young people: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 1–19. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010010>

Flores, M. A., & Vieira, F. (2021). Teacher professional learning and development in Portugal: Tensions, challenges and possibilities. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 4–20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1849136>

Graça, A., & Mesquita, I. (2009). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: Tendências e perspetivas. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 9(1), 12–27.

Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos de ensino dos jogos desportivos: Investigação e prática. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(1), 4–19.

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321–338. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684>

Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389–405. <https://doi.org/10.1177/1356336X09345294>

Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy. *Sport, Education and Society*, 19(3), 258–276. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.685114>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7–22.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Desenvolvimento profissional de professores de Educação Física: Um estudo em contexto. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 157–178.

Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). The impact of a hybrid Sport Education–Invasion Games unit on students’ decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205–219. <https://doi.org/10.1177/1356336X12440027>

Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (2nd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.

Metzler, M. (2017). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). New York: Routledge.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Pais-Vieira, J., Araújo, R., & Mesquita, I. (2021). Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional de estagiários em Educação Física. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 151–170. <https://doi.org/10.21814/rpe.21957>

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement. In S. L. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17

Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: A investigação-ação na formação e no desenvolvimento de professores. *Revista de Educação*, 16(1), 15–33.

Quina, S., Marques, A., & Sarmiento, H. (2018). Planeamento em Educação Física: Entre a teoria e a prática. *Motricidade*, 14(2–3), 73–87. <https://doi.org/10.6063/motricidade.13778>

Resende, R., Mesquita, I., & Araújo, R. (2014). O Desporto Escolar em Portugal: Contributos para a compreensão da sua organização e funcionamento. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 14(1), 122–135.

Rink, J. (1993). Task presentation in pedagogy. *Quest*, 45(3), 310–325. <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092>

Rodrigues, J., & Gaya, A. (2010). Inclusão em educação física: Desafios e oportunidades. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 10(3), 45–56.

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–19.

Ryan, A. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2020). *Complete guide to sport education* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Silva, A. J., Mesquita, I., & Batista, P. (2017). Modelos pedagógicos em educação física: Desafios e potencialidades. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 75–92. <https://doi.org/10.21814/rpe.11776>
- Silva, P., Mesquita, I., & Batista, P. (2014). Supervisão e identidade profissional: Perspetivas no estágio de Educação Física. *Motricidade*, 10(1), 71–83. [https://doi.org/10.6063/motricidade.10\(1\).1196](https://doi.org/10.6063/motricidade.10(1).1196)
- Sousa, P., Marques, A., & Martins, J. (2021). Inclusão e equidade em aulas de Educação Física mistas. *Motricidade*, 17(2), 23–34.
- Tripp, D. (2005). Action research: A methodological introduction. *Educación y Pedagogía*, 17(43), 1–19.
- UNESCO. (2015). *Quality Physical Education (QPE) – Guidelines for policy-makers*. Paris: UNESCO.
- Vieira, J., & Moreira, A. (2020). A supervisão como espaço de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 25(2), 47–58. <https://doi.org/10.31512/reducom.v25i2.312>
- Wentzel, K. R. (2010). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 75–91). New York: Routledge.
- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. London: Routledge.
- World Health Organization. (2020). *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. Geneva: WHO.
- Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Anexos

Anexo I - Espaços de Educação Física na Escola Cooperante



Anexo II - Critérios de Avaliação e Planeamento



Critérios de Avaliação e Classificação: - EDUCAÇÃO FÍSICA – do 10º ano (2024/2025)

Níveis e Descritores de Desempenho (de acordo com o Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória)							Processos de Recolhas de Informação (Técnicas e Instrumentos)
Critérios Transversais	Domínios e Ponderação	Muito Bom 18-20 valores	Bom 14-17 val.	Suficiente 10-13 valores	Insuf. 6-9 val.	Não Revela 0-5 valores	
Conhecimento, Comunicação, Resolução de Problemas e Execução Compromisso (3)	ATIVIDADES FÍSICAS (80%)	- Executa com facilidade e qualidade a maioria das tarefas motoras propostas e com muito bom ritmo. - Domina e aplica bem as regras e conhecimentos técnico-táticos, revelando capacidade para intervir e melhorar a organização/rendimento do grupo. Compreende rapidamente as tarefas propostas apresentando sugestões positivas. Revela um ótimo espírito desportivo influenciando positivamente os colegas. - Revela compromissos A,B,C,D,E,F	Nível Intermediário (2)	- Executa com algumas dificuldades as tarefas motoras, e em ritmo razoável - Conhece as regras e aplica razoavelmente os conhecimentos técnico-táticos. - Compreende quase sempre as tarefas propostas. Revela ter espírito desportivo. - Revela compromissos A,B,C,D,E,F	Nível Intermediário (2)	- Não executa grande parte das tarefas motoras e executa as outras com grande dificuldade. - Revela desconhecimento ao nível das regras e dos conhecimentos técnico-táticos. - Quase nunca compreende as tarefas propostas. Quase nunca revela espírito desportivo - Revela compromissos A,B,C,D,E,F	- Interação na sala de aula - Grelhas de observação: Saber + saber fazer + compromissos - Testes de avaliação prática - Outros /alternativos (de acordo com a especificidade do aluno e/ou da turma)
	CONHECIMENTOS (10%)	Cumprir e respeita normas, orientações prazos de elaboração de trabalhos estabelecidas e acordadas, efetuando a tarefa proposta, evidenciando pesquisa e tratamento satisfatórios de informação.		Cumprir e respeita normas, orientações prazos de elaboração de trabalhos estabelecidas e acordadas, efetuando a tarefa proposta, evidenciando pesquisa e tratamento satisfatórios de informação.		Não cumpre nem respeita normas, orientações prazos de elaboração de trabalhos estabelecidas e acordadas, não efetuando a tarefa proposta	- Testes de avaliação teórica - Fichas formativas - Trabalhos teóricos - Outros/alternativos (de acordo com a especificidade do aluno e/ou da turma)
	APTIDÃO FÍSICA (10%)	Apresenta 5 valores na Zona Saudável e 1 no perfil Atlético da Aptidão Física na Bateria de Testes FitEscola		Apresenta valores na Zona Saudável da Aptidão Física na Bateria de Testes FitEscola		Não revela Valores na Zona Saudável da Aptidão Física na Bateria de Testes FitEscola	- Grelhas de observação - Testes de avaliação prática da Bateria de testes FitEscola - Outros /alternativos (de acordo com a especificidade do aluno e/ou da turma)

Planificação: - EDUCAÇÃO FÍSICA – do 10º ano
(2024/2025)

Critérios Transversais		Domínios e Ponderação	Aprendizagens Essenciais (Síntese) e Competências (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória)				Tarefas / Processos de Recolhas de Informação	
Conhecimento, Comunicação, Resolução de Problemas e Execução	Compromisso	ATIVIDADES FÍSICAS (80%)	O aluno desenvolve as competências essenciais para o 10º ano de escolaridade de nível INTRODUÇÃO em cinco matérias e de nível ELEMENTAR numa matéria de diferentes subáreas do seguinte conjunto de possibilidades. - SUBÁREA JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS (Duas matérias entre Futebol, Voleibol, Andebol e Basquetebol) - SUBÁREA GINÁSTICA (Uma matéria entre Ginástica de Solo, de aparelhos e Acrobática) - SUBÁREA ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS (Uma matéria de Dança) Duas matérias entre as seguintes subáreas: - SUBÁREA ATLETISMO [Corridas (velocidade, estafetas, barreiras, resistência), saltos (comprimento, triplo salto e altura)] - OUTRAS (Badminton)	Muito Bom	5I + 1E	- Interação na sala de aula - Grelhas de observação: Saber + saber fazer + compromissos - Testes de avaliação prática - Outros /alternativos (de acordo com a especificidade do aluno e/ou da turma)		
				Bom	6I			
				Suficiente	5I			
				Insuficiente	4I			
				Não Revela	3I			
	CONHECIMENTOS (10%)	- Relacionar 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. - Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades. - Realizar a prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória, no contexto das atividades físicas ou outro e interpretá-la como uma ação essencial, reveladora de responsabilidade individual e coletiva. - cumprir e explica a importância da cadeia de sobrevivência (ligar 112, reanimar, desfibrilhar, estabilizar); - assegura as condições de segurança para o reanimador, vítima e terceiros; - realiza o exame primário da vítima, numa breve sucessão de ações, avaliando a sua reatividade, a permeabilização da via aérea e a ventilação; - contacta os serviços de emergência (112) prestando a informação necessária (vítima, local, circunstâncias) de forma clara e eficiente; - realiza as manobras de Suporte Básico de Vida e Desfibrilhação Automática Externa (SBVDAE), de acordo com o algoritmo atual, emanado pelo European Resuscitation Council (ERC); - reconhece uma obstrução grave e ligeira da via aérea, aplicando as medidas de socorro adequadas (encorajamento da tosse, remoção de qualquer obstrução visível, palmadas Interescapulares, manobra de Heimlich).			- Testes de avaliação teórica - Fichas formativas - Trabalhos teóricos - Outros/alternativos (de acordo com a especificidade do aluno e/ou da turma)			
APTIDÃO FÍSICA (10%)	Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa Fitescola®, para a sua idade e sexo. Testes adotados: resistência, abdominais, flexões de braços, impulsão horizontal, senta e alcança e flexibilidade de ombros.					- Grelhas de observação - Testes de avaliação prática da Bateria de testes FitEscola - Outros /alternativos (de acordo com a especificidade do aluno e/ou da turma)		
		Muito Bom	20	5 + 1 teste no Perfil Atlético				
		Bom	17	6				
		Suficiente	13	3-5				
		Insuficiente	9	1				
Não Revela	5	0						

Anexo III - Fotos do acompanhamento do Grupo de Ginástica do Desporto Escolar



Anexo IV - Cartaz, Publicação de Resultados e Fotos de uma das Provas do Troféu ESAS



Anexo V - Template do Plano de Aula

AULA Nº		Unidades Didáticas:	Nº de Alunos:	
DATA: HORA: DURAÇÃO: 90' LOCAL: ESCOLA SECUNDÁRIA DE ALBERTO SAMPAIO – TURMA: 10ºJ				Objetivos da aula:
	🕒	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL				
FUNDAMENTAL				
FINAL				
OBSERVAÇÕES:				

Anexo VI – Roulement

TEMPOS	Prof.	Segunda Feira					Prof.	Terça Feira					Prof.	Quarta Feira					Prof.	Quinta Feira					Prof.	Sexta Feira					QUINZENAS DATAS			
		A1	B1	A2	B2	A3		A1	B1	A2	B2	A3		A1	B1	A2	B2	A3		A1	B1	A2	B2	A3		A1	B1	A2	B2	A3	INICIO	FINAL		
1º/2º 8H10 9H40	12E	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	10J	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	12I	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	10F	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	11K	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	A1	13/set	04/out	1º P E R I Ó D O
	12L	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	7I	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	12H	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	12G	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	12B	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	B1	07/out	18/out	
	12G	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	12A	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	12P	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	12O	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	10C	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	A2	21/out	31/out	
	10K	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	12O	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	9H	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	12M	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	12H	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	B2	04/nov	15/nov	
	12J/K	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	3I/M	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	3S	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	10I	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	11P	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	A3	18/nov	29/nov	
3º/4º 09H55 11H25	12N	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	10I	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	1R	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	10H	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	11M	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	A1	06/jan	17/jan	2º P E R I Ó D O
	12M	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	7H	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	12F	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	12D	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	12A	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	A2	20/jan	31/jan	
	12D	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	12B	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	27/I	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	12N	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	10B	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	B2	03/fev	14/fev	
	10M	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	3P	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	2R/S	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	18E	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	12F	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	A3	17/fev	28/fev	
	12I	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	10E	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	9I	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	10J	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	10K	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	B1	06/mar	21/mar	
5º/6º 11H40 13H10	12C	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	2P	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	1A	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	12J/K	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	11N	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	B1	22/abr	02/mai	3º P E R I Ó D O
	11I	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	11B	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	2A	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	11L	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	10N	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	A2	05/mai	16/mai	
	10N	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	11M	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	12C	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	12E	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	10L	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	A3	19/mai	30/mai	
	10A	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	11C	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	11T	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	12L	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	12P	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	A1	02/jun	13/jun	
	3A	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	11N	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	11F	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	10O	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	11J	B/C2	P1	G/C2	C1	P2				
TEMPOS		A1	B1	A2	B2	A3		A1	B1	A2	B2	A3		A1	B1	A2	B2	A3		A1	B1	A2	B2	A3		A1	B1	A2	B2	A3	PROFESSORES			
8º 14H15 15H00	9I	P2	P2	P2	P2	P2	8H	P2	P2	P2	P2	P2							7I	P2	P2	P2	P2	P2	9H	P2	P1	P2	P1	P2	Ana Moreira			
																																Arnaldino Ferreira		
																																Benjamin Peixoto		
																																Ana Paula Lima		
																																Luís Meném		
																															Paulo Marques			
9º/10º 15H15 16H45	11P	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	11G	P1	G/C2	C1	P2	B/C2							11O	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	11A	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	Vasco Araújo			
	10C	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	10G	G/C2	C1	P2	B/C2	P1							11C	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	11H	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	Elisabete Silva			
	11O	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	11H	C1	P2	B/C2	P1	G/C2							10A	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	11E	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	Adelino Esteves			
	11E	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	10B	P2	B/C2	P1	G/C2	C1							11B	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	8H	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	Marta Carvalho			
	10D	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	10F	B/C2	P1	G/C2	C1	P2							11D	B/C2	P1	G/C2	C1	P2		B/C2	P1	G/C2	C1	P2	André Nicolau			
																															Ana Piães			
11º/12º 17H00 18H30	11J	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	11D	P1	G/C2	C1	P2	B/C2							1S	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	11F	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	Rui Carvalho			
	10O	G/C2	C1	P2	B/C2	P1		G/C2	C1	P2	B/C2	P1							10D	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	3T	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	Alberto			
	11K	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	11L	C1	P2	B/C2	P1	G/C2							10M	C1	P2	B/C2	P1	G/C2		C1	P2	B/C2	P1	G/C2	António Almeida			
	10L	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	1P	P2	B/C2	P1	G/C2	C1							11I	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	10G	P2	B/C2	P1	G/C2	C1				
	11A	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	10H	B/C2	P1	G/C2	C1	P2							11G	B/C2	P1	G/C2	C1	P2		B/C2	P1	G/C2	C1	P2				

Atividade Interna

Atividade
Interna

Anexo VII - Pedido de Consentimento para as Gravações



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmos.(as) Encarregados(as) de Educação:

No ano letivo 2024/2025, as aulas de Educação Física do(a) seu/sua educando(a) serão lecionadas pelos professores estagiários **Leandro Neves e Simão Mateus**, que se encontram no último ano do mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Nesse sentido, conjuntamente com o Professor Cooperante Arnaldino Ferreira, vimos por este meio solicitar que conceda autorização para que durante aulas possamos proceder à recolha de dados pessoais, tais como fotografias/filmagens ou outro tipo de informações referentes ao/à seu/sua educando(a), que poderão vir a ser utilizadas como objeto de estudo pelos professores estagiários.

Toda a informação recolhida será anónima e confidencial, pelo que apenas o núcleo de estágio terá acesso aos dados. A informação recolhida será apenas usada com objetivos académicos e científicos, com vista à personalização e melhoramento do ensino, e a sua privacidade será respeitada.

Agradecemos desde já a vossa colaboração, no que concerne a este assunto.

Eu (assinatura do E.E.) _____ autorizo/não, autorizo. (Riscar o que não corresponder à escolha)

Professor Cooperante: _____

Professor Estagiário: _____

Braga, __/__/2024

Anexo VIII - Plano Anual

	1º Período																											
Mês	Setembro				Outubro										Novembro								Dezembro					
Dia	17	19	24	26	1	3	8	10	15	17	22	24	29	31	5	7	12	14	19	21	26	28	3	5	10	12	17	
Espaço	S	S	P1	B/C2	P1	B/C2	G/C2	P1	G/C2	P1	C1	G/C2	C1	G/C2	P2	C1	P2	C1	B/C2	P2	B/C2	P2	P1	B/C2	P1	B/C2	P1	
Voleibol	Apresentação Inicial	Apresentação Inicial	1		2	3		Visita de estudo			4					5		6	7				8		Avaliação de conhecimentos	Troféu Esas	Conversa Final	
Basquetebol			1			2				3			4					5		6	7							
Andebol			1										2		3		4											
Futebol			1				2					3				4		5	6									
Ginástica				1			2		3		4			5										6				
Dança											1			2		3					4							5
Atletismo														1		2		3		4								
Lutas					1				2	3																		
Badminton					1					2							3			4		5			6			

2º Período																								3º Período												Total				
Janeiro								Fevereiro								Março								Abril		Abril				Maio				Junho						
7	9	14	16	21	23	28	30	4	6	11	13	18	20	25	27	6	11	13	18	20	25	27	1	3	22	24	29	6	8	13	15	20	22	27	29				3	5
G/C2	P1	G/C2	P1	C1	G/C2	C1	G/C2	P2	C1	P2	C1	B/C2	P2	B/C2	P2	B/C2	P1	B/C2	P1	B/C2	G/C2	P1	G/C2	P1	C1	G/C2	C1	P2	C1	P2	C1	B/C2	P2	B/C2	P2	P1	B/C2	B/C2		
				9										10		11		12		13						14		15			16					16	Voleibol			
				8		9		10					11		12										13					14			15			15	Basquetebol			
	5		6			7		8														9									10		11	12			12	Andebol		
						7		8		9											10		11				12				13						13	Futebol		
						7		8				9		10		11		12		13											14		15				15	Ginástica		
																																					5	Dança		
										5																6		7			8						8	Atletismo		
4		5			6		7							8		9		10		11																	11	Lutas		
	7		8									9			10				11									12					13		14		14	Badminton		

Anexo IX - Exemplo de uma das Unidades Didáticas

		Turma: 10ºJ		Unidade Didática de Ginástica Nivel Introdutório												Nº de Aluno: 27				
Dia				26/set	03/out	08/out	15/out	24/out	05/dez	07/jan	23/jan	30/jan	06/mar	13/mar	20/mar	25/mar	20/mai	27/mai		
Espaço				B/C2	B/C2	G/C2	G/C2	G/C2	B/C2	G/C2	G/C2	G/C2	B/C2	B/C2	B/C2	G/C2	B/C2	B/C2		
Aula				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
Habilidades Motoras	Técnica	Solo	Rolamento à Frente		Avaliação Diagnóstica			I/E	E		E	E	C							
			Rolamento Atrás							I/E	E	E	E	C						
			Pino									I/E	E	E	E	E	C			
			Roda							I/E	E	E	E	E	E	C				
		Acrobática	Pegas			I/E	E	E	E	C										
			Figuras a Pares			I/E	E	E	E	C										
			Figuras a Trios			I/E	E	E	E	C										
		Aparelhos	Trave	Marcha à Frente e Atrás				I/E	E		E	E	E	E	E	E	E	E	C	
				Meia Volta							I/E	E	E	E	E	E	E	C		
				Salto								I/E	E	E	E	E	C			
			Mini e Boque	Salto ao Eixo							I/E	E	E	E	E	C				
				Salto Entre-Mãos										I/E	E	E	E	C		
				Salto em Extensão				I/E	E		E	E	C							
				Salto Engrupado							I/E	E	E	E	C					
				Salto com Pirueta							I/E	E	E	E	C					
Cultura Desportiva	História da modalidade											X	X							
	Regras de segurança				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
Conceitos Psicossociais	Fair-Play				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
	Comunicação				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
	Trabalho em equipa				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
	Responsabilidade				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				