O caminho de regresso: A Construção da identidade de um Professor de Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º 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, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Leite Queirós

João Miguel Dantas Vieira

Porto, julho de 2026

Ficha de Catalogação

Vieira, J. (2026). **O caminho de regresso: A Construção da identidade de um Professor de Educação Física.** Porto: Vieira, J. 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, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, INCLUSÃO.

Dedicatória

Dedico este relatório à minha família, pelo apoio incondicional, pela compreensão e pelo incentivo constante ao longo desta etapa da minha formação.

Agradeço por estarem sempre presentes, por acreditarem em mim e por me darem a força necessária para enfrentar os desafios e alcançar os meus objetivos. O fim deste percurso é também uma conquista vossa.

"Porque eu vim de longe
Eu vim do meio do mar"

Napa – "Deslocado"

Agradecimentos

A concretização deste relatório de estágio representa o culminar de uma etapa marcante do meu percurso académico e pessoal, a qual não teria sido possível sem o apoio, a orientação e o incentivo de diversas pessoas e instituições, às quais expresso a minha mais sincera gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço a todos os professores da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), pelos conhecimentos transmitidos, pela exigência académica e pelos valores que contribuíram para a minha formação enquanto futuro profissional.

Dirijo um agradecimento especial à comunidade escolar da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS), pela forma acolhedora como fui recebido e integrado ao longo do estágio. Em particular, agradeço ao Núcleo de Desporto, pela disponibilidade, colaboração e partilha de experiências, que enriqueceram significativamente esta etapa da minha formação.

À Professora Doutora Paula Queirós, expresso o meu profundo agradecimento pela disponibilidade, orientação e apoio prestados na elaboração deste relatório de estágio. As suas sugestões, conhecimentos e incentivo foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

À minha Professora Cooperante, Cristina Caré Ferreira, manifesto um especial reconhecimento pela sua dedicação, rigor, exigência e, simultaneamente, pela paciência demonstrada ao longo de todo o processo de estágio.

Aos meus pais, deixo um agradecimento muito especial por todo o amor, apoio incondicional, confiança e pelos inúmeros sacrifícios realizados ao longo do meu percurso. Sem eles, esta conquista não teria sido possível.

Aos meus irmãos, agradeço o incentivo constante, a amizade, a compreensão e a motivação que sempre me transmitiram nos momentos mais desafiantes.

Por fim, agradeço aos amigos que tive a felicidade de conhecer no primeiro ano do mestrado, no Porto. A amizade, o companheirismo, a entreajuda e todos os momentos partilhados tornaram esta experiência académica muito mais enriquecedora e inesquecível.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para o sucesso desta etapa da minha vida, deixo o meu mais sincero e profundo agradecimento.

Índice

Dedicatória ..... *III*

Agradecimentos ..... *IV*

Índice de Figuras ..... *VII*

Índice de Anexos ..... *VII*

Resumo ..... *VIII*

Abstract ..... *IX*

Lista de Abreviaturas *2*

1. Introdução *3*

2. Enquadramento Pessoal *6*

2.1. "Deslocado" 6

2.2. Como o desporto federado marcou o meu percurso e contribuiu para a minha escolha de carreira 7

2.3. As expectativas iniciais 8

2.4. A escolha pela docência de Educação Física 9

2.5. Da insegurança à confiança: Um percurso de desenvolvimento profissional no Estágio Profissional 10

3. Enquadramento do Estágio *12*

3.1. As condições da Escola Cooperante 12

3.2. A influência do clube escola na Educação Física 12

3.3. O Núcleo de Educação Física 13

3.4. O Núcleo de Estágio 15

3.5. A professora cooperante 16

3.6. Caracterização das Turmas 17

3.7. As maiores dificuldades durante o estágio 19

4. Desde o planeamento até às decisões que emergiram durante a prática pedagógica *22*

4.1. Planeamento Anual....22

4.2. As diferentes Unidades Didáticas....24

4.3. O desafio da avaliação....25

4.3.1. A avaliação diagnóstica....27

4.3.2. Avaliação formativa e Avaliação Sumativa....28

5. Atividades desenvolvidas com o grupo de Educação Física....30

6. O Desporto Escolar....33

7. Investigação....35

7.1. Resumo....36

7.2. Introdução....37

7.3. Enquadramento Teórico....38

7.3.1. Perspetiva diacrónica....38

7.3.2. Perspetiva Legal....43

7.3.3. A escola inclusiva – Perspetiva Prática....49

7.4. Metodologia....51

7.5. Resultados....53

7.6. Discussão dos Resultados....56

7.8. Limitações do Estudo....58

7.7. Conclusão....59

7.8. Referências Bibliográficas....61

7.9. Referências Normativas....64

8. O sentimento ao longo do estágio curricular. Desde o 1º dia até à execução do relatório....66

9. Considerações Finais....67

10. Bibliografia....68

11. Anexos....XII

Índice de Figuras

Figura 1 - Sistema Inclusivo centrado no Aluno 42

Figura 2 - Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão: Níveis de Intervenção 47

Índice de Anexos

Anexo 1 - Qr Code do questionário de investigação ……..…. XII

Anexo 2 – Questionário Aplicado.....……..……..…... XIII

Anexo 3 – Cartaz Dia da Educação Física ……..……..…... XIV

Anexo 4 – Planeamento Anual ……..……... XV

Anexo 5 – Exemplo Plano de Aula ……..... XVI

Anexo 6 - Comparação dos resultados do questionário em função do sexo..... XVII

Resumo

O presente Relatório de Estágio retrata o percurso desenvolvido ao longo do Estágio Curricular do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, constituindo um espaço de reflexão sobre as experiências, os desafios e todas as aprendizagens que marcaram esta jornada. Inspirado na ideia de Deslocado, que acompanha este relatório como metáfora do meu percurso, este trabalho representa não só o regresso às minhas origens, mas também o reencontro com a profissão que escolhi e a construção progressiva da minha identidade enquanto futuro professor de Educação Física. Mais do que uma descrição das atividades realizadas, este documento evidencia um processo de transformação pessoal e profissional, no qual as expectativas iniciais deram lugar a uma crescente confiança, autonomia e consciência da complexidade da profissão docente. Ao longo do estágio foi possível consolidar conhecimentos pedagógicos e didáticos através da planificação, lecionação e avaliação das diferentes unidades didáticas, da participação em atividades promovidas pelo grupo de Educação Física e pelo Desporto Escolar. Estas experiências contribuíram para o desenvolvimento de várias competências essenciais ao exercício da docência. Este percurso foi igualmente marcado pela superação de desafios relacionados com a adaptação às necessidades dos alunos, a gestão de comportamentos, a avaliação das aprendizagens e a implementação de estratégias pedagógicas promotoras da inclusão. Paralelamente, foi desenvolvido um estudo de investigação sobre as atitudes dos alunos face à inclusão de colegas com Necessidades Educativas Específicas nas aulas de Educação Física, aprofundando uma temática que surgiu da prática pedagógica e reforçando a relevância da promoção de contextos educativos verdadeiramente inclusivos. Em síntese, este relatório representa o culminar de um percurso de aprendizagem que ultrapassa a dimensão técnica da profissão, traduzindo a construção progressiva da minha identidade enquanto professor de Educação Física. Tal como o conceito de *Deslocado* simboliza um percurso de procura e de regresso, também este estágio representou uma viagem de crescimento pessoal e profissional, conduzindo-me da incerteza inicial à confiança necessária para assumir a identidade de futuro professor de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR, EDUCAÇÃO FÍSICA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, INCLUSÃO.

Abstract

This School Placement Report describes the journey undertaken during the Professional School Placement of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, providing an opportunity to reflect on the experiences, challenges, and learning that shaped this stage of my academic and professional development. Inspired by the concept of *Deslocado*, which serves as a metaphor for my journey, this report represented not only a return to my roots but also a rediscovery of the profession I chose and the progressive construction of my identity as a future Physical Education teacher. Rather than simply describing the activities carried out, this report highlighted a process of personal and professional transformation, during which my initial expectations gave way to increasing confidence, autonomy, and a deeper awareness of the complexity of the teaching profession. Throughout the internship, I consolidated pedagogical and didactic knowledge through the planning, delivery, and assessment of different instructional units, as well as through participation in activities promoted by the Physical Education Department and the School Sports Programme. These experiences contributed to the development of a wide range of competencies essential to the teaching profession. This journey was also marked by overcoming challenges related to meeting students' individual needs, classroom management, student assessment, and the implementation of inclusive teaching strategies. In parallel, I conducted a research study on students' attitudes towards the inclusion of peers with Special Educational Needs (SEN) in Physical Education classes. The study explored a topic that emerged from my teaching practice and reinforced the importance of promoting genuinely inclusive educational environments. In summary, this report represented the culmination of a learning journey that extended beyond the technical dimension of the profession, reflecting the progressive construction of my identity as a Physical Education teacher. Just as the concept of *Deslocado* symbolises a journey of searching and returning, this internship represented a process of personal and professional growth, leading me from initial uncertainty to the confidence required to embrace my identity as a future Physical Education teacher.

KEYWORDS: PROFESSIONAL SCHOOL PLACEMENT, TEACHER, PHYSICAL EDUCATION, INCLUSIVE EDUCATION, INCLUSION.

Lista de Abreviaturas

AE – Aprendizagem Essenciais

AID-EF – A atitude dos Alunos sobre a Inclusão dos seus pares com Deficiência

AM- Abordagem Multinível

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

EBSAAS – Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

EMAI – Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEEFEBS - Mestrado em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário

NEE – Necessidades Educativas Especiais

RE – Relatório de Estágio

RTP- Relatório Técnico Pedagógico

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) insere-se no âmbito da unidade curricular de Estágio Curricular do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). A sua elaboração representa o culminar do processo de formação inicial, constituindo um espaço privilegiado de reflexão crítica sobre as experiências, aprendizagens, desafios e transformações vivenciadas ao longo do estágio pedagógico.

A redação deste relatório foi desenvolvida de acordo com as normas orientadoras da FADEUP e pretende evidenciar o percurso realizado durante o Estágio Curricular, refletindo não apenas sobre a intervenção pedagógica desenvolvida, mas também sobre o processo de construção da minha identidade enquanto futuro professor de Educação Física.

Este estágio possibilitou-me o primeiro contacto prolongado com a realidade escolar, um momento onde as expetativas idealizadas sobre a profissão foram confrontadas com os desafios reais da prática docente, promovendo um processo contínuo de adaptação, reflexão e desenvolvimento profissional. Um verdadeiro choque com a realidade (Batista et al., 2014) uma vez que a formação inicial docente não permite experienciar, na sua plenitude, os desafios e as exigências da prática pedagógica em contexto escolar.

O estágio decorreu entre setembro de 2025 e junho de 2026, na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, na Região Autónoma da Madeira, uma das Escolas Cooperantes da FADEUP. Ao longo deste percurso, contei com o acompanhamento da Professora Cooperante e da Professora Orientadora, cuja supervisão, exigência e apoio foram determinantes para o meu crescimento pessoal e profissional. O contacto permanente com a comunidade educativa, o trabalho colaborativo com o grupo de Educação Física e as diferentes experiências vivenciadas permitiram consolidar conhecimentos, desenvolver competências pedagógicas e compreender a complexidade inerente ao exercício da profissão docente.

A estrutura deste relatório encontra-se organizada em diferentes capítulos que procuram retratar, de forma progressiva, o percurso realizado ao longo do estágio. Ao longo destes capítulos serão apresentados não apenas os aspetos fundamentais da prática

pedagógica, mas também as experiências, os desafios, as aprendizagens e as reflexões resultantes do contacto direto com a realidade escolar. Procurarei ainda evidenciar as sensações vividas ao longo deste percurso e a forma como a interação com os alunos, os professores e toda a comunidade educativa me permitiu compreender a complexidade do trabalho que sustenta a profissão docente, muito para além daquilo que é visível na sala de aula.

No segundo capítulo é apresentado o enquadramento pessoal, onde é realizada uma contextualização do meu percurso de vida, académico e desportivo. Irei descrever algumas experiências que marcaram o meu desenvolvimento, com especial destaque para a ligação ao desporto federado e ao escotismo, evidenciando a influência que estas vivências tiveram na construção da minha identidade e na escolha da profissão docente. Neste capítulo são ainda abordadas as expectativas iniciais relativamente ao Estágio Curricular, bem como os receios e as inseguranças que marcaram o início deste percurso, refletindo sobre a forma como foram sendo progressivamente ultrapassados ao longo da prática pedagógica e do desenvolvimento profissional.

No terceiro capítulo é apresentado o enquadramento do estágio, procedendo-se à caracterização da Escola Cooperante, do contexto educativo, do grupo de Educação Física, do Núcleo de Estágio, da professora cooperante e das turmas às quais lecionei. Neste capítulo são igualmente identificadas as principais dificuldades sentidas durante o estágio e as estratégias desenvolvidas para lhes dar resposta.

O quarto capítulo centra-se na prática pedagógica, descrevendo o processo de planeamento anual, a organização e as reflexões após a lecionação das diferentes unidades didáticas e as decisões tomadas ao longo da intervenção pedagógica. São ainda abordados os diferentes momentos de avaliação, nomeadamente a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, refletindo sobre os desafios associados a esta dimensão da prática docente.

No quinto capítulo é apresentado o conjunto de atividades desenvolvidas em colaboração com o grupo de Educação Física da escola, evidenciando a participação em eventos desportivos, projetos e iniciativas que contribuíram para a dinâmica da comunidade educativa e para o meu desenvolvimento profissional.

O sexto capítulo aborda a participação no Desporto Escolar, refletindo sobre o seu contributo para a formação integral dos alunos e para a aquisição de competências

profissionais relacionadas com a organização, acompanhamento e dinamização da prática desportiva em contexto escolar.

No sétimo capítulo é apresentado o estudo de investigação desenvolvido no âmbito do presente relatório, centrado na temática da Educação Inclusiva. O estudo teve como objetivo analisar as atitudes dos alunos relativamente à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE) nas aulas de Educação Física, bem como verificar a existência de diferenças em função do sexo dos participantes. Para tal, foi aplicado um questionário a alunos do ensino básico, permitindo avaliar diferentes dimensões relacionadas com a inclusão. Os dados recolhidos foram analisados através de procedimentos estatísticos, contribuindo para uma melhor compreensão das perceções dos alunos face à inclusão e reforçando a importância da implementação de práticas pedagógicas inclusivas que promovam a participação e o sucesso de todos os alunos.

O oitavo capítulo apresenta uma reflexão de carácter mais pessoal acerca dos sentimentos, emoções e aprendizagens vivenciadas desde o primeiro dia de estágio até à elaboração do presente relatório, evidenciando o impacto desta experiência na construção da minha identidade profissional.

Por fim, no nono capítulo são apresentadas as considerações finais, onde é realizada uma reflexão global sobre todo o percurso desenvolvido durante o Estágio Curricular, salientando as principais aprendizagens, as competências adquiridas, os desafios ultrapassados e as perspetivas para o futuro enquanto professor de Educação Física.

Ao longo desta reflexão, irei analisar diferentes dimensões que considero centrais para compreender e avaliar a minha prática pedagógica, assim como o contexto e a dinâmica escolar em que estive integrado.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. “Deslocado”

O meu nome é João Miguel Dantas Vieira, tenho 28 anos e, desde criança, o desporto faz parte da minha vida. Comecei a jogar futebol aos 6 anos e, entre os 10 e os 15 anos, pratiquei também natação. Permaneci ligado ao futebol até aos 17 anos, somando várias experiências que despertaram em mim o interesse pela área do desporto e a vontade de seguir uma formação nesta área.

Sempre tive o sonho de sair da Madeira para viver uma experiência internacional. Em 2019, ingressei na Anglia Ruskin University, em Cambridge, no Reino Unido, no curso de Sport and Exercise. No entanto, durante o primeiro ano, surgiu a pandemia da COVID19, o que me obrigou a regressar à Madeira e a interromper essa experiência. Apesar desse contratempo, nunca desisti do objetivo de construir o meu percurso na área do desporto.

Em setembro de 2020, ingressei na Licenciatura em Desporto no Instituto Politécnico de Setúbal, que concluí em junho de 2023. Após terminar a licenciatura, ainda não tinha a certeza do percurso profissional que pretendia seguir. Por isso, regressei à ilha da Madeira, onde trabalhei durante um ano com crianças e jovens.

Foi esta experiência que me fez perceber que queria ser professor de Educação Física. Motivado por essa decisão, candidatei-me ao 2.º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade do Porto, tendo ingressado no mestrado em setembro de 2024.

Ao longo do estágio percebi que a minha vontade era fazer o estágio curricular na Ilha da Madeira. Esta escolha surgiu, em grande medida, do facto de ter passado muitos anos longe da minha terra, sentindo, por isso, uma forte necessidade de regressar às minhas origens. Nesse sentido, identifico-me, de certa forma, com a ideia de ser um deslocado. Um sentimento presente na música *Deslocado*, dos “NAPA”, na qual é retratado a sensação de não pertencer a um lugar onde se vive temporariamente. Trata-se de um sentimento marcado pela saudade da nossa terra e pela dificuldade em alcançar um verdadeiro sentido de pertença num novo contexto, mesmo quando esse contexto proporciona boas experiências.

Apesar de reconhecer e apreciar tudo aquilo que os locais onde estive me ofereceram, permaneceu sempre em mim o desejo de regressar a casa. Assim, a realização do Estágio na Madeira representou não apenas uma opção académica e profissional, mas também uma escolha profundamente pessoal, associada à vontade de reencontro com a minha identidade, com o meu espaço de pertença e com aquilo que considero ser o meu lar.

2.2. Como o desporto federado marcou o meu percurso e contribuiu para a minha escolha de carreira

Ao refletir sobre o meu percurso pessoal e académico, torna-se evidente que a prática de desporto federado teve um papel determinante na construção da minha identidade e, consequentemente, na escolha da minha futura profissão enquanto professor de Educação Física.

Desde os 6 até aos 19 anos, estive envolvido na prática de desporto federado, uma experiência que marcou profundamente o meu crescimento. Ao longo destes anos, vivi intensamente o ambiente desportivo, não apenas na vertente competitiva, mas também no que diz respeito à disciplina, ao compromisso e ao trabalho em equipa. Os treinos regulares, a relação com treinadores e colegas, bem como os desafios inerentes à competição, contribuíram para o desenvolvimento de competências fundamentais, como a resiliência, a responsabilidade e a capacidade de cooperação. Foi neste contexto que comecei, de forma gradual, a desenvolver um interesse pela área do desporto, não apenas enquanto praticante, mas também enquanto possível futuro profissional.

Paralelamente, a minha participação no Associação dos Escoteiros de Portugal, entre os 6 e os 20 anos, teve igualmente um impacto significativo no meu desenvolvimento pessoal. O escotismo proporcionou-me experiências únicas de aprendizagem em contexto não formal, promovendo valores como a autonomia, a liderança, o respeito pelo outro e o espírito de entreajuda. Ao longo deste percurso, tive a oportunidade de assumir responsabilidades, trabalhar em grupo e desenvolver competências de organização e liderança, aspetos que considero essenciais para o exercício da profissão docente.

Estas duas experiências, o desporto federado e o escotismo, complementaram-se de forma significativa, contribuindo para a construção de uma base sólida de valores e competências. Por um lado, o desporto permitiu-me vivenciar a importância da atividade física no desenvolvimento integral da pessoa, já o escotismo reforçou a dimensão educativa, social e humana que hoje reconheço como central na minha futura prática enquanto professor.

De acordo com a literatura, o envolvimento prolongado no desporto está frequentemente associado à escolha de carreiras na área da Educação Física, uma vez que promove a identificação com o contexto desportivo e proporciona experiências marcantes ao longo do desenvolvimento (Ramalho & Cordeiro, 2024). Para além disso, a prática desportiva contribui para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais relevantes, influenciando positivamente o percurso académico e profissional dos jovens (Cabacinho, 2015).

Neste sentido, considero que o meu percurso no desporto federado foi um dos principais fatores que orientaram a minha escolha profissional. Através das experiências vividas, fui desenvolvendo não só o gosto pela prática desportiva, mas também a vontade de transmitir esses valores e aprendizagens a outros, especialmente às gerações mais jovens.

Assim, a decisão de seguir a área da Educação Física surge como uma consequência natural do meu percurso de vida, refletindo a influência das experiências acumuladas ao longo dos anos.

2.3. As expectativas iniciais

Apesar da motivação para ingressar no mestrado, confesso que senti algum receio ao candidatar-me, sobretudo devido à minha idade. Questionei-me várias vezes sobre a forma como iria decorrer esta nova etapa e se conseguiria integrar-me e corresponder às exigências do curso. Por ter alguma tendência para me preocupar antecipadamente com as situações, estes pensamentos geraram alguma ansiedade.

Durante o primeiro ano do mestrado surgiram alguns pensamentos de incerteza sobre se este era realmente o caminho que queria seguir. Sentia também alguma

insegurança em relação à minha capacidade para lecionar uma turma e desempenhar o papel de professor. No entanto, as aulas práticas do segundo semestre foram fundamentais para aumentar a minha confiança, permitindo-me desenvolver competências pedagógicas e perceber, gradualmente, que era capaz de assumir esse desafio.

Relativamente ao estágio na escola, sentia um grande sentimento de incerteza. Tratava-se de uma instituição completamente nova para mim e tinha dúvidas sobre a forma como conseguiria aplicar, em contexto real, os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação. Esta apreensão resultava, sobretudo, do desconhecimento do ambiente escolar e da responsabilidade de transformar a aprendizagem teórica em práticas pedagógicas relevantes para os meus alunos.

"Tenho receio de não conseguir aplicar, em contexto real, tudo aquilo que aprendi ao longo da minha formação." ***Reflexões da primeira semana de aula – Setembro de 2025***

2.4. A escolha pela docência de Educação Física

A minha escolha pela docência em Educação Física resulta de um percurso pessoal fortemente marcado, desde cedo, pela vivência desportiva e pelo gosto em interagir com crianças. O desporto sempre esteve presente na minha vida, funcionando não só como uma atividade física, mas também como um espaço privilegiado de aprendizagem, disciplina, cooperação e superação. Ao longo dos anos, este contacto contínuo permitiume assimilar valores fundamentais que considero essenciais no contexto educativo.

Paralelamente, sempre manifestei interesse natural em conviver, acompanhar e apoiar crianças, muito influenciado pela convivência com primos mais novos. Esta predisposição foi reforçada através do meu envolvimento nos escoteiros, onde pude assumir responsabilidades, orientar os mais novos e contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e social. Adicionalmente, a participação em campos de férias proporcionou-me experiências diretas com várias realidades, a gestão de grupos, a promoção de atividades lúdicas e educativas, e a criação de um ambiente seguro e positivo.

Estas experiências despertaram em mim a vontade de ensinar e de contribuir ativamente para o desenvolvimento global dos alunos, tendo o desporto e a atividade física como ferramentas educativas de excelência. A docência em Educação Física representa, assim, a síntese natural entre duas paixões: o desporto e o trabalho com crianças, permitindo-me educar, cuidar e formar através do movimento.

2.5. Da insegurança à confiança: Um percurso de desenvolvimento profissional no Estágio Profissional

O início do estágio profissional foi acompanhado por alguns receios, sobretudo nas unidades didáticas de Atletismo e Ginástica, modalidades nas quais sentia menor confiança para lecionar. Estas preocupações estavam relacionadas com a necessidade de garantir que as práticas pedagógicas ocorressem de forma segura, bem como com a minha capacidade para planear tarefas adequadas aos diferentes níveis de desempenho, fornecer feedback técnico eficaz e promover aprendizagens significativas.

"Será que estou preparado para ser professor de Educação Física? Como irá correr o Estágio?"
Reflexões da primeira semana de aula – Setembro de 2025

Embora a formação inicial me tivesse proporcionado conhecimentos teóricos e experiências práticas, a realidade do contexto escolar revelou-se mais exigente, obrigando-me a refletir e a adaptar constantemente as estratégias de ensino às características da turma e às condições materiais disponíveis.

Segundo Schön (1983), é através da reflexão sobre a prática e da análise crítica das experiências vividas que os professores desenvolvem competências profissionais e constroem respostas mais adequadas aos desafios encontrados. Já, Shulman (1987) defende que um ensino eficaz resulta da articulação entre o conhecimento científico do conteúdo e o conhecimento pedagógico necessário para o tornar compreensível aos alunos.

Assim, à medida que fui preparando as aulas com maior rigor, observando a intervenção da professora cooperante e refletindo sobre o feedback recebido, os receios iniciais foram sendo progressivamente ultrapassados.

Todo este processo permitiu-me ganhar maior confiança em mim mesmo. As dificuldades sentidas numa fase inicial foram sendo ultrapassadas através da preparação das aulas, da prática pedagógica, da reflexão sobre a minha intervenção e do acompanhamento dos professores orientadores. O crescimento pessoal e profissional ao longo do estágio, permitiu-me enfrentar os restantes desafios do estágio com maior segurança, autonomia e tranquilidade. Desta forma, os receios iniciais deram lugar a um sentimento de competência crescente, contribuindo para o meu desenvolvimento.

3. Enquadramento do Estágio

3.1. As condições da Escola Cooperante

A Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva dispunha de excelentes infraestruturas para a prática da Educação Física e do Desporto. No espaço exterior existiam quatro campos desportivos: dois destinados à prática de futebol e andebol e dois de menores dimensões, destinados ao basquetebol e ao voleibol. A escola contava ainda com dois pavilhões desportivos, sendo que o pavilhão principal permitia a realização simultânea de aulas por três turmas, enquanto o segundo pavilhão tinha capacidade para acolher duas turmas em simultâneo. Para além destes espaços, existia também um ginásio, que ampliava as possibilidades de organização das aulas.

Relativamente aos recursos materiais, a escola possuía uma grande diversidade de equipamentos para as diferentes modalidades, tanto para utilização nos espaços interiores como nos campos exteriores, encontrando-se, na sua maioria, em boas condições de utilização.

No que diz respeito à modalidade de Ginástica, verificou-se que o desgaste de alguns aparelhos, como o minitrampolim, o trampolim Reuther e o cavalo, impossibilitou a realização de aulas de ginástica de aparelhos. Assim, durante esta unidade didática, foram privilegiadas atividades recorrendo aos colchões e a outros materiais que garantissem a segurança e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Em dias de condições meteorológicas adversas, nomeadamente quando a chuva impedia a utilização dos espaços exteriores, a escola apresentava uma boa capacidade de adaptação. Sempre que possível, as aulas eram transferidas para um dos pavilhões ou para o ginásio e, quando esses espaços não se encontravam disponíveis, existia a possibilidade de recorrer a uma sala de aula para o desenvolvimento de atividades de carácter mais teórico ou de conteúdos ajustados ao contexto.

3.2. A influência do clube escola na Educação Física

Ao longo do meu estágio, tive a oportunidade de perceber a importância que o Clube Escola Levada tem na vida da escola e na formação dos seus alunos. Mais do que um clube desportivo, é uma estrutura que promove hábitos de vida saudáveis, incentiva a

prática regular de atividade física e transmite valores fundamentais, como o respeito, a responsabilidade, a cooperação e o espírito de equipa.

Na minha perspetiva, o clube desempenha um papel essencial na construção de uma verdadeira cultura desportiva dentro da escola. O envolvimento dos alunos nas diferentes modalidades cria um sentimento de pertença e de orgulho em representar a instituição, contribuindo também para um ambiente escolar mais dinâmico e participativo.

Durante o estágio, tornou-se evidente que o voleibol e o andebol eram modalidades de referência do Clube Escola Levada. O trabalho desenvolvido ao longo dos anos refletese na qualidade das equipas, nos resultados alcançados e no reconhecimento obtido a nível regional. Para além disso, as participações em competições nacionais demonstram a consistência do projeto desportivo e proporcionam aos alunos experiências únicas, tanto a nível competitivo como pessoal.

Considero que estas oportunidades vão muito além da vertente desportiva. Representar a escola em competições nacionais exige compromisso, dedicação e capacidade de superação, competências que serão úteis ao longo da vida dos alunos. Ao observar esta realidade, compreendi que o desporto pode ser um importante meio de educação e desenvolvimento pessoal.

Em suma, esta experiência permitiu-me valorizar ainda mais o papel do Clube Escola Levada na comunidade educativa. A dedicação de professores, treinadores e atletas contribui para o sucesso do clube e para a afirmação da escola no panorama desportivo regional e nacional. Esta realidade reforçou a minha convicção de que o desporto escolar é um complemento essencial ao processo educativo, promovendo não só o rendimento desportivo, mas também a formação de cidadãos mais responsáveis, autónomos e preparados para enfrentar os desafios do futuro.

3.3. O Núcleo de Educação Física

Ao longo do Estágio Profissional, o núcleo de professores de Educação Física desempenhou um papel fundamental no meu processo de integração e desenvolvimento enquanto futuro docente.

Desde o início do ano letivo, demonstram disponibilidade para esclarecer dúvidas, partilhar experiências e apoiar a resolução das diferentes situações que foram surgindo no contexto da prática pedagógica. Este ambiente de colaboração revelou-se essencial para uma adaptação mais segura à realidade escolar e para a consolidação das competências profissionais necessárias ao exercício da docência.

A convivência diária com professores experientes proporcionou inúmeras oportunidades de aprendizagem, não apenas através das orientações recebidas, mas também pela observação das suas práticas pedagógicas, da forma como geriam as suas aulas, organizavam as atividades e estabeleciam relações com os alunos. Estes momentos permitiram refletir sobre diferentes formas de ensinar e compreender que não existe uma única abordagem pedagógica, mas sim um conjunto de estratégias que devem ser ajustadas às características dos alunos e aos objetivos de aprendizagem. Como refere Schön (1983), o desenvolvimento profissional do professor resulta, em grande medida, da reflexão sobre a ação e da aprendizagem construída a partir das experiências vividas no contexto da prática.

Sempre que surgiam dificuldades relacionadas com o planeamento das aulas, a avaliação, a organização de eventos desportivos ou a gestão de situações imprevistas, encontrei no grupo de professores um apoio constante. Esta atitude de entreajuda evidenciou uma cultura profissional assente na cooperação e na partilha de conhecimento, reconhecida como um dos fatores promotores do desenvolvimento profissional docente e da melhoria das práticas educativas (Hargreaves, 1998).

Para além do apoio técnico e pedagógico, o núcleo de professores contribuiu para a minha integração na comunidade escolar, fazendo-me sentir parte integrante do departamento e incentivando a participação nas diversas atividades promovidas ao longo do ano letivo. De acordo com Perrenoud (2000), trabalhar em equipa constitui uma das competências fundamentais do professor, permitindo construir respostas mais eficazes aos desafios educativos e promover uma cultura de aprendizagem colaborativa.

Em síntese, considero que o apoio prestado pelo núcleo de professores de Educação Física foi determinante para a realização e o sucesso do meu estágio.

3.4. O Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio constituiu um elemento relevante ao longo do Estágio Profissional, assumindo-se como um espaço de partilha de experiências, reflexão conjunta e apoio mútuo perante os desafios inerentes à prática pedagógica. A possibilidade de discutir estratégias de ensino, analisar dificuldades encontradas nas aulas e trocar perspetivas sobre diferentes situações educativas contribuiu para o desenvolvimento das competências profissionais de todos os seus elementos. Como referem Alarcão e Tavares (2003), a supervisão colaborativa e a reflexão partilhada favorecem o desenvolvimento profissional dos futuros professores, promovendo uma aprendizagem sustentada na cooperação e na análise crítica da prática.

No entanto, a minha integração no núcleo de estágio apresentou algumas particularidades. Os restantes elementos já se conheciam desde o primeiro ano do mestrado, tendo desenvolvido anteriormente relações de proximidade e dinâmicas de trabalho consolidadas. Essa circunstância fez com que, sobretudo numa fase inicial do estágio, me sentisse relativamente mais afastado das interações informais do grupo. Ainda assim, esta situação nunca comprometeu o ambiente de trabalho nem a colaboração existente entre todos os membros do núcleo.

Ao longo do ano letivo, foi possível estabelecer uma relação de cooperação baseada no respeito, na entreajuda e na partilha de conhecimentos. Sempre que surgiam dificuldades relacionadas com o planeamento das aulas, a elaboração de materiais didáticos, a organização de atividades escolares ou a resolução de problemas pedagógicos, existiu disponibilidade por parte de todos para colaborar e procurar soluções em conjunto.

Esta vivência permitiu compreender que o verdadeiro trabalho colaborativo não depende apenas do grau de proximidade pessoal entre os seus intervenientes, mas sobretudo da existência de objetivos comuns, de confiança profissional e de uma atitude de cooperação. Conforme defendem Hargreaves (1998), as culturas colaborativas nas escolas favorecem a aprendizagem dos professores e contribuem para a melhoria das práticas educativas, enquanto Perrenoud (2000) considera que a capacidade de trabalhar em equipa constitui uma das competências fundamentais da profissão docente.

Assim, apesar de nem sempre me sentir plenamente integrado nas dinâmicas sociais do grupo, considero que o núcleo de estágio desempenhou um papel importante

no meu desenvolvimento profissional. A colaboração estabelecida ao longo do estágio permitiu ultrapassar dificuldades, enriquecer a minha prática pedagógica e reforçar a importância da cooperação entre professores enquanto fator de crescimento profissional e de melhoria da qualidade do ensino.

3.5. A professora cooperante

A professora cooperante, desempenhou um papel determinante ao longo do meu Estágio Profissional, constituindo uma referência fundamental no meu processo de formação enquanto futuro professor de Educação Física. Desde o início do estágio, pautou a sua orientação por um elevado nível de exigência, incentivando-me a procurar constantemente a melhoria das minhas práticas pedagógicas e a desenvolver uma postura profissional assente no rigor, na responsabilidade e na reflexão crítica.

A exigência demonstrada pela professora cooperante manifestou-se em diferentes dimensões da prática pedagógica, nomeadamente no planeamento das aulas, na definição dos objetivos de aprendizagem, na seleção das estratégias de ensino, na gestão da turma, na qualidade do feedback fornecido aos alunos e na avaliação das aprendizagens. Embora, numa fase inicial, este nível de exigência representasse um desafio acrescido, rapidamente compreendi que cada observação, sugestão e crítica construtiva tinha como principal objetivo promover o meu crescimento profissional e preparar-me para responder, de forma competente, às exigências da profissão docente.

Ao longo do estágio, os momentos de observação, as reuniões de reflexão e o feedback sistemático após as aulas constituíram oportunidades privilegiadas para analisar criticamente a minha intervenção, identificar aspetos a melhorar e encontrar estratégias que me permitissem evoluir enquanto professor. Neste sentido, a supervisão pedagógica revelou-se um processo contínuo de aprendizagem, no qual o diálogo e a reflexão assumiram um papel central. De acordo com Alarcão e Tavares (2003), a supervisão deve constituir um processo de acompanhamento reflexivo que favoreça a autonomia, o desenvolvimento profissional e a construção progressiva das competências docentes.

A postura da professora cooperante levou-me igualmente a compreender que a qualidade do ensino depende de uma preparação rigorosa, de uma atualização permanente

dos conhecimentos e de uma capacidade constante de adaptação às necessidades dos alunos e às exigências do contexto educativo. Esta perspetiva vai ao encontro da conceção de Schön (1983), que defende que o professor se desenvolve através da reflexão sobre a ação e da capacidade de analisar criticamente a sua própria prática para melhorar continuamente o seu desempenho profissional.

Apesar da elevada exigência que caracterizou todo o processo de supervisão, a professora cooperante demonstrou sempre disponibilidade para esclarecer dúvidas, orientar a tomada de decisões e apoiar a resolução das dificuldades que foram surgindo ao longo do estágio. O equilíbrio entre a exigência, a proximidade e o acompanhamento constante permitiu criar um ambiente de aprendizagem estimulante, no qual me senti desafiado a superar as minhas limitações e a desenvolver uma maior autonomia.

Em retrospetiva, considero que a orientação da professora cooperante constituiu um dos fatores mais importantes para o meu desenvolvimento enquanto futuro professor de Educação Física. A sua exigência, aliada ao acompanhamento permanente e ao feedback construtivo, contribuiu significativamente para o aperfeiçoamento das minhas competências pedagógicas, didáticas e relacionais.

3.6. Caracterização das Turmas

Com o início do estágio curricular, fui informado de que iria acompanhar uma turma do 9.º ano, constituída por 21 alunos, dos quais 12 eram rapazes e 9 raparigas.

A professora cooperante referiu que ainda não conhecia bem a turma, uma vez que também iria trabalhar com ela pela primeira vez, o que gerava alguma incerteza relativamente ao início do ano letivo. Ainda assim, transmitiu-me todas as informações disponibilizadas pela diretora de turma, nomeadamente aspetos relacionados com a condição física e o estado de saúde dos alunos, bem como situações que exigiam maior atenção. Entre estas, destacavam-se a existência de alunos repetentes, dois alunos com Dificuldades no Funcionamento e um aluno com Perturbação do Espetro do Autismo e Perturbação da Linguagem e da Fala.

"Essa conversa fez-me perceber, desde o início, a importância de conhecer as características individuais dos alunos e de promover um ensino inclusivo."

Reflexões da primeira semana de aulas – Setembro de 2025

Estas informações revelaram-se importantes para preparar a minha intervenção pedagógica e sensibilizar-me para a necessidade de adotar estratégias que promovessem a inclusão e respondessem às necessidades de todos os alunos.

De um modo geral, a turma revelava uma elevada disponibilidade para a prática desportiva, apresentando níveis satisfatórios de competência motora, tanto ao nível das capacidades coordenativas como das capacidades condicionais. Além disso, os alunos demonstravam possuir conhecimentos técnicos e táticos básicos nas modalidades abordadas, o que facilitava o desenvolvimento das aprendizagens.

No entanto, verificavam-se alguns fatores que condicionavam, em certa medida, a eficácia das aulas. Destacavam-se os comportamentos inadequados de alguns alunos, que, devido às brincadeiras e distrações frequentes, perturbavam pontualmente o normal funcionamento das atividades e comprometiam, por vezes, o ritmo da aula.

Embora estas situações tenham sido identificadas desde o início do estágio e tenham sido implementadas diversas estratégias para minimizar o seu impacto, ocasionalmente continuavam a dificultar o cumprimento integral das tarefas previstas. Ainda assim, com o decorrer do ano letivo, foi possível observar uma evolução positiva no comportamento da turma, fruto da definição de regras, da criação de rotinas e do fortalecimento da relação pedagógica estabelecida com os alunos.

Quando iniciei a lecionação da turma partilhada do 10.º ano do Curso Profissional de Desporto, já possuía algum conhecimento acerca das suas características e do seu nível de desempenho, uma vez que esta era uma turma partilhada entre os estagiários. Anteriormente, tinha acompanhado as aulas lecionadas pelo meu colega durante o módulo de Ginástica, o que me permitiu observar a dinâmica da turma, conhecer melhor o perfil dos alunos e identificar as suas capacidades motoras. Esta experiência facilitou o planeamento das minhas aulas e a adequação das estratégias de ensino às características e necessidades do grupo. No âmbito da distribuição das Unidades Didáticas para esta turma, fiquei responsável pela lecionação do módulo de Badminton, composta por um total de

11 aulas. A turma era constituída por 20 alunos; no entanto, apenas 19 participaram nas aulas práticas, uma vez que um dos alunos se encontrava lesionado e impossibilitado de realizar atividade física.

De forma a garantir a sua participação no processo de ensino-aprendizagem e o cumprimento dos objetivos da unidade didática, foram-lhe atribuídas tarefas de natureza teórica e de observação, relacionadas com os conteúdos abordados nas aulas. Estas atividades permitiram-lhe acompanhar o desenvolvimento da unidade e concluir com sucesso o respetivo módulo de Badminton.

Outra experiência relevante durante o estágio foi a oportunidade de lecionar um conjunto de quatro aulas a uma turma do 6.º ano. Esta experiência revelou-se particularmente enriquecedora, pois permitiu-me contactar com uma faixa etária diferente daquela com que habitualmente trabalhava, desafiando-me a adaptar a minha intervenção pedagógica às características e necessidades dos alunos do 2.º ciclo do ensino básico. Das quatro aulas lecionadas, duas foram dedicadas à unidade didática de Ginástica, incidindo no desenvolvimento das habilidades gímnicas fundamentais, bem como das capacidades coordenativas, do controlo postural e da consciência corporal. As restantes duas aulas centraram-se na unidade didática de Atletismo, sendo trabalhadas as competências motoras básicas da modalidade através de jogos lúdicos e de situações de aprendizagem adequadas à idade e ao nível de desenvolvimento dos alunos.

3.7. As maiores dificuldades durante o estágio

A turma do 9.º ano apresentava boas capacidades físicas e uma elevada predisposição para a prática desportiva. No entanto, um dos maiores desafios que enfrentei ao longo do estágio esteve relacionado com os comportamentos desviantes de alguns alunos.

Assim, procurei implementar diferentes estratégias de gestão da turma, recorrendo ao reforço das regras, ao diálogo, à proximidade com os alunos e, quando necessário, à adoção de uma postura mais firme e assertiva. Estas estratégias permitiram minimizar a ocorrência destes comportamentos e criar um ambiente de aprendizagem mais favorável para todos os alunos.

Nas primeiras aulas, senti algumas dificuldades ao nível da instrução e da explicação dos exercícios. O nervosismo inicial fazia com que, por vezes, me perdesse durante as explicações, dificultando a transmissão clara das tarefas aos alunos. Para ultrapassar esta dificuldade, optei por reunir a turma antes de cada atividade, colocando os alunos sentados no chão para facilitar a comunicação e garantir a atenção de todos. Além disso, passei a recorrer com maior frequência à demonstração dos exercícios, assegurando que os alunos compreendiam o que lhes era pedido antes de iniciarem a prática.

Outra dificuldade prendeu-se com o meu posicionamento e deslocação no espaço de aula. Em alguns momentos, encontrava-me de costas para uma parte da turma enquanto fornecia instruções ou feedback a um aluno, o que diminuía a minha capacidade de supervisionar o restante grupo e de prevenir comportamentos inadequados.

Também senti dificuldades na transmissão de feedback pedagógico. Inicialmente, nem sempre identificava ou corrigia os erros de execução dos alunos e, quando o fazia, muitas vezes não permanecia junto deles para verificar se tinham compreendido a correção e se conseguiam aplicá-la corretamente. Com o decorrer do estágio, fui tornando o feedback mais intencional e sistemático, procurando acompanhar a evolução dos alunos e confirmar se as correções efetuadas produziam melhorias na sua execução.

As reflexões realizadas após cada aula, em conjunto com as conversas mantidas com a professora cooperante sobre o funcionamento das mesmas, foram fundamentais para identificar as minhas dificuldades e os aspetos a melhorar. Este processo de reflexão e de análise crítica ajudou-me a compreender melhor a minha prática pedagógica, permitindo-me ajustar estratégias, corrigir erros e evoluir progressivamente ao longo do ano letivo. Como consequência, fui ganhando maior confiança, segurança e competência na minha intervenção enquanto professor estagiário.

A maior dificuldade que senti ao longo do estágio esteve relacionada com a intervenção pedagógica junto dos alunos com Dificuldades no Funcionamento Intelectual e do aluno com Perturbação do Espetro do Autismo e Perturbação da Linguagem e da Fala, nomeadamente daqueles que beneficiavam da medida de Adaptações Curriculares Significativas. Ao longo das aulas, questionei frequentemente se as estratégias que implementava eram as mais adequadas e de que forma poderia proporcionar experiências

de aprendizagem verdadeiramente significativas, assegurando a participação ativa e a inclusão destes alunos nas atividades de Educação Física.

Paralelamente, a observação do comportamento dos restantes alunos levou-me a percecionar diferenças na forma como rapazes e raparigas interagiam e aceitavam os colegas com necessidades específicas de apoio. Estas diferenças despertaram o meu interesse em compreender de que modo o género poderá influenciar as atitudes dos alunos face à inclusão em contexto de Educação Física.

Perante esta realidade, senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre educação inclusiva e de procurar resposta para uma questão que me acompanhou ao longo do estágio: existem diferenças entre rapazes e raparigas nas atitudes face à inclusão de colegas com necessidades específicas de apoio nas aulas de Educação Física?

"*Como posso ser um professor justo e responder adequadamente às necessidades dos alunos com necessidades específicas?"*

Reflexões da primeira semana de aulas – Setembro de 2025

Esta inquietação levou-me a refletir sobre a minha prática e por isso decidi aprofundar esta temática no capítulo de estudo desenvolvido no âmbito deste Relatório de Estágio. Considero que este processo contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento profissional, permitindo-me compreender que ser professor implica uma aprendizagem contínua e uma constante procura de estratégias que respondam às necessidades de todos os alunos.

4. Desde o planeamento até às decisões que emergiram durante a prática pedagógica

O planeamento do ano letivo teve como ponto de partida o calendário escolar definido pela Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Autónoma da Madeira, o qual estabeleceu a organização temporal das atividades letivas e constituiu a base para todas as decisões de planeamento. A partir desta estrutura foi possível delinear as opções de natureza macro, nomeadamente a elaboração do planeamento anual, assegurando a sua articulação com a organização do ano escolar.

Paralelamente, foi necessário considerar o *roulement* dos espaços desportivos definido pelo Grupo de Educação Física da escola, uma vez que a disponibilidade das instalações condicionava a distribuição das diferentes unidades didáticas ao longo do ano letivo. Neste contexto, coube-me selecionar e organizar as matérias a lecionar, procurando garantir a sua adequação às características da turma, às condições existentes e aos documentos curriculares em vigor, em particular às Aprendizagens Essenciais (AE) definidas pelo Ministério da Educação para o 9.º ano de escolaridade. Sempre que possível, foram igualmente consideradas as preferências e os interesses manifestados pelos alunos, promovendo uma maior motivação e envolvimento nas atividades desenvolvidas.

Conforme apresentado no anexo 3, o calendário escolar encontrava-se organizado em dois semestres. O primeiro semestre teve início no dia 11 de setembro de 2025 e terminou a 21 de janeiro de 2026, incluindo a interrupção letiva correspondente às férias de Natal, com o regresso das atividades letivas no dia 5 de janeiro de 2026. O segundo semestre iniciou-se a 26 de janeiro de 2026, contemplando a interrupção letiva da Páscoa entre os dias 30 de março e 12 de abril de 2026. O término das atividades letivas ocorreu em datas distintas, consoante o ano de escolaridade, sendo que, no caso do 9.º ano, as aulas terminaram a 6 de junho de 2026, permitindo a realização das provas finais do ensino básico.

4.1. Planeamento Anual

O planeamento anual constituiu o primeiro nível de organização da intervenção pedagógica, correspondendo ao planeamento de natureza macro e assumindo-se como um

instrumento orientador de todo o processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo. A sua elaboração permitiu definir, de forma estruturada, as matérias a lecionar, a sequência da sua abordagem, o número de aulas destinado a cada unidade didática e a distribuição temporal dos conteúdos, tendo sempre em consideração as características da turma, o calendário escolar, o *roulement* das instalações desportivas e os documentos curriculares em vigor.

Neste nível de planeamento, tornou-se fundamental estabelecer uma visão global do ano letivo, antecipando as diferentes etapas do processo de ensino e assegurando uma gestão equilibrada do tempo disponível para cada modalidade. A definição do número de aulas destinadas a cada unidade didática teve por base as Aprendizagens Essenciais, o Programa Nacional de Educação Física, a complexidade dos conteúdos a abordar, as necessidades diagnosticadas na turma e as condições materiais disponibilizadas pela escola. Esta organização permitiu garantir uma progressão pedagógica coerente e adequada ao desenvolvimento das competências previstas para os alunos.

Ao longo da elaboração do planeamento anual, foi igualmente necessário prever a integração de momentos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, bem como contemplar a participação da turma em atividades promovidas pela escola e pelo Grupo de Educação Física. Desta forma, o planeamento assumiu um carácter flexível, permitindo reajustes sempre que surgiram constrangimentos relacionados com as condições meteorológicas, a indisponibilidade dos espaços desportivos, atividades escolares ou o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Segundo Bento (2003), o planeamento anual representa a fase mais abrangente da planificação do ensino, funcionando como um referencial que orienta toda a ação pedagógica do professor e assegura a coerência entre os objetivos, os conteúdos, as estratégias de ensino e a avaliação. Por sua vez, Mesquita e Graça (2011) defendem que o planeamento constitui uma competência essencial do professor de Educação Física, uma vez que permite organizar o processo de ensino de forma intencional, sistemática e adaptada ao contexto educativo.

A elaboração do planeamento anual revelou-se, assim, uma etapa determinante do Estágio Profissional, permitindo-me desenvolver competências de organização, antecipação e tomada de decisão ao nível macro. Simultaneamente, possibilitou uma

melhor gestão do processo de ensino-aprendizagem, servindo de referência para os restantes níveis de planeamento, unidades didáticas e planos de aula, e garantindo uma intervenção pedagógica mais consistente, coerente e ajustada às necessidades dos alunos.

4.2. As diferentes Unidades Didáticas

Ao longo do ano letivo, dividido em dois semestres, foram lecionadas seis modalidades: Basquetebol, Atletismo, Badminton, Ginástica, Dança e Voleibol. Cada uma proporcionou experiências e desafios distintos, contribuindo para o meu desenvolvimento enquanto professor estagiário. De uma forma geral, senti-me mais à vontade na lecionação da Dança, do Badminton e do Voleibol, enquanto o Atletismo, a Ginástica e o Basquetebol exigiram uma maior capacidade de adaptação às dificuldades apresentadas pelos alunos e às exigências específicas de cada modalidade.

A lecionação da unidade didática de Basquetebol constituiu um desafio devido às dificuldades dos alunos na execução dos fundamentos técnicos, como o drible, o passe, a receção e o lançamento. Esta realidade obrigou-me a adaptar frequentemente os exercícios e a recorrer a demonstrações, feedback e progressões pedagógicas para facilitar a aprendizagem. Como referem Rosado e Mesquita (2011), o feedback constitui um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a melhoria das competências motoras.

A unidade didática de Atletismo foi a modalidade em que senti maiores dificuldades ao longo do estágio. Apesar de os alunos já terem contactado com esta modalidade em anos anteriores, verificaram-se várias dificuldades na execução técnica das diferentes disciplinas, o que exigiu constantes adaptações das estratégias de ensino. De acordo com Rink (2014), a adaptação das tarefas às capacidades dos alunos é fundamental para promover aprendizagens significativas. Também Siedentop e Tannehill (2000) defendem que o professor deve adequar a sua intervenção às características da turma, favorecendo o desenvolvimento das competências motoras.

A lecionação da unidade didática de Badminton decorreu de forma bastante positiva, uma vez que a maioria dos alunos evidenciava boas capacidades técnicas. No entanto, foi necessário orientar frequentemente os alunos para os objetivos das tarefas,

pois demonstravam uma forte tendência para privilegiar a competição em vez da correta execução dos exercícios. Apesar disso, a unidade permitiu desenvolver as competências técnicas e táticas dos alunos e reforçar a minha capacidade de gestão da turma.

Na unidade didática de Ginástica, optei por privilegiar o trabalho colaborativo, desafiando os alunos a criarem, em pequenos grupos, sequências gímnicas com dois ou três elementos. O resultado foi superior ao esperado, uma vez que os grupos demonstraram criatividade, autonomia e cooperação na realização das tarefas. Segundo Metzler (2017), a aprendizagem cooperativa promove um maior envolvimento dos alunos, enquanto Dyson, Griffin e Hastie (2004) destacam o seu contributo para o desenvolvimento de competências motoras e sociais.

A lecionação da unidade didática de Dança decorreu de forma bastante positiva. Numa primeira fase foi ensinada uma dança tradicional e, posteriormente, os alunos criaram uma coreografia em grupo, respeitando os critérios previamente definidos. Os alunos demonstraram empenho e criatividade e senti-me confortável e confiante durante toda a lecionação, o que facilitou a orientação dos grupos e o desenvolvimento das atividades.

A unidade didática de Voleibol foi igualmente uma experiência muito positiva. A turma apresentava um bom nível técnico e tático, muito devido ao facto de vários alunos serem atletas federados do Clube Escola Levada. O principal desafio consistiu em manter estes alunos motivados e envolvidos nas tarefas propostas, adaptando os exercícios para responder aos diferentes níveis de desempenho existentes na turma.

4.3. O desafio da avaliação

Um dos maiores desafios que enfrentei ao longo do Estágio Profissional foi o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. Desde o início do estágio, compreendi que avaliar vai muito além da atribuição de uma classificação, constituindo um processo complexo que exige rigor, objetividade e capacidade de interpretar o desempenho dos alunos de forma justa e coerente com os critérios previamente estabelecidos.

"Nas primeiras avaliações, senti que a maior dificuldade não era atribuir uma classificação, mas ter a certeza de que esta refletia, de forma justa, as aprendizagens e a evolução de cada aluno."

Reflexão antes do primeiro momento de avaliação - Setembro de 2025

A principal dificuldade prendeu-se com a necessidade de observar, em simultâneo, um conjunto alargado de alunos, avaliando diferentes dimensões do desempenho, nomeadamente as competências técnicas, táticas, físicas e altitudinais. Em contexto de aula, nem sempre foi fácil recolher informação suficiente sobre todos os alunos, sobretudo em modalidades coletivas, nas quais a dinâmica do jogo e o elevado número de participantes dificultavam uma observação individualizada e sistemática.

Outro dos desafios consistiu em garantir que a avaliação refletisse verdadeiramente o nível de aprendizagem de cada aluno, reduzindo ao máximo a subjetividade inerente ao processo avaliativo. Esta preocupação levou-me a recorrer, de forma consistente, aos critérios de avaliação definidos pelo Grupo de Educação Física, bem como à utilização de instrumentos de registo que permitissem fundamentar as decisões tomadas. Como refere Bento (2003), a avaliação deve constituir um processo contínuo, sistemático e integrado no ensino, permitindo orientar a aprendizagem e fornecer informação relevante para a melhoria da prática pedagógica.

Ao longo do estágio, a reflexão sobre os procedimentos utilizados e o feedback da professora cooperante revelaram-se determinantes para o aperfeiçoamento das minhas competências nesta área.

"O feedback da professora cooperante faz-me olhar para as aulas de uma forma que, sozinho, dificilmente conseguiria."

Reflexão após uma aula menos positiva - Novembro de 2025

Progressivamente, fui adquirindo maior segurança na observação do desempenho dos alunos, na utilização dos instrumentos de avaliação e na tomada de decisões mais fundamentadas e consistentes. Neste sentido, a avaliação deixou de ser encarada apenas como um momento de classificação, passando a assumir um papel regulador do processo

de ensino e aprendizagem, permitindo identificar dificuldades, reajustar estratégias pedagógicas e promover o progresso dos alunos.

Esta experiência permitiu-me compreender que a avaliação é uma das competências mais exigentes da profissão docente, uma vez que implica conhecimento científico, capacidade de observação, reflexão crítica e um elevado sentido de responsabilidade ética. Tal como defende Fernandes (2005), a avaliação deve estar ao serviço das aprendizagens e contribuir para a sua melhoria, enquanto Perrenoud (1999) salienta que avaliar significa recolher evidências que permitam apoiar as decisões pedagógicas e favorecer o desenvolvimento dos alunos, e não apenas classificá-los.

Em retrospetiva, considero que as dificuldades sentidas neste domínio foram essenciais para o meu crescimento profissional. O contacto permanente com situações reais de avaliação permitiu-me desenvolver uma postura mais reflexiva, criteriosa e consciente da responsabilidade que esta dimensão assume na prática docente, reforçando a importância de uma avaliação rigorosa, transparente e orientada para a aprendizagem.

"Será que todos os critérios que utilizo permitem avaliar verdadeiramente aquilo que os alunos aprenderam?" ***Reflexão antes de uma aula de avaliação – Janeiro de 2025***

4.3.1. A avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica constituiu um dos primeiros desafios enfrentados durante o Estágio Profissional, assumindo um papel determinante no planeamento das unidades didáticas e na definição das estratégias de ensino. Desde o início do ano letivo, tornou-se evidente que conhecer o nível de desempenho dos alunos era indispensável para adequar os objetivos, os conteúdos e as tarefas às suas reais necessidades e capacidades.

Uma das principais dificuldades sentidas prendeu-se com a necessidade de observar e avaliar, num curto espaço de tempo, um número elevado de alunos, procurando identificar os seus conhecimentos prévios, competências motoras e dificuldades específicas. Em algumas modalidades, esta tarefa revelou-se particularmente exigente, uma vez que a observação simultânea de vários alunos dificultava a recolha de informação rigorosa e suficientemente detalhada para fundamentar as decisões pedagógicas.

Outro desafio consistiu em distinguir as diferenças individuais existentes na turma, nomeadamente ao nível das experiências desportivas anteriores, da condição física e das competências técnicas dos alunos. A heterogeneidade dos níveis de desempenho exigiu uma observação criteriosa e uma análise cuidada dos resultados obtidos, de forma a planear atividades diferenciadas e adequadas às características de cada grupo. Como refere Bento (2003), o planeamento eficaz do ensino depende de um conhecimento aprofundado dos alunos e da realidade em que o processo educativo se desenvolve.

De acordo com Gonçalves et al., (2014) a avaliação diagnóstica constitui uma etapa essencial no planeamento do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando saber o ponto de partida dos alunos, identificando os seus conhecimentos, competências e aptidões face às aprendizagens previstas para o seu nível de ensino. Por sua vez, Fernandes (2005) defende que a avaliação deve ser entendida como um processo integrado no ensino, cuja principal finalidade consiste em apoiar a aprendizagem e melhorar a qualidade das decisões pedagógicas. Assim, as dificuldades inicialmente sentidas nesta fase do estágio foram sendo progressivamente ultrapassadas através da experiência adquirida, da reflexão sistemática sobre a prática e da orientação da professora cooperante, contribuindo para o meu desenvolvimento profissional enquanto futuro professor de Educação Física.

4.3.2. Avaliação formativa e Avaliação Sumativa

A avaliação formativa esteve presente de forma contínua ao longo das diferentes unidades didáticas, assumindo-se como um instrumento de recolha sistemática de informação sobre o progresso dos alunos. Durante as aulas, procurei observar o desempenho motor, a participação, o empenho e a evolução das competências técnicas, tática, fornecendo feedback regular que permitisse aos alunos compreender os seus pontos fortes e os aspetos a melhorar. Esta informação revelou-se essencial para reajustar as tarefas propostas, diferenciar o ensino sempre que necessário e promover aprendizagens mais significativas. De acordo com Fernandes (2005), a avaliação formativa deve estar integrada no processo de ensino, permitindo regular as aprendizagens e apoiar os alunos na construção do seu conhecimento.

Um dos aspetos que procurei valorizar foi a utilização do feedback como estratégia de promoção da aprendizagem. Sempre que possível, procurei fornecer aos alunos

informações claras, específicas e imediatas sobre o seu desempenho, incentivando a reflexão e a melhoria contínua. Conforme defendem Hattie e Timperley (2007), o feedback constitui um dos fatores com maior impacto nas aprendizagens, desde que seja orientado para a melhoria do desempenho e permita ao aluno compreender como pode evoluir.

Paralelamente, a avaliação sumativa assumiu a função de sintetizar o percurso de aprendizagem realizado pelos alunos ao longo de cada unidade didática. A atribuição da classificação final baseou-se nos critérios de avaliação definidos pelo Grupo de Educação Física, contemplando diferentes domínios do desempenho, nomeadamente as competências motoras, os conhecimentos e as atitudes demonstradas pelos alunos. Este processo exigiu rigor, objetividade e coerência, procurando garantir que a classificação refletisse, de forma justa, o nível de aprendizagem alcançado por cada aluno. Como refere Bento (2003), a avaliação em Educação Física deve ser criteriosa, transparente e coerente com os objetivos definidos para o ensino.

Durante o estágio, reconheci que a articulação entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa constitui um elemento essencial para a qualidade da intervenção pedagógica. Enquanto a avaliação formativa fornece informação contínua que orienta o ensino e promove a melhoria das aprendizagens, a avaliação sumativa permite certificar o nível de desempenho alcançado pelos alunos no final de um determinado período ou unidade de ensino. Neste sentido, ambas se complementam e contribuem para uma avaliação mais completa e significativa.

5. Atividades desenvolvidas com o grupo de Educação Física

A Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva caracteriza-se por uma forte dinâmica na promoção da prática desportiva e da atividade física, desenvolvendo, ao longo do ano letivo, um conjunto diversificado de iniciativas que complementam o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Educação Física. Estas atividades têm como principal objetivo incentivar estilos de vida ativos, fomentar o gosto pela prática desportiva e proporcionar experiências competitivas e de convivência entre os alunos, contribuindo para a sua formação integral.

No início do ano letivo, realizaram-se várias semanas temáticas dedicadas a diferentes modalidades desportivas. A Semana da Aptidão Física e do Atletismo decorreu entre os dias 22 e 26 de setembro de 2025, seguindo-se a Semana do Andebol, entre 29 de setembro e 3 de outubro de 2025, e, posteriormente, a Semana do Voleibol, entre os dias 6 e 10 de outubro de 2025. Estas iniciativas permitiram divulgar as modalidades, promover a participação ativa dos alunos e reforçar as aprendizagens desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

No dia 5 de novembro de 2025 realizou-se o Corta-Mato Escolar, nos Jardins de Santa Luzia. A organização do evento contou com a colaboração dos alunos do Curso Profissional de Desporto e dos professores estagiários, que desempenharam diversas funções de apoio logístico e organizativo, contribuindo para o sucesso da atividade.

Relativamente à turma sob minha responsabilidade, em articulação com a professora cooperante, definiu-se que a seleção dos alunos participantes seria realizada com base nos resultados obtidos no teste de aptidão aeróbia do FitEscola, nomeadamente o teste do vaivém (*20 m Shuttle Run Test*). Esta opção permitiu selecionar os alunos que evidenciavam melhores níveis de resistência aeróbia, garantindo uma participação ajustada às exigências da prova. Foram convidados os cinco alunos do sexo masculino e as quatro alunas do sexo feminino com melhor desempenho, tendo todos aceite representar a turma.

A participação nesta atividade revelou-se particularmente enriquecedora, uma vez que proporcionou um contacto mais próximo com os alunos fora do contexto formal da aula. Este ambiente favoreceu o fortalecimento da relação pedagógica, permitindo conhecer melhor os alunos, aumentar a confiança mútua e contribuir para um clima

relacional mais positivo, aspeto reconhecido como determinante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem (Pianta, Hamre & Allen, 2012).

Durante o mês de novembro realizou-se igualmente a Semana das Raquetes, entre os dias 24 e 28, proporcionando aos alunos o contacto com modalidades de raquete e diversificando as experiências motoras oferecidas pela escola.

No final do primeiro período decorreram os torneios inter-turmas de Andebol, no dia 17 de dezembro de 2025, e de Voleibol, no dia 18 de dezembro de 2025. Estas competições permitiram aos alunos aplicar, em contexto competitivo, as competências técnicas e táticas desenvolvidas ao longo das respetivas unidades didáticas, promovendo simultaneamente valores como o respeito, a cooperação, o espírito de equipa e o *fair play*.

No dia 20 de janeiro de 2026 realizou-se o torneio de futsal **Juca Cup**, tendo as equipas apuradas disputado a fase final no dia 24 de março de 2026. A turma acompanhada alcançou um excelente desempenho, terminando a competição no segundo lugar, resultado que refletiu o empenho, a cooperação e o espírito competitivo demonstrados pelos alunos.

Posteriormente, no dia 13 de fevereiro de 2026, decorreu o Torneio de Carnaval de Duplas. Nesta competição, duas alunas da turma conquistaram o primeiro lugar, enquanto outra dupla obteve o segundo lugar, evidenciando elevados níveis de empenho, dedicação e qualidade desportiva.

No dia 19 de março de 2026 teve lugar o Festival da Levada, uma atividade multidisciplinar que envolveu toda a comunidade educativa. Aos professores estagiários foi lançado o desafio de organizar experiências distintas das habitualmente desenvolvidas nas aulas de Educação Física, proporcionando aos alunos novas oportunidades de contacto com diferentes manifestações da atividade física. Durante o período da manhã foi dinamizada uma sessão de dança orientada por uma professora convidada, seguida de atividades de desportos de combate, nomeadamente Judo e Esgrima. Ainda durante a manhã, a equipa sénior de andebol do Clube Sport Marítimo participou na iniciativa, realizando uma sessão de autógrafos e fotografias com os alunos, culminando com um jogo de demonstração que despertou elevado interesse e entusiasmo. No período da tarde foram organizados diversos jogos tradicionais, permitindo aos alunos vivenciar atividades de carácter lúdico, recreativo e cultural.

A participação nestas atividades constituiu uma componente importante do estágio pedagógico, permitindo desenvolver competências de organização, planeamento, colaboração e intervenção em contextos diversificados. Simultaneamente, reforçou a compreensão do papel da Educação Física na promoção de estilos de vida ativos e na formação integral dos alunos, indo além do contexto exclusivo da sala de aula. Conforme defendem Bento (2003), as atividades complementares enriquecem o currículo da disciplina e potenciam aprendizagens significativas, enquanto Perrenoud (2000) salienta que o envolvimento do professor na vida da escola constitui uma dimensão essencial do desenvolvimento das suas competências profissionais.

6. O Desporto Escolar

No âmbito das atividades desenvolvidas pelo Grupo de Educação Física e pelo Desporto Escolar, tive a oportunidade de colaborar na preparação da apresentação de dança integrada na Festa do Desporto Escolar, prestando apoio nos ensaios realizados nos dias 13, 20 e 21 de maio de 2026. Esta participação constituiu uma experiência enriquecedora, permitindo-me conhecer mais de perto o trabalho desenvolvido na preparação de uma performance coletiva e compreender a importância do planeamento, da organização e da coordenação entre todos os intervenientes.

Durante os ensaios, procurei colaborar ativamente com a equipa responsável, apoiando a organização dos alunos, auxiliando na gestão dos diferentes momentos da sessão e contribuindo para que os ensaios decorressem de forma estruturada e eficiente. Esta experiência permitiu-me desenvolver competências relacionadas com a organização de grupos, a comunicação, a gestão do tempo e a resolução de pequenas dificuldades que surgiam ao longo da preparação da apresentação.

O culminar deste processo ocorreu no dia 22 de maio de 2026, com a apresentação da coreografia na Festa do Desporto Escolar. Neste momento, continuei a desempenhar um papel de apoio na coordenação dos alunos e na logística necessária para que a atuação decorresse de forma organizada. A participação neste evento possibilitou-me compreender a relevância das atividades extracurriculares, na promoção da expressão corporal, da cooperação, do sentido de responsabilidade e do sentimento de pertença à comunidade educativa.

Para além do seu valor artístico e recreativo, as atividades de dança em contexto escolar constituem uma estratégia pedagógica capaz de promover o desenvolvimento motor, social, emocional e criativo dos alunos, favorecendo igualmente a inclusão e o trabalho colaborativo. Segundo Bento (2003), a Educação Física deve proporcionar experiências diversificadas que contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos, indo além da aprendizagem das modalidades desportivas tradicionais. Do mesmo modo, Mesquita e Graça (2011) defendem que a participação dos professores em atividades complementares fortalece a sua intervenção pedagógica, permitindo desenvolver competências de organização, liderança e colaboração fundamentais para o exercício da profissão docente.

Em suma, a colaboração nos ensaios e na apresentação de dança representou uma oportunidade significativa de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento das minhas competências organizacionais, relacionais e profissionais, bem como para uma participação mais ativa na vida da escola e nas iniciativas promovidas pelo Departamento de Educação Física.

No âmbito das atividades promovidas pelo Desporto Escolar, ainda tive igualmente a oportunidade de desempenhar funções de treinador da equipa de Futebol de 5 do escalão de juvenis, durante a participação na fase competitiva realizada nos dias 27 e 29 de maio de 2026. Esta experiência permitiu-me assumir um papel distinto daquele que desempenhava habitualmente em contexto de aula, colocando em prática competências relacionadas com a liderança, a gestão de equipa, a tomada de decisão e o acompanhamento dos alunos em contexto competitivo.

Ao longo da competição, procurei orientar os alunos não apenas ao nível técnico e tático, mas também na promoção de valores como o respeito pelo adversário, o espírito de equipa, a responsabilidade e o fair play. Paralelamente, incentivei uma comunicação positiva entre os elementos da equipa e procurei manter um ambiente motivador, contribuindo para que todos os alunos participassem de forma empenhada e responsável.

O desempenho da equipa revelou-se bastante positivo, culminando com a conquista de um honroso 4.º lugar. Embora o objetivo competitivo seja importante, considero que o maior sucesso desta participação residiu na evolução demonstrada pelos alunos, no espírito de entreajuda evidenciado ao longo da competição e na forma como representaram a escola, demonstrando compromisso, respeito e dedicação.

Esta experiência constituiu também uma oportunidade de crescimento profissional, permitindo-me desenvolver competências associadas à gestão de equipas em contexto competitivo, ao acompanhamento dos alunos fora do contexto formal da aula e à adaptação da intervenção pedagógica às exigências da competição. Como referem Mesquita e Graça (2011), o envolvimento dos professores em atividades do Desporto Escolar contribui para o desenvolvimento de competências de liderança, organização e intervenção pedagógica, enquanto Bento (2003) defende que estas experiências complementam a formação dos alunos e reforçam o papel educativo da Educação Física na promoção do desenvolvimento integral dos jovens.

7. Investigação

Diferenças de género nas atitudes dos alunos face à inclusão de colegas com necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física

A escolha de investigar as atitudes dos alunos face à inclusão de colegas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas aulas de Educação Física surgiu da experiência vivenciada ao longo do estágio pedagógico. Durante a minha intervenção nas aulas, fui observando que a forma como os alunos interagiam e integravam os colegas com NEE parecia diferir entre rapazes e raparigas. Em diversos momentos, percecionei que as alunas demonstravam, de forma geral, uma maior predisposição para apoiar, cooperar e facilitar a participação destes colegas, enquanto os rapazes, em algumas situações, evidenciavam comportamentos menos inclusivos ou uma menor sensibilidade para as suas necessidades. Embora estas observações resultassem apenas da experiência prática, despertaram o interesse em compreender a existência de diferenças.

A Educação Física constitui um contexto particularmente relevante para o estudo desta temática, uma vez que as suas características específicas, tal como o trabalho em equipa, a cooperação, a competição, o contacto interpessoal e a constante interação entre os alunos, fazem com que as atitudes face à inclusão se tornem facilmente observáveis.

Neste sentido, considerei pertinente investigar se existiam diferenças de género nas atitudes dos alunos face à inclusão de colegas com NEE nas aulas de Educação Física. A confirmação, ou não, da perceção desenvolvida durante o estágio permitiria compreender melhor a influência do género nas atitudes inclusivas e contribuir para uma reflexão mais fundamentada sobre esta problemática.

Para além disso, os resultados deste estudo poderão fornecer informações relevantes para a definição de estratégias pedagógicas mais ajustadas às características dos alunos, promovendo comportamentos de cooperação, empatia e respeito pela diferença. Deste modo, pretende-se contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, nos quais todos os alunos, independentemente das suas características ou necessidades, tenham oportunidades efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento nas aulas de Educação Física.

7.1. Resumo

A Educação Inclusiva constitui um dos princípios fundamentais da escola atual, promovendo a igualdade de oportunidades, a participação e o sucesso de todos os alunos, independentemente das suas características ou necessidades. Neste contexto, a Educação Física assume um papel relevante, ao proporcionar experiências de interação, cooperação e participação que podem favorecer a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE). Assim, o presente estudo teve como objetivo analisar as atitudes dos alunos relativamente à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física, bem como verificar se o sexo constitui um fator diferenciador dessas atitudes. Participaram no estudo alunos do 3º ciclo, aos quais foi aplicado um questionário composto por diferentes afirmações relacionadas com a inclusão em contexto de Educação Física. Os dados recolhidos foram analisados através de procedimentos estatísticos, de forma a comparar as respostas dos participantes do sexo masculino e do sexo feminino. Os resultados evidenciaram que, de um modo geral, os alunos apresentam atitudes positivas relativamente à inclusão de colegas com NEE nas aulas de Educação Física. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas na maioria das dimensões analisadas, verificando-se apenas diferenças pontuais na perceção das adaptações realizadas pelo professor e no impacto da inclusão no desenvolvimento de atitudes de ajuda entre colegas. Conclui-se que o sexo não constitui um fator determinante nas atitudes dos alunos face à inclusão, reforçando a importância da implementação de práticas pedagógicas inclusivas que promovam a participação, a equidade, o respeito pela diversidade e o sucesso de todos os alunos. Estes resultados contribuem para uma melhor compreensão das perceções dos alunos relativamente à inclusão nas aulas de Educação Física e poderão apoiar o desenvolvimento de estratégias educativas promotoras de inclusão. Contudo, a sua interpretação deve considerar as limitações do estudo, nomeadamente a dimensão da amostra, que condiciona a generalização dos resultados.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO INCLUSIVA; EDUCAÇÃO FÍSICA; NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS; INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

7.2. Introdução

Segundo Correia (2013), a Educação Inclusiva constitui um dos princípios fundamentais da escola atual, promovendo o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade, baseada na igualdade de oportunidades, na participação e na valorização da diversidade. A Educação Física assume um papel relevante na concretização da Educação Inclusiva, uma vez que deve garantir a participação de todos os alunos, respondendo à diversidade existente nas turmas através da adoção de práticas pedagógicas adequadas. No entanto, a disciplina continua a enfrentar desafios relacionados com a implementação de estratégias inclusivas e com a necessidade de uma formação adequada dos professores para responder às diferentes necessidades dos alunos (Rodrigues, 2003).

A inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física representa um desafio para professores e escolas, exigindo a implementação de práticas pedagógicas que garantam a participação efetiva de todos os alunos. Contudo, o sucesso destas práticas depende também das atitudes e perceções dos colegas, uma vez que a aceitação, a cooperação e o apoio entre pares são fatores fundamentais para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Neste sentido, torna-se pertinente compreender a forma como os alunos percecionam a inclusão dos colegas com NEE e verificar se estas perceções diferem em função do sexo. Assim, este estudo teve como objetivo principal analisar as atitudes dos alunos relativamente à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física, procurando verificar se o sexo influencia as atitudes e perceções dos participantes.

Surgem ainda como objetivos específicos:

- Comparar as respostas dos participantes do sexo masculino e do sexo feminino relativamente às diferentes afirmações do questionário sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE) nas aulas de Educação Física.
- Identificar as dimensões da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE) em que existem diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres.

- Verificar se o sexo constitui um fator diferenciador das atitudes e perceções dos participantes relativamente à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE) nas aulas de Educação Física.

Com este estudo pretendeu-se contribuir para uma melhor compreensão das atitudes dos alunos perante a inclusão em contexto de Educação Física, fornecendo informação que possa apoiar a implementação de práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas e promotoras da participação, da equidade e do sucesso de todos os alunos.

7.3. Enquadramento Teórico

A Educação Inclusiva pode ser analisada a partir de duas perspetivas complementares: a perspetiva diacrónica e a perspetiva legal.

A perspetiva diacrónica procura compreender a evolução histórica do conceito de Educação Inclusiva ao longo do tempo. Nesta abordagem, analisa-se a forma como a sociedade e os sistemas educativos passaram de modelos de exclusão e segregação para modelos de integração e, mais recentemente, para uma educação verdadeiramente inclusiva, na qual todos os alunos têm direito a aprender em conjunto, independentemente das suas características ou necessidades.

Por outro lado, a perspetiva legal centra-se no enquadramento jurídico e normativo que sustenta a Educação Inclusiva. Esta perspetiva analisa os documentos, declarações e diplomas legais, tanto internacionais como nacionais, que estabelecem os princípios, direitos e deveres relacionados com a inclusão.

7.3.1. Perspetiva diacrónica

Historicamente, as pessoas com deficiência foram castigadas, sendo marginalizadas, exploradas ou excluídas pela sociedade. A forma como a deficiência é percecionada dependeu de fatores económicos, sociais e culturais em cada momento da história, evoluindo progressivamente de uma visão segregadora para uma perspetiva mais inclusiva (Ramos, 2015).

Tradicionalmente atribuem-se 4 fases à origem do conceito educação inclusiva.

Na exclusão, a educação especial, caraterizava-se pela inexistência de respostas estruturadas; numa fase mais segregadora, a educação especial caraterizava-se por uma ligação a uma assistência fora do sistema de ensino regular. Na fase da integração, o aluno com necessidades especiais é integrado na escola, adaptando-se ao funcionamento regular da mesma. Por fim, na fase da inclusão e seguindo uma lógica de evolução, o aluno é incluído na sala de aula, sendo a escola a ter de se adaptar ao aluno, oferecendo um currículo, estratégias e recursos mais flexíveis e adequados à especificidade individual.

7.3.1.1 Exclusão

Ao longo da história, as pessoas com necessidades educativas especiais foram alvo de forte exclusão e discriminação. Na antiguidade, como em Esparta e Roma, crianças com necessidades especiais eram muitas vezes abandonadas ou mortas (Campos & Martins, 2016). Na idade média, tanto a diferença física como a mental era associada ao diabo, levando a perseguições, julgamentos e execuções (Correia, 1997).

Segundo Campos & Martins (2016), a ascensão da influência da igreja nas sociedades levou a uma maior atenção das pessoas que possuíam condições ainda por descobrir. Acreditava-se, que deus era a única salvação e tratamento para estes indivíduos. Dada a ideologia a preocupação era cuidar e minimizar o problema, nunca procurando resolvê-lo em profundidade.

Numa fase posterior, é de notar a institucionalização especializada, com foco na recuperação e na socialização, de forma a ajustar o indivíduo à sociedade e atenuar os aspetos considerados negativos. Acontecimentos estes que marcam assim a origem do início da Educação Especial, dado a necessidade e o reconhecimento da sociedade para cuidar e apoiar estas pessoas com necessidades. Assim marca-se a transição da fase de exclusão para a da segregação, onde antes eliminávamos as crianças da sociedade, passando a dar um estatuto de desviante e colocá-las à parte (Correia & Cabral, 1999)

7.3.1.2. Segregação

Com o passar do tempo, a sociedade começou a reconhecer a necessidade de apoiar as pessoas com necessidades especiais, embora inicialmente esse apoio fosse apenas

assistencial. Prevalecia a ideia de que era necessário proteger a sociedade das pessoas com necessidades especiais e também proteger estas da sociedade, o que levou ao seu isolamento em instituições. Estas instituições surgiram associadas a atitudes negativas e discriminatórias, separando as crianças de necessidades especiais aos alunos do ensino regular e da convivência familiar.

Assim, verificávamos que na exclusão o indivíduo era separado da sociedade, ao passo que na segregação o mesmo passa a ser colocado em instituições distintas da do ensino regular, ficando assim excluído dos programas de ensino público.

No século XX, e nas pós-guerras mundiais, o aumento do número de inválidos levou as sociedades a procurar novas respostas e a assumir maior responsabilidade social perante os lesados (Ramos, 2015). O mundo mudou a forma de pensar sobre as pessoas com necessidades, onde os movimentos sociais do século XX, baseados nos princípios de liberdade, igualdade e justiça, ganharam expressão na defesa dos direitos civis e a luta pela igualdade de oportunidades educativas para crianças com Necessidades Educativas Especial (NEE).

Assim, a educação especial passou também por profundas transformações, influenciada por estas pressões sociais e com intervenção pública a partir da década de sessenta, criando os centros especializados e programas de formação de professores. Apesar de estas iniciativas, estas ações estavam sob alçada do Ministério dos Assuntos Sociais, em vez do Ministério da Educação, tal como seria de esperar.

Mais tarde na década de setenta, e com a importante reforma de Veiga Simão (1973), tomaram-se medidas, rumo à integração destes alunos, colocando finalmente todas as crianças no centro de todo o processo ensino-aprendizagem.

7.3.1.3. Integração

A Reforma de Veiga Simão, foi um marco para uma transição de práticas segregadoras para práticas integradoras, valorizando as capacidades de cada criança e as suas necessidades específicas para o sucesso educativo. Passamos a integrar as crianças com necessidades educativas nos espaços e tempos iguais ao ensino regular.

A integração não se limitava à presença física na escola, mas implicava a participação efetiva do aluno nas atividades escolares, com apoio personalizado e adaptações necessárias, promovendo o desenvolvimento da sua personalidade e respetiva socialização.

A educação integrada surge como um espaço educativo diversificado, individualizado e aberto, refletindo mudanças legislativas e pedagógicas das décadas de 1970 e 1980, que introduziram Equipas de Educação Especial para apoiar alunos com deficiências motoras, sensoriais e intelectuais.

A legislação americana (Lei 94-142 de 1975) e o *Warnock Report* britânico (1978) foram marcos fundamentais, garantindo direitos a uma educação adequada a cada situação específica do aluno, aplicando assim o conceito de necessidades educativas especiais (Warnock, 1978). Estes documentos e políticas introduziram um modelo educativo centrado na criança, nas suas necessidades de aprendizagem e não na deficiência, promovendo a igualdade de oportunidades, evitando estigmatização e favorecendo um ambiente inclusivo.

O foco passou a ser no currículo e no desenvolvimento escolar, permitindo que todos os alunos, independentemente das suas dificuldades, tivessem acesso a uma educação adequada e inclusiva. Deste modo, defendia-se que a escola fosse capaz de dar resposta às necessidades educativas especiais, respeitando a singularidade de cada aluno.

O termo integração surge assim, da premissa da normalização e surge associado ao princípio "restringir o mínimo possível". Assim, o objetivo passava também por integrar as famílias, a escola e a comunidade escolar, respeitando as diferenças, através de uma resposta educativa personalizada e diversificada, seguindo os padrões de crescimento e as características individuais. Esta mudança, significou uma transformação do ensino, num geral, e, em específico na visão sobre a docência. Era necessário, agora, dar atenção a todos, surgindo a necessidade de introduzir a educação especial em conformidade com educação ordinária (Fernandes, 2002, p. 66).

7.3.1.4. Inclusão

O conceito de inclusão no domínio educativo surge no ano 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para todos. Contudo, apenas em 1994, com a assinatura da

Declaração de Salamanca, o conceito de escola inclusiva foi plenamente afirmado e consolidado. De acordo com este documento, sempre que possível todos os alunos devem aprender em conjunto, independentemente das suas dificuldades ou diferenças. Assim, a escola inclusiva pressupõe o reconhecimento e a resposta às necessidades de todos os alunos, através da adaptação aos seus estilos e ritmos de aprendizagem. Neste enquadramento, a escola deve assegurar um nível de educação para todos, com a aplicação de currículos adequados, estratégias pedagógicas apropriadas, mobilizando os recursos necessários. Este acontecimento foi um momento fulcral para a afirmação da educação inclusiva, obrigando um compromisso político para uma escola para todos.

A educação inclusiva, tem como objetivo preparar as crianças para serem as mais autónomas, independentes, responsáveis, tolerantes e respeitadoras na sua vida em sociedade, no relacionamento com os outros, conforme é referido na legislação portuguesa, nomeadamente no ponto 2, do artigo 1.º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro:

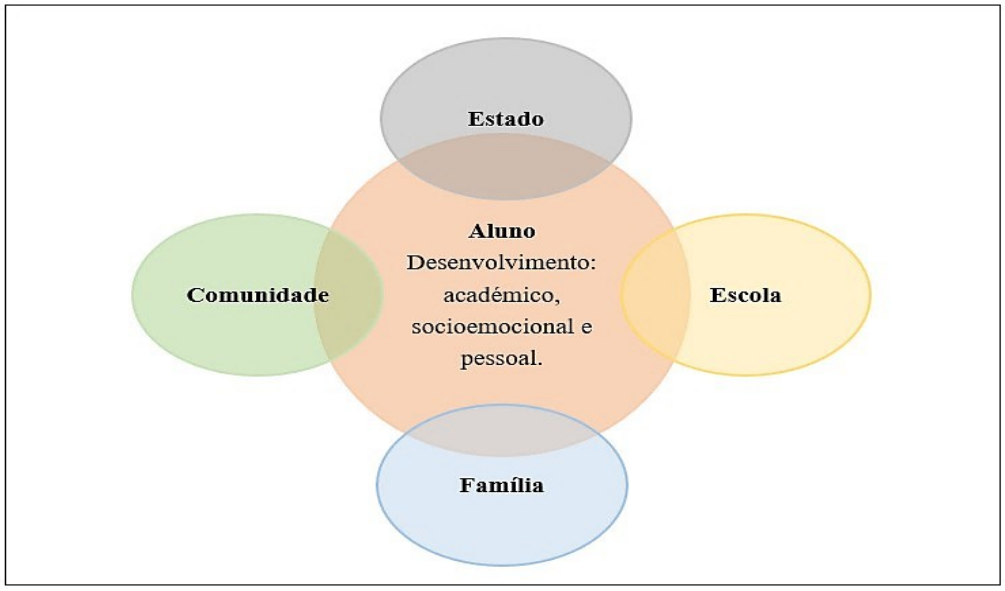
> "A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas." (República Portuguesa, 2008)

A inclusão apenas se concretiza de forma efetiva quando cada aluno é valorizado na sua individualidade, reconhecendo-se que todos possuem características e necessidades singulares que devem ser respeitadas. Neste contexto, o processo de inclusão deve envolver a participação ativa de toda a comunidade educativa.

Como referem Correia e Martins (2000), são as atitudes de todos os intervenientes no processo educativo que permitem a mudança paradigmática necessária, na qual a individualização do ensino conduz à valorização do aluno enquanto indivíduo com características e necessidades próprias. Assim, a escola deve assegurar a igualdade de acesso à educação a todos os alunos com qualquer tipo de deficiência, enquanto parte integrante do sistema educativo.

Deste modo, Correia (2008) afirma que o aluno deve assumir verdadeiramente um papel central na atenção da escola, da família, da comunidade e do Estado, em consonância com o modelo de educação inclusiva. Destaca-se, em particular, a relevância do Estado, uma vez que lhe compete um papel determinante na definição de normativos que favoreçam a implementação de um sistema educativo inclusivo eficaz, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 *- Sistema Inclusivo centrado no Aluno*



Nota. Adaptado de Correia (2008, p. 16).

Em síntese, a Educação Inclusiva assume um papel de elevada relevância na sociedade contemporânea, devendo ser compreendida como uma abordagem orientada para o reconhecimento e a resposta às diversas necessidades de todos os alunos. Apesar dos progressos já alcançados, a Educação Inclusiva continua em processo de desenvolvimento, persistindo ainda desafios significativos, nomeadamente ao nível da transformação de atitudes e práticas. É necessário todos os dias reafirmar a importância da Educação Inclusiva, de forma a reivindicar todos os direitos e recursos necessários para a concretização da verdadeira inclusão na escola.

7.3.2. Perspetiva Legal

Ao longo da história da humanidade, a forma como as pessoas com deficiência são percecionadas e integradas na sociedade tem sofrido transformações profundas,

acompanhando o desenvolvimento social e a evolução das necessidades humanas (Campos & Martins, 2016). Consequentemente, também o conceito de Educação Inclusiva foi alvo de sucessivas revisões, refletindo estes avanços. Para compreender o percurso legislativo deste domínio, é essencial revisitar os principais marcos históricos e legais, tanto a nível internacional como nacional.

Deste modo, como referência inicial no panorama internacional, os EUA, em 1975 aprovaram a *Public Law* 94-142, uma legislação que teve impacto mundial ao defender a igualdade de direitos e o acesso de todas as crianças com necessidades educativas especiais a uma educação pública, gratuita e adequada às suas características individuais (Bairrão, 1998). Este diploma representou um avanço significativo ao sublinhar que os alunos com deficiência deveriam ser educados num ambiente menos restritivo possível e através de práticas pedagógicas não discriminatórias (Silva, 2009).

No Reino Unido, o Relatório Warnock (1978), constituiu outro marco fundamental. Coordenado por Helen Mary Warnock, este documento introduziu o termo "Necessidades Educativas Especiais" e defendeu o direito de todas as crianças com ou sem deficiência de frequentarem escolas convencionais. Apenas em situações de maior complexidade e após esgotados todos os recursos das escolas deveriam ser consideradas alternativas educativas especializadas (Madureira & Leite, 2003).

Apesar dos progressos alcançados, nas décadas subsequentes tornou-se evidente um desfasamento significativo entre os princípios de igualdade proclamados e a realidade vivenciada. Neste sentido, em 1990, a Convenção Mundial sobre Educação para Todos instituiu a Declaração Mundial da Educação para Todos, na qual reafirmou a educação como um direito fundamental e salientou a necessidade de assegurar condições de maior equidade nos sistemas educativos. Este documento sublinhou a importância de garantir oportunidades educativas para todos, com especial atenção aos grupos em situação de maior vulnerabilidade, promovendo respostas educativas ajustadas à diversidade dos alunos (UNESCO/UNICEF, 1990).

Em 1994, a Conferência Mundial de Salamanca, centrada no acesso e na qualidade da educação para alunos NEE, consagrou a Declaração de Salamanca, que definiu como princípios a inclusão, a integração, a participação e a igualdade de acesso para todos os educandos com necessidades educativas especiais. Importa realçar, que neste comunicado

é referido a relevância da adoção de um currículo de carácter flexível, adaptado às suas características físicas, sociais e linguísticas de todas as crianças. Este documento impulsionou decisivamente a adoção de políticas inclusivas em vários países (Rosa & Trindade, 2020).

Segundo Sim-Sim (2005), em Portugal, também se assistiu a um percurso gradual rumo à inclusão. Antes mesmo das orientações internacionais mais recentes, o país iniciou uma reorganização do sistema educativo com a criação, pelo Ministério da Educação, das Divisões de Ensino Especial para o Ensino Básico e Secundário, partindo do princípio de que o foco da intervenção deveria centrar-se nas capacidades da criança e nas suas necessidades educativas específicas. Assim, com a Reforma do Ensino (1973), conhecida como Reforma Veiga Simão, foi decisiva neste processo ao alargar a escolaridade obrigatória para oito anos e ao reconhecer que os alunos com deficiência, inadaptados ou sobredotados deveriam igualmente beneficiar dessa obrigatoriedade. Publicada como Lei n.º 5/73, esta reforma eliminou práticas segregadoras e estabeleceu as bases de uma educação inclusiva, ao defender que competia ao Estado garantir uma efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (Lei n.º 5/73, de 25 de julho).

A entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, em 1986, marcou um ponto de viragem nas políticas educativas do país, não apenas pela abertura a apoios financeiros e técnicos, mas também pelo incentivo e exigência de modernização e reforma de todo o sistema educativo. Todos os apoios possibilitaram a implementação de medidas mais estruturadas para alunos com necessidades educativas especiais, fomentando a inclusão e o desenvolvimento de recursos especializados nas escolas. Assim, nesse mesmo ano, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), consolidando o conceito de necessidades educativas especiais como uma modalidade especial de educação e reconhecendo a importância de docentes especializados e de adaptações curriculares para responder às necessidades individuais dos alunos. Contudo, a lei também reconhecia que algumas situações exigiam instituições específicas, nomeadamente nos casos de deficiências mais acentuadas, em que a integração plena em escolas regulares não seria suficiente para garantir uma educação adequada (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Posteriormente, Portugal subscreveu, em 1990, a Convenção sobre os Direitos da Criança, onde se reforça que todas as crianças com deficiência têm direito a uma educação que lhes permita desenvolver uma vida digna e autónoma. Nesse mesmo ano, o país aderiu à Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assumindo o compromisso de combater a discriminação e promover a igualdade de acesso ao ensino (UNICEF, 2019). De forma a legalizar e a subscrever as convenções, o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro entra em vigor, garantindo a gratuidade da escolaridade obrigatória de nove anos em Portugal, assegurando que todas as crianças e jovens têm acesso ao ensino básico. Estabelece ainda, apoios educativos para promover a igualdade de oportunidades, de forma a consolidar o direito à educação, reforçando a inclusão e a permanência de todos os alunos no sistema educativo.

O Decreto-Lei n.º 319/91 marcou novo avanço ao estabelecer que a identificação de alunos com necessidades educativas especiais passava a estar centrada em critérios pedagógicos, e não exclusivamente médicos, transferindo para as escolas a responsabilidade de adequar as suas práticas e envolvendo de forma mais ativa as famílias (Bairrão, 1998). Este preenchimento da lacuna legislativa, em relação ao decreto anterior, possibilitou o direito à educação para todos os alunos

Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 3/2008 reforçou a importância de um sistema educativo inclusivo e introduziu o uso da Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF), que permitia uma avaliação mais detalhada das necessidades dos alunos. Este diploma promoveu a criação de Programas Educativos Individuais (PEI) e de unidades especializadas, como escolas de referência para alunos surdos, cegos ou com perturbações do espetro do autismo. O decreto prevê ainda que todos os alunos, que por algum motivo estejam impossibilitados de adquirir as aprendizagens e competências sugeridas pelo currículo, deve ser implementado um Plano Individual de Transição (PIT), de forma a agilizar todo o processo de transição do aluno para a vida pós-escolar.

Este plano tem início três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, e realizado em conjunto com todos os profissionais que participam ativamente no processo, em conjunto com os pais e quando possível com o aluno. Contudo, a aplicação da Classificação Internacional da Funcionalidade foi contestada, pois limitava o acesso à

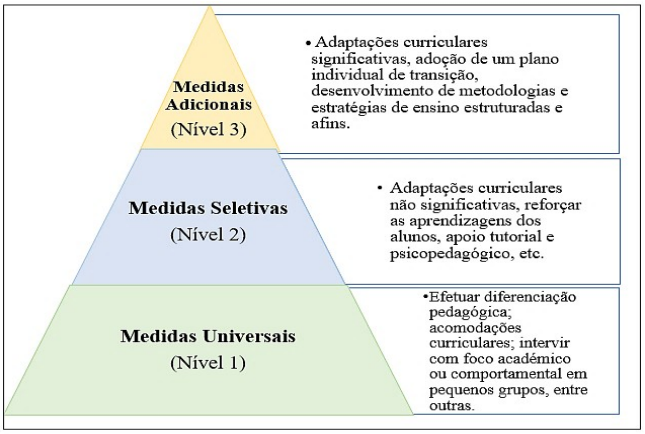
educação especial a alunos com deficiências mais graves, deixando muitos sem apoio (Borges, 2011).

Em 2018, o Decreto-Lei n.º 54/2018 representou uma mudança decisiva ao substituir o conceito de Educação Especial pelo de Educação Inclusiva. Deixou de haver categorização dos alunos, passando o foco para a criação de respostas educativas ajustadas às suas necessidades. Este diploma introduziu alguns princípios como: a educabilidade universal (todos os educandos têm capacidades de aprendizagem), a inclusão (todos os alunos têm o direito à participação plena e afetiva), a equidade (garantir todos os apoios necessários para todas as crianças), a flexibilidade (gerir de forma flexível o tempo, currículo e os espaços para responder às particularidades de cada aluno), a personalização (planear de acordo com as necessidades e interesses de cada aluno), o envolvimento parental (direito cedido aos pais ou encarregados de educação para que possam acompanhar o processo educativo do seu educando), a autodeterminação (respeitar a autonomia pessoal e cultural dos alunos) e a interferência mínima (a intervenção técnica e educativa deve promover o desenvolvimento pessoal dos alunos, respeitando a sua vida pessoal e familiar).

Estabeleceu, ainda, metodologias como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), orientado para a eliminação de barreiras e a Abordagem Multinível (AM), que organiza as respostas em medidas universais, seletivas e adicionais, tal como se pode observar na Figura 2. Criaram-se, ainda, as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), responsáveis pelo desenvolvimento de PEI e Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP). Assim, reforçou-se a autonomia das escolas e o compromisso com uma educação equitativa (Cosme, 2018).

Assim através de uma abordagem multinível, a escola consegue responder às reais necessidades dos alunos, com justiça, inclusão e equidade ao longo de todo o processo da escolaridade obrigatória.

Figura 2 *- Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão: Níveis de Intervenção*



Nota. Adaptado de Pereira et al., (2018, p. 21)

Em relação à Região Autónoma da Madeira, verificaram-se adaptações específicas, onde o Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M implementou um regime de Educação Inclusiva alinhado com o modelo nacional, com foco na inclusão, reabilitação e transição para a vida adulta. Em 2020, o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, reforçou a criação de Centros de Apoio à Aprendizagem e a adoção de práticas de diferenciação pedagógica. Este documento evidenciou que para o sucesso da escola e dos alunos da deve-se tomar medidas eficazes, proporcionado a todos os alunos e crianças uma educação de qualidade, com "o direito a uma igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo" (Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho, p. 2).

Após a análise da evolução destes documentos normativos, concluiu-se que para garantir a inclusão de todos nas atividades, é fundamental a implementação da diferenciação pedagógica. Esta consiste na seleção e aplicação de estratégias de aprendizagem ajustadas, com o objetivo de promover o progresso curricular de cada aluno e do grupo. Assim, a diferenciação ocorre quando os professores adaptam as suas práticas pedagógicas às necessidades dos educandos, possibilitando que alunos com diferentes idades, capacidades, comportamentos e níveis de conhecimento, integrados na mesma turma, atinjam objetivos comuns através de percursos de aprendizagem distintos. (Sá, 2001).

Em suma, o percurso legislativo nacional e internacional demonstra um compromisso crescente com uma Educação Inclusiva. A evolução normativa, particularmente com o Decreto-Lei n.º 54/2018, representa um marco importante ao consagrar princípios como a flexibilidade curricular, a centralidade do aluno e a responsabilidade partilhada de toda a comunidade educativa na promoção da inclusão.

Contudo, apesar destes avanços significativos no plano legal, a concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva continua a enfrentar desafios. A inclusão não se pode esgotar no quadro legal, ficando dependente do trabalho dos profissionais comprometidos, reflexivos e sensíveis às necessidades individuais de cada criança. Persistem problemas estruturais relevantes, nomeadamente a insuficiência de investimento, a escassez de recursos humanos especializados, o défice na formação dos docentes e ainda a falta de meios e materiais adequados. Torna-se evidente que a construção de uma escola inclusiva exige não só um enquadramento legal, mas também um investimento contínuo na formação de docentes, no reforço das equipas multidisciplinares e na disponibilização de recursos que permitam responder de forma eficaz à diversidade existente nas salas de aula.

7.3.3. A escola inclusiva – Perspetiva Prática

O artigo "A máquina do estado falha na educação inclusiva", publicado no Público a 23 de outubro de 2025 por Cristiana Moreira, expõe de forma clara o desfasamento entre o quadro legal da educação inclusiva em Portugal e a real resposta e oferta educativa que as escolas estão a dar a alunos com necessidades educativas especiais. A lei é clara, pois, segundo o decreto-lei 54/2018, a "aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitador da sua plena inclusão social". Apesar da existência de um regime jurídico que suporta a inclusão nas escolas e de um discurso político em torno da mesma, este compromisso e o cumprimento do quadro legal não passam, da intenção e do planeamento, revelando-se uma resposta insuficiente, fragmentada e simbólica.

Apesar de uma conjuntura legal que prevê um modelo de ensino capaz de se adaptar aos alunos, através de medidas universais, seletivas e adicionais, mobilizando

recursos humanos especializados, trabalho colaborativo e práticas pedagógicas diferenciadas, o sistema de ensino português não tem equipado as escolas com os meios necessários para cumprir os mínimos que permitam concretizar estes princípios.

Desde logo, a falta de profissionais nas escolas capazes de dar resposta a tanta exigência, comprometendo diretamente a resposta aos alunos com necessidades. A insuficiência de meios faz com que, muitas vezes, este apoio direto previsto legalmente, não se concretize, desde as unidades de ensino estruturadas lotadas até às terapias que não saem do papel. O ideal seria um acompanhamento regular e sistemático, mas o que se verifica é que muitos alunos recebem apoios pontuais, centrados mais na gestão do comportamento e na ocupação do tempo, do que na promoção de aprendizagens significativas.

Como resultado, a resposta educativa deixa de ser individualizada e torna-se padronizada, contrariando os princípios fundamentais da educação inclusiva.

Esta insuficiência compromete a participação efetiva dos alunos no quotidiano escolar, pois não há garantias de segurança, autonomia e acesso às atividades. A sua ausência limita a permanência do aluno na sala de aula comum, conduzindo, em alguns casos, a práticas de exclusão encapotada, ainda que sob o rótulo da inclusão. Verifica-se assim que o aluno está fisicamente presente na escola, mas pedagogicamente ausente.

Uma resposta educativa sem intencionalidade e sem significado deixando de promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos.

Assim, a inclusão na escola prevista por lei deixa de ser um processo educativo estruturado e justo, transformando-se numa mera formalidade burocrática, não revelando significado para estes alunos, que têm o direito e a necessidade deste acompanhamento específico. É claro que o Estado tem vindo a falhar com estes alunos, uma expressão dura, mas que descreve alguns problemas do sistema educativo português.

Verifica-se, então, que o sistema educativo português oferece uma resposta educativa desigual e dependente do esforço individual dos profissionais, em detrimento de um sistema organizado e sustentado. A inexistência, apesar de prevista, do trabalho multidisciplinar, envolvendo uma variedade de profissionais, como psicólogos, terapeutas, docentes do ensino regular e incluindo as famílias, enfraquece a qualidade da

resposta educativa, reduzindo-a a “medidas paliativas”. São medidas que minoram o mal, sem resolver os problemas estruturais e de fundo, revelando-se soluções temporárias ou de alívio imediato, e provocando um desgaste rápido nos professores.

Estamos perante uma incoerência e um problema estrutural do ensino português, pois existe uma visão normativa da inclusão nas escolas, mas estas revelam-se impreparadas para a implementar. O problema começa na formação dos professores, que, em matéria de inclusão, é insuficiente, refletindo-se nas práticas pedagógicas, muitas vezes assentes em modelos uniformizados, pouco flexíveis e que não respondem às diferenças individuais. A ausência de uma resposta educativa adequada compromete a aquisição de competências académicas, a autonomia, a comunicação e a socialização. reforçando sentimentos de frustração, exclusão e desvalorização.

Em suma, o artigo evidencia que a escola inclusiva em Portugal continua distante daquilo que preconiza a legislação. A inclusão não se concretiza na presença do aluno na escola, mas sobretudo pela resposta educativa e as experiências de aprendizagem. A falta de recursos humanos, a insuficiente formação e a fraca coordenação entre intervenientes fragilizam o apoio aos alunos com necessidades educativas especiais. Uma educação verdadeiramente inclusiva exige mais do que legislação e boas intenções: requer a colocação das necessidades dos alunos no centro das decisões. Até que isso aconteça, a verdadeira inclusão corre o risco de permanecer uma promessa não cumprida para todos os alunos.

Desta forma, considero essencial aprofundar o conhecimento sobre esta problemática, procurando compreender melhor os fatores que influenciam as atitudes dos alunos e contribuir, enquanto futuro professor, para a promoção de práticas educativas que valorizem a inclusão, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral de cada aluno.

7.4. Metodologia

Amostra

A amostra do presente estudo foi constituída por 55 alunos, pertencentes a três turmas do ensino básico, correspondentes às turmas dos colegas do Núcleo de Estágio.

Os participantes apresentavam idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos.

Relativamente à distribuição por género, a amostra integrou 33 alunos do sexo masculino (60,0%) e 22 alunos do sexo feminino (40,0%), verificando-se uma maior representação do género masculino.

A seleção desta amostra teve por base a acessibilidade aos participantes no contexto do estágio pedagógico, permitindo recolher dados junto de alunos inseridos no mesmo contexto escolar.

Medidas e Instrumentos

Para o presente estudo foi utilizada uma adaptação do questionário "A Atitude dos Alunos sobre a Inclusão dos seus Pares com Deficiência (AID-EF), desenvolvido por Leitão (2014). Uma adaptação ao nível da escala de resposta. Para o presente estudo optou-se por uma escala de Likert de cinco pontos (1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Nem concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo totalmente).

Uma adaptação realizada por se considerar que uma escala de cinco pontos é adequada à população-alvo deste estudo, constituída por jovens, uma vez que apresenta um formato mais simples, de fácil compreensão, permitindo expressar os diferentes graus de concordância sem aumentar significativamente a complexidade das opções de resposta. A inclusão de uma categoria intermédia ("Nem concordo nem discordo") possibilita ainda que os participantes manifestem uma posição neutra quando não possuem uma opinião claramente definida, evitando respostas forçadas.

O instrumento encontra-se estruturado em cinco dimensões, que avaliam diferentes aspetos das atitudes face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) de carácter permanente. A primeira dimensão diz respeito à atitude dos professores face à inclusão destes alunos e é composta pelos itens 4, 7, 10 e 14. A segunda dimensão avalia as vantagens da inclusão de alunos com NEE de carácter permanente, integrando os itens 1, 5, 11 e 15. A terceira dimensão refere-se à cooperação entre alunos com e sem deficiência, sendo constituída pelos itens 2, 8, 13. A quarta dimensão incide sobre as desvantagens da inclusão de alunos com NEE de carácter permanente e inclui os

itens 3, 6 e 9. Por último, a quinta dimensão avalia a atitude dos pais face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente, sendo composta pelos itens 12 e 16.

Procedimento de recolha de dados

Os dados foram recolhidos através de um questionário disponibilizado na plataforma *Google Forms*. Antes da sua aplicação, foi explicado a todos os participantes o objetivo e a relevância do estudo, bem como o modo de preenchimento do questionário. Foi igualmente garantido o anonimato das respostas e assegurada a confidencialidade dos dados recolhidos.

A recolha de dados decorreu no final do ano letivo, durante o mês de maio. O tempo médio de preenchimento do questionário foi de aproximadamente 10 minutos. O questionário foi aplicado em contexto de sala de aula. Cada aluno acedeu ao questionário no seu próprio dispositivo móvel através da leitura de um Qr Code, respondendo de forma individual.

7.5. Resultados

A Tabela em anexo (Anexo 6) apresenta os resultados do teste *t* para amostras independentes, realizado com o objetivo de verificar se existem diferenças entre participantes do sexo masculino e do sexo feminino relativamente às atitudes face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE) nas aulas de Educação Física.

Numa primeira análise, observa-se que, na maioria dos itens, o teste de Levene apresenta valores de significância superiores a 0,05, indicando que existe homogeneidade das variâncias entre os dois grupos. Apenas na afirmação "A inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas" o teste de Levene apresentou um valor inferior a 0,05 ($p = 0,031$).

De um modo geral, verifica-se que rapazes e raparigas apresentam respostas muito semelhantes relativamente à maioria das afirmações analisadas. Os valores de significância bilateral são superiores a 0,05 em praticamente todos os itens, indicando que o sexo não influencia de forma significativa a perceção dos participantes acerca da inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física.

Este resultado é particularmente relevante em afirmações relacionadas com a aceitação dos alunos com NEE pelos colegas, o respeito demonstrado pelo professor, a participação destes alunos nas atividades, o impacto da sua presença no funcionamento das aulas e os benefícios da inclusão para a convivência entre os alunos. Em todos estes aspetos, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres, sugerindo que ambos os grupos partilham uma visão semelhante sobre estas dimensões da inclusão.

Um dos aspetos que merece destaque é a afirmação "Nas aulas de Educação Física, quando os meus colegas com NEE têm dificuldades, ajudo-os" ($p = 0,406$). Embora se pudesse esperar que existissem diferenças entre os sexos relativamente a comportamentos de ajuda, os resultados demonstram que essa diferença não existe nesta amostra. Isto sugere que a disponibilidade para apoiar colegas com NEE é transversal a rapazes e raparigas, refletindo uma atitude de cooperação comum entre os participantes.

Também a afirmação "Os alunos com NEE são bem aceites pelos colegas de turma" não apresenta diferenças estatisticamente significativas ($p = 0,669$). Este resultado é particularmente importante, uma vez que indica que ambos os grupos percecionam um clima de aceitação semelhante nas aulas de Educação Física. A ausência de diferenças entre sexos reforça a ideia de que a inclusão destes alunos é encarada de forma positiva pelos participantes, independentemente do sexo.

Outro resultado relevante prende-se com a afirmação "A inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF ensinou-me a ser mais tolerante para com os meus colegas" ($p = 0,406$). Rapazes e raparigas demonstram perceções semelhantes relativamente ao contributo da inclusão para o desenvolvimento de valores como a tolerância, sugerindo que a convivência com alunos com NEE promove aprendizagens sociais de forma idêntica em ambos os grupos.

Da mesma forma, as afirmações relacionadas com o impacto da presença dos alunos com NEE no funcionamento normal das aulas e na aprendizagem dos restantes alunos não evidenciam diferenças significativas entre rapazes e raparigas. Este resultado revela que ambos os grupos partilham uma perceção semelhante relativamente ao facto de a inclusão não comprometer o normal desenvolvimento das aulas nem prejudicar a

aprendizagem dos colegas, contrariando alguns estereótipos frequentemente associados à inclusão.

Apesar desta tendência geral de concordância entre os grupos, foram identificadas duas afirmações em que existem diferenças estatisticamente significativas.

A primeira refere-se à afirmação "O meu professor de Educação Física modifica as atividades que fazemos para os alunos com NEE poderem participar na aula", na qual foi obtido um valor de significância de $p = 0,022$. Este resultado indica que rapazes e raparigas não percecionam da mesma forma as estratégias de adaptação utilizadas pelo professor. Embora a tabela não permita identificar qual dos grupos atribuiu classificações mais elevadas, é possível concluir que o sexo influencia a forma como estas adaptações são percecionadas. Este resultado poderá refletir diferentes níveis de atenção às práticas inclusivas implementadas pelo docente ou diferentes expectativas relativamente ao papel do professor na promoção da inclusão.

A segunda diferença estatisticamente significativa encontra-se na afirmação "A inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas", para a qual foi obtido um valor de significância de $p = 0,025$. Este resultado demonstra que rapazes e raparigas diferem na forma como avaliam o impacto da inclusão no desenvolvimento de atitudes de solidariedade e entreajuda. Este é um resultado particularmente interessante, uma vez que sugere que, embora ambos os grupos reconheçam os benefícios da inclusão, o seu impacto na promoção de valores sociais poderá ser sentido de forma diferente entre homens e mulheres.

Importa ainda referir que existem algumas afirmações cujos valores de significância se aproximam do nível de 0,05, como é o caso da afirmação "O meu professor de EF espera que eu trate com respeito os alunos com NEE" ($p = 0,221$) ou da afirmação "Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com NEE na turma não prejudica a minha aprendizagem nas aulas de EF" ($p = 0,548$). Apesar disso, estes resultados permanecem estatisticamente não significativos e, por conseguinte, não permitem afirmar que existam diferenças entre rapazes e raparigas.

Desta forma, a análise destes resultados permite concluir que o sexo não constitui um fator determinante nas atitudes dos participantes relativamente à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Específicas nas aulas de Educação Física. Rapazes e

raparigas apresentam opiniões muito semelhantes na maioria das dimensões avaliadas, evidenciando uma perceção comum relativamente à aceitação dos alunos com NEE, ao seu impacto nas aulas e aos benefícios da inclusão para o contexto escolar.

As únicas diferenças identificadas dizem respeito à perceção das adaptações realizadas pelo professor de Educação Física para promover a participação dos alunos com NEE e ao papel da inclusão no desenvolvimento de atitudes de ajuda entre colegas. Estes resultados sugerem que estas duas dimensões poderão ser influenciadas pelo sexo dos participantes, embora essa influência seja pontual e não altere a tendência geral observada.

De um modo global, os resultados reforçam a ideia de que existe uma atitude positiva e relativamente homogénea face à inclusão dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física, independentemente do sexo dos participantes. A reduzida existência de diferenças estatisticamente significativas demonstra que rapazes e raparigas partilham, de forma geral, perceções semelhantes sobre a importância da inclusão, contribuindo para a valorização de práticas educativas mais inclusivas e promotoras da participação de todos os alunos. Este padrão de resultados é particularmente relevante, uma vez que sugere que as atitudes face à inclusão poderão depender mais das experiências vividas no contexto escolar e das práticas implementadas pelos professores do que propriamente do sexo dos alunos.

7.6. Discussão dos Resultados

Os resultados obtidos neste estudo permitem concluir que, de uma forma geral, os participantes apresentam atitudes positivas relativamente à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE) nas aulas de Educação Física. A análise efetuada revelou que o sexo dos participantes não influencia significativamente a maioria das dimensões avaliadas, verificando-se apenas diferenças estatisticamente significativas em duas afirmações relacionadas com a perceção das adaptações realizadas pelo professor e com o contributo da inclusão para o desenvolvimento de atitudes de ajuda entre colegas.

A ausência de diferenças estatisticamente significativas na maioria dos itens sugere que rapazes e raparigas partilham perceções semelhantes acerca da inclusão de alunos

com NEE nas aulas de Educação Física. Estes resultados vão ao encontro do defendido por Rodrigues (2006), que refere que a educação inclusiva assenta no princípio da participação de todos os alunos em igualdade de oportunidades, promovendo ambientes educativos onde a diferença é encarada como uma mais-valia e não como um obstáculo. Neste sentido, quando as práticas inclusivas são implementadas de forma consistente, é expectável que os alunos desenvolvam atitudes positivas independentemente do seu sexo.

Os resultados evidenciam igualmente que não existem diferenças significativas relativamente à disponibilidade para ajudar colegas com NEE durante as aulas de Educação Física. Esta constatação poderá refletir o desenvolvimento de valores de cooperação, respeito e solidariedade, frequentemente promovidos nesta disciplina. De acordo com Correia (2013), a educação inclusiva contribui para o desenvolvimento de competências sociais e de valores de cidadania, permitindo que todos os alunos aprendam a conviver com a diversidade e a reconhecer as capacidades dos seus colegas.

Também a perceção de que os alunos com NEE são bem aceites pelos colegas de turma não apresentou diferenças significativas entre rapazes e raparigas. Este resultado é consistente com a perspetiva apresentada por Sanches e Teodoro (2006), segundo a qual uma escola verdadeiramente inclusiva deve promover relações interpessoais positivas e garantir que todos os alunos se sintam aceites, valorizados e participantes na vida escolar. A aceitação pelos pares constitui um dos fatores essenciais para o sucesso da inclusão e para o bem-estar dos alunos com NEE.

Outro aspeto relevante prende-se com o facto de os participantes não considerarem que a presença de alunos com NEE prejudique o funcionamento normal das aulas nem a aprendizagem dos restantes alunos. Este resultado reforça a ideia de que a inclusão não compromete a qualidade do ensino quando existem estratégias pedagógicas adequadas. Rodrigues (2003) refere que a Educação Física possui características que favorecem naturalmente a inclusão, uma vez que privilegia a interação, o trabalho cooperativo, a adaptação das tarefas e a participação ativa de todos os alunos.

Apesar da tendência geral observada, foram identificadas diferenças relativamente à perceção das adaptações realizadas pelo professor de Educação Física para facilitar a participação dos alunos com NEE. Este resultado poderá indicar que rapazes e raparigas valorizam ou percecionam de forma distinta as estratégias de diferenciação pedagógica

utilizadas pelo docente. Segundo Rodrigues (2006), o professor desempenha um papel determinante na concretização da inclusão, sendo responsável pela adaptação das atividades, dos materiais e das estratégias de ensino às características dos alunos.

A segunda diferença significativa foi observada na afirmação relacionada com o contributo da inclusão para o desenvolvimento de atitudes de ajuda entre colegas. Embora não seja possível identificar, apenas através do teste estatístico, qual dos grupos apresentou valores médios superiores, este resultado poderá indicar que a influência da inclusão no desenvolvimento de competências sociais é percecionada de forma diferente entre rapazes e raparigas. Contudo, tratando-se de uma diferença pontual, não altera a tendência geral observada ao longo do estudo.

De uma forma global, os resultados sugerem que as atitudes dos alunos relativamente à inclusão parecem depender mais das experiências vividas no contexto escolar e das práticas implementadas pelos professores do que propriamente do sexo dos participantes. Esta interpretação encontra suporte em Correia (2013), que salienta que a construção de uma escola inclusiva depende da adoção de práticas pedagógicas diferenciadas e da criação de ambientes educativos que promovam a participação efetiva de todos os alunos.

7.8. Limitações do Estudo

Importa igualmente reconhecer algumas limitações do presente estudo. Em primeiro lugar, a dimensão e as características da amostra limitam a generalização dos resultados para outras populações escolares. Embora os dados obtidos permitam retirar conclusões relativamente aos participantes envolvidos, estes devem ser interpretados com alguma prudência. Acresce ainda o facto de a informação ter sido recolhida através de um questionário, que, apesar de amplamente utilizado neste tipo de investigação, pode estar sujeito ao efeito da desejabilidade social, levando os participantes a responderem de acordo com aquilo que consideram socialmente mais aceite, em detrimento da sua opinião.

Outra limitação prende-se com o número de variáveis consideradas na investigação. O presente estudo centrou-se essencialmente na análise das atitudes dos

alunos em função do sexo, não contemplando outros fatores como a idade, o ano de escolaridade, a frequência de contacto com alunos com NEE e a experiência prévia em contextos inclusivos.

Neste sentido, considera-se pertinente que futuras investigações sejam desenvolvidas à escala da Região Autónoma da Madeira, envolvendo um número mais alargado de escolas dos diferentes concelhos e abrangendo estabelecimentos de ensino localizados em distintos contextos geográficos, nomeadamente zonas urbanas, rurais e de menor densidade populacional. Um estudo desta natureza permitiria obter uma amostra mais representativa da realidade educativa regional.

A realização de um estudo regional permitiria igualmente comparar as respostas dos alunos em função da idade e do nível de ensino, envolvendo estudantes do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Esta abordagem possibilitaria compreender de que forma as atitudes perante a inclusão evoluem ao longo do percurso escolar e se a maturidade, as experiências vividas e o contacto continuado com colegas com NEE influenciam a construção de perceções mais positivas relativamente à inclusão.

Da mesma forma, seria relevante comparar os resultados entre escolas com diferentes características organizacionais e contextos educativos, analisando se existem diferenças entre estabelecimentos públicos e privados ou entre escolas que desenvolvem projetos de educação inclusiva mais consolidados e escolas onde essas práticas são menos frequentes.

7.7. Conclusão

O presente estudo teve como principal objetivo analisar as atitudes dos alunos relativamente à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física, bem como verificar se existiam diferenças nessas atitudes em função do sexo dos participantes.

Os resultados obtidos permitem concluir que, de um modo geral, os alunos apresentam atitudes positivas face à inclusão de colegas com NEE nas aulas de Educação Física. Os participantes demonstraram reconhecer a importância da participação de todos os alunos, valorizando aspetos como o respeito pela diferença, a cooperação, a entreajuda e a igualdade de oportunidades. Estes resultados evidenciam uma perceção favorável da

inclusão e reforçam o papel da Educação Física como um contexto privilegiado para a promoção de valores sociais e do desenvolvimento de competências relacionais.

No que respeita à influência do sexo, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas na maioria das dimensões analisadas, o que demonstra que rapazes e raparigas partilham, de forma geral, perceções semelhantes relativamente à inclusão de alunos com NEE. Apenas foram identificadas diferenças em duas afirmações, relacionadas com a perceção das adaptações realizadas pelo professor de Educação Física e com o contributo da inclusão para o desenvolvimento de atitudes de ajuda entre colegas. No entanto, estas diferenças revelaram-se pontuais e não alteram a tendência global observada.

Os resultados permitem ainda salientar a importância do papel do professor na criação de ambientes de aprendizagem inclusivos, através da adaptação das atividades e da promoção da participação de todos os alunos. A implementação de práticas pedagógicas inclusivas contribui não só para a integração dos alunos com NEE, mas também para o desenvolvimento de atitudes positivas por parte de toda a turma.

Apesar das limitações do estudo, nomeadamente a dimensão da amostra e o facto de os dados terem sido recolhidos através de um questionário de autorresposta, considerase que os resultados constituem um contributo para a compreensão das atitudes dos alunos face à inclusão nas aulas de Educação Física.

Por fim, espera-se que este estudo possa inspirar futuras investigações, particularmente na Região Autónoma da Madeira, envolvendo um maior número de escolas e participantes, permitindo comparar diferentes níveis de ensino, faixas etárias e contextos geográficos. Estudos desta natureza poderão contribuir para um conhecimento mais aprofundado da realidade regional e apoiar o desenvolvimento de práticas educativas cada vez mais inclusivas, promotoras da participação, da equidade e do sucesso de todos os alunos.

7.8. Referências Bibliográficas

Bairrão, J. (Coord.). (1998). "Perspetiva Histórica." In: Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o Sistema de Educação. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação.

Borges, I. (2011). A educação especial na esfera pública em Portugal. Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.

Campos, S. & Martins, R. (2016). Educação especial: Aspectos históricos e evolução conceptual. Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health, (34), 223–231. https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8369

Correia, L. (1997). Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008). A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso. Porto Editora

Correia, L. & Cabral, M. (1999). Práticas Tradicionais da Colocação do Aluno com Necessidades Educativas Especiais. In L.M. Correia. Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora

Correia, L. M. (2013). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores (2.ª ed.). Porto Editora.

Correia, L. M., & Martins, A. P. (2000) – Educação especial: Intervenção educativa em alunos com necessidades educativas especiais.

Cosme, A. (2018). Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação. Porto Editora.

Fernandes, H. (2002). Educação Especial – Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação: Estudo de um caso. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

Leitão, F. A. R. (2014). *A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (AID-EF).* Instrumento de investigação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Madureira, I. & Leite, T. (2003). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Universidade Aberta

Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M., & Fernandes, R., (2018). Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Ramos, F. (2015). A inclusão de crianças com trissomia 21 na escola regular – Estudo comparativo entre professores do 1.o Ciclo de diferentes regiões do país [Tese de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. RCAAP. https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10604

Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: Reflexões conceptuais e metodológicas. *Revista da Educação Física/UEM, 14*(1), 67–73.

Rodrigues, D. (Org.). (2006). Educação Inclusiva: Estamos a fazer progressos? Edições FMH.

Rosa, M & Trindade, R. (2020). Educação Inclusiva: percursos normativos e (des)continuidades conceptuais. In C. Luísa., & M. Borges (Coords.), Construindo a educação inclusiva: Teoria e prática (pp. 25-42). Papa-Letra

Sá, L. (2001). Pedagogia diferenciada: Uma forma de aprender a aprender. ASA.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspetivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação, 8, 63–83.

Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas, Revista Lusófona de Educação, Volume 13, pp 135-153.

Sim-Sim, I. (2005). Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola? Lisboa: Texto Editores.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf

UNESCO/UNICEF. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por/PDF/086291por.pdf.multi

UNICEF. (2019). Convenção sobre os direitos da criança. 1-80. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-ao_dos_direitos_da_crianca.pdf

Warnock,M. (1978). Special education needs: Report of the committee of enquire into the educations oh handicapped children and young people. London: Her Majesty's Stationery Office.

7.9. Referências Normativas

Lei n.º 5/73 da Reforma do Sistema Educativo (1973). Diário do Governo n.º 173, Série I de 25/7/1973. https://files.dre.pt/1s/1973/07/17300/13151321.pdf

Lei de Bases n.º 46/1986 do Sistema Educativo do Ministério da Educação (1986). Diário da República n.º 237, Série I de 14/10/1986. https://dre.pt/dre/legislacaoconsolidada/lei/1986-34444975

Decreto-Lei n.º 35/90 que Define o regime de gratuitidade da escolaridade obrigatória (revoga o artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 301/84, de 7 de Setembro, cuja redacção foi alterada pelo artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 243/87, de 15 de Junho), Série I de 25/01/1990. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/35-1990-335264

Decreto-Lei n.º 319/91 que Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais (1991) Diário da República n.º 193/1991, Série I-A de 23/8/1993. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/319-1991-403296

Decreto-Lei n.º 3/2008 que Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo (2008) Diário da República n.º 4, Série I de 07/01/2008. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871

Decreto-Lei n.º 54/2018 que Estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva do Ministério da Educação (2018). Diário da República n.º 129, Série I de 06/07/2018 https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf

Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M que Estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira (2009). Diário da República n.º 252, Série I de 31/12/2009. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativoregional/33-2009-482392

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M que Adapta à Região Autónoma da Madeira os Regimes Constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela

Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, de 29 de julho da Secretaria Regional de Educação (2020). Diário da República n.º 142, Série I de 29/07/2020. https://joram.madeira.gov.pt/joram/1serie/Ano%20de%202020/ISerie-142-2020-07-29.pdf

Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A que Aprova o modelo de educação inclusiva. Diário da República n.º 35, Série I de 17/2/2023. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/5-2023-207577645

8. O sentimento ao longo do estágio curricular. Desde o 1º dia até à execução do relatório

O estágio curricular foi, sem dúvida, o período mais desafiante de todo o meu percurso académico. Desde o primeiro dia de aulas até à conclusão do Relatório de Estágio, vivi um processo marcado por inúmeras emoções, dúvidas e momentos de grande exigência, que me fizeram crescer não só enquanto futuro professor, mas também enquanto pessoa.

Confesso que, durante muito tempo, identifiquei-me com a ideia transmitida na música "Deslocado", não no sentido literal de estar longe de casa, mas pelo sentimento de não ter ainda encontrado verdadeiramente o meu lugar e de não sentir uma total pertença ao caminho que estava a percorrer.

Este sentimento tornou-se particularmente evidente durante o estágio curricular, uma vez que, apesar de estar de regresso à minha terra, continuava a existir dúvidas sobre se a profissão docente era realmente o caminho que queria seguir. Os desafios encontrados ao longo do estágio fizeram-me questionar as minhas capacidades e a minha preparação para assumir o papel de professor. Contudo, ao longo do processo fui construindo um maior sentimento de pertença e uma identidade profissional mais sólida enquanto futuro professor de Educação Física.

A fase de elaboração do Relatório de Estágio revelou-se exigente. Conciliar a escrita do relatório com as restantes responsabilidades académicas e pessoais tornou-se um processo desgastante, tanto física como emocionalmente. Durante este período, vivi também um dos momentos mais difíceis da minha vida, com o falecimento da minha avó. Esta perda teve um impacto profundo e tornou difícil manter a concentração, a motivação e o equilíbrio emocional necessários para concluir este trabalho.

Confesso que, ao longo deste processo, pensei inúmeras vezes em desistir. O cansaço acumulado, a exigência do relatório e o momento pessoal que atravessava levaram-me a questionar se teria capacidade para chegar ao fim. No entanto, foi nesses momentos que encontrei forças para continuar, lembrando-me de todo o percurso já realizado. Após a conclusão desta etapa, sinto que todas as dificuldades vividas contribuíram para o meu crescimento, ensinando-me que ser professor também implica resiliência, capacidade de superação e perseverança perante as adversidades.

9. Considerações Finais

A conclusão do Estágio Profissional representa o culminar de uma etapa marcante da minha formação, mas também o início de um novo percurso enquanto professor de Educação Física. Ao longo deste ano letivo fui confrontado com desafios que ultrapassaram os conhecimentos adquiridos durante a formação académica, permitindome compreender que a docência exige mais do que o domínio dos conteúdos.

No início do estágio, a incerteza e o receio de não corresponder às exigências da profissão acompanharam-me em diversos momentos. Com o passar do tempo, essas dúvidas foram sendo substituídas por uma maior confiança, construída através da experiência, da reflexão sobre a prática e do apoio da professora cooperante e dos restantes intervenientes no estágio.

Ao longo do estágio percebi que não existem respostas perfeitas para todos os contextos e que cada turma, cada aluno e cada aula representam novos desafios. Esta realidade obrigou-me a desenvolver uma postura reflexiva.

Destaco igualmente a importância que assumiu a educação inclusiva durante este percurso. O contacto com alunos com diferentes características e necessidades levou-me a questionar a minha prática e a procurar formas de proporcionar oportunidades de aprendizagem mais justas e significativas para todos. Esta foi, provavelmente, a aprendizagem que mais contribuiu para a construção da minha identidade enquanto futuro professor e que despertou em mim a vontade de continuar a aprofundar conhecimentos nesta área.

Termino este estágio com a consciência de que ainda tenho muito para aprender. Contudo, levo comigo a certeza de que cresci enquanto professor e enquanto pessoa. Mais do que dominar conteúdos ou metodologias, aprendi que ser professor significa estabelecer relações, inspirar os alunos, refletir sobre a própria prática e procurar melhorar continuamente.

Encaro, por isso, o fim desta etapa não como o final da minha formação, mas como o início de um percurso de aprendizagem permanente. Espero continuar a desenvolverme profissionalmente, mantendo a humildade para reconhecer aquilo que ainda preciso de aprender, a disponibilidade para evoluir e o compromisso de proporcionar aos meus futuros alunos experiências educativas positivas, inclusivas e significativas.

10. Bibliografia

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Almedina.

Batista, P., Amândio G., & Queirós. P. "O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física." Porto: FADEUP (2014).

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3.ª ed.). Livros Horizonte.

Cabacinho, I. (2015). O contributo do desporto federado para o desenvolvimento de competências sócio-emocionais em jovens. Universidade de Lisboa.

Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. Quest, 56(2), 226–240.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.

Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). A avaliação diagnóstica em educação física: uma abordagem prática a nível macro.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. McGraw-Hill.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of educational research, 77(1), 81-112.

Lee Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–22.

Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino da Educação Física. In J. O. Bento & J. Barreiros (Eds.), Educação Física e Desporto na Escola: Novos desafios, diferentes soluções (pp. 39–68). FADEUP.

Metzler, M. W. (2017). Instructional Models in Physical Education (3rd ed.). Routledge.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens*. Artmed.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher–student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365–386). Springer.

Ramalho, C. C., & Cordeiro, N. S. R. (2024). O esporte e sua influência na escolha profissional de docentes de Educação Física.

Rink, J. E. (2014). Teaching Physical Education for Learning (7th ed.). McGraw-Hill Education.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Pedagogia do Desporto. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). Developing Teaching Skills in Physical Education (4th ed.). Mayfield Publishing Company.

11. Anexos

Anexo 1 - Qr Code do questionário de investigação



Anexo 2 – Questionário Aplicado

		1	2	3	4	5	6
1	A presença de alunos com deficiência nas aulas de E.F. prejudicaria a minha aprendizagem						
2	Nas aulas de E.F., quando os meus colegas com deficiência tivessem dificuldades, eu ajudá-los-ia.						
3	O facto de haver alunos com deficiência na turma perturbaria o normal funcionamento das aulas.						
4	O meu professor de E.F. esperaria que eu tratasse com respeito os alunos com deficiência.						
5	Os alunos com deficiência aprenderiam mais nas aulas de E.F. do que se tivessem aulas separadas só para eles.						
6	Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de E.F. na sua turma e não separadamente.						
7	Nas aulas de E.F. os alunos com deficiência seriam bem aceites pelos colegas de turma.						
8	Eu divertia-me mais nas aulas de E.F. se na turma não houvesse alunos com deficiência.						
9	O meu professor de E.F. modificaria as atividades que fazemos para que os alunos com deficiência pudessem participar nas aulas.						
10	A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ensinar-me-ia a ser mais tolerante para com os meus colegas.						
11	Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudicaria o normal funcionamento das aulas de E.F.						
12	. O comportamento dos alunos com deficiência faria com que não participasse tanto nas aulas de E.F.						
13	Para que os alunos com deficiência pudessem participar mais ativamente nas aulas de E.F. o professor pediria a colaboração de todos nós.						
14	A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ajudar-me-ia a compreender que devo ajudar mais os meus colegas.						
15	Os meus pais achariam que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudicaria a minha aprendizagem nas aulas de E.F.						
16	Fora da escola estudaria e brincaria com os meus colegas com deficiência.						

Anexo 3 – Cartaz dia da Educação Física



Anexo 4 - Planeamento Anual

U.PORTO

Planeamento Anual 2025/2026

Setembro			Outubro			Novembro			Dezembro			Janeiro			Fevereiro			Março			Abril			Maio			Junho		
1	S		1	Q	B	1	S		1	S		NATAL			1	D		1	D		PASCOA			1	S	F	1	S	
2	T		2	Q	A	2	D		2	T					2	S		2	S					2	S		2	T	
3	Q		3	S	R	3	S		3	Q	G				3	T		3	T					3	D		3	Q	D
4	Q		4	S		4	T		4	Q	R				4	Q	G	4	Q	G				4	S		4	Q	F
5	S		5	D		5	Q	CM /B	5	S	A	5	S		5	Q	V	5	Q	V				5	T		5	S	V
6	S		6	S		6	Q	A	6	S		6	T		6	S	AF	6	S	V				6	Q	D			
7	D		7	T		7	S	R	7	D		7	Q	G	7	S		7	S					7	Q	V			
8	S		8	Q	B	8	S		8	S		8	Q	R	8	D		8	D					8	S	?			
9	T		9	Q	A	9	D		9	T		9	S	A	9	S		9	S					9	S				
10	Q		10	S	R	10	S		10	Q	G	10	S		10	T		10	T					10	D				
11	Q		11	S		11	T		11	Q	R	11	D		11	Q	G	11	Q	D				11	S				
12	S		12	D		12	Q	B	12	S	A	12	S		12	Q	V	12	Q	V				12	T				
13	S		13	S		13	Q	A	13	S		13	T		13	S	V	13	S	V	13	S		13	Q	D			
14	D		14	T		14	S	R	14	D		14	Q	G	14	S		14	S		14	T		14	Q	V			
15	S		15	Q	B	15	S		15	S		15	Q	R	15	D		15	D		15	Q	D	15	S	AF			
16	T		16	Q	A	16	D		16	T		16	S	AF	CARNAVAL			16	S		16	Q	V	16	S				
17	Q		17	S	AF	17	S		17	Q		17	S					17	T		17	S	V	17	D				
18	Q		18	S		18	T		18	Q		18	D					18	Q	D	18	S		18	S				
19	S		19	D		19	Q	B	19	S		19	S		19	Q		19	Q	FL	19	D		19	T				
20	S		20	S		20	Q	A	NATAL			20	T		20	S	V	20	S	V	20	S		20	Q	D			
21	D		21	T		21	S	R				21	Q	G	21	S		21	S		21	T		21	Q	V			
22	S		22	Q	B	22	S					22	Q		22	D		22	D		22	Q	D	22	S	V			
23	T		23	Q	A	23	D					23	S		23	S		23	S		23	Q	AF	23	S				
24	Q	B	24	S	R	24	S					24	S		24	T		24	T		24	S	AF	24	D				
25	Q	A	25	S		25	T					25	D		25	Q	G	25	Q	D	25	S		25	S				
26	S	R	26	D		26	Q	B				26	S		26	Q	V	26	Q	V	26	D		26	T				
27	S		27	S		27	Q	A				27	T		27	S	V	27	S	AF	27	S		27	Q				
28	D		28	T		28	S	R				28	Q	G	28	S		28	S		28	T		28	Q				
29	S		29	Q	CM /B	29	S					29	Q	V				29	D		29	Q	D	29	S				
30	T		30	Q	A	30	D					30	S	V				PASCOA			30	Q	V	30	S				
			31	S	R							31	S											31	D				

FL – Festival da Levada – 19 Março
V – Voleibol
B – Basquetebol
A – Atletismo
G- Ginástica
D – Dança
R – Raquetes
AF – Aptidão Física
24/03- Dia do Futsal
4/5 a 8/5- Semana do Mar

25/05 a 29/05 - Semana do Desporto escolar

Anexo 5 – Exemplo de plano de aula

Plano de Aula			
Aula nº	**Data:**	**Professor:**	
Turma:	**Nº de Alunos:**	**Hora:**	**Duração:**
Local:		**Material:**	
Unidade Didática:			
Sumário:		**Objetivos da Aula**	

	Tempo	**Objetivos Específicos**	**Situação de Aprendizagem**	**Critérios de Êxito**
P. Inicial				
P. Fundamental				
P. Final				

Anexo 6 - Comparação das respostas aos diferentes itens do questionário em função do sexo

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
						Significance				95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	One-Sided p	Two-Sided p	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Nas aulas de EF, quando os meus colegas com NEE têm dificuldades, ajudo-os	Equal variances assumed	1.170	.284	-.838	53	.203	.406	-.182	.217	-.617	.253
	Equal variances not assumed			-.850	47.215	.200	.400	-.182	.214	-.612	.249
O meu prof de EF espera que eu trate com respeito os alunos com NEE	Equal variances assumed	3.450	.069	-1.237	53	.111	.221	-.273	.220	-.715	.169
	Equal variances not assumed			-1.342	52.994	.093	.185	-.273	.203	-.680	.135
Os alunos com NEE aprendem mais nas aulas de EF do que tivessem aulas separadas para eles	Equal variances assumed	.031	.862	-.638	53	.263	.526	-.167	.261	-.691	.357
	Equal variances not assumed			-.644	46.603	.261	.523	-.167	.259	-.687	.354
Os alunos com NEE devem fazer as aulas de EF na sua turma e não separadamente	Equal variances assumed	3.961	.052	-.885	53	.190	.380	-.273	.308	-.890	.345
	Equal variances not assumed			-.838	36.582	.204	.408	-.273	.326	-.933	.387
Nas aulas de EF os alunos com NEE são bem aceites pelos colegas de turma	Equal variances assumed	.083	.774	.430	53	.335	.669	.106	.247	-.389	.601
	Equal variances not assumed			.422	42.559	.337	.675	.106	.251	-.400	.612
Eu divertia-me mais nas aulas de EF se na turma não houvesse alunos com NEE	Equal variances assumed	.266	.608	1.125	53	.133	.266	.364	.323	-.285	1.012
	Equal variances not assumed			1.116	43.898	.135	.271	.364	.326	-.293	1.020
O meu prof de EF modifica as atividades que fazemos para os alunos com NEE poderem participar na aula	Equal variances assumed	.002	.965	2.367	53	.011	.022	.667	.282	.102	1.232
	Equal variances not assumed			2.309	41.313	.013	.026	.667	.289	.084	1.250
A inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF ensina-me a ser mais tolerante para com os meus colegas	Equal variances assumed	.001	.975	-.838	53	.203	.406	-.242	.289	-.823	.338
	Equal variances not assumed			-.819	41.658	.209	.417	-.242	.296	-.840	.355
Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com NEE na turma não prejudica o normal funcionamento das aulas de EF	Equal variances assumed	.146	.704	.403	53	.344	.688	.121	.300	-.481	.724
	Equal variances not assumed			.403	44.900	.345	.689	.121	.301	-.485	.727
Por vezes o comportamento dos alunos com NEE faz com que não participe tanto nas aulas de EF	Equal variances assumed	.294	.590	.487	53	.314	.628	.152	.311	-.472	.775
	Equal variances not assumed			.497	48.021	.311	.622	.152	.305	-.462	.765
Para os alunos com NEE poderem participar mais ativamente nas aulas de EF o prof pede a colaboração de todos nós	Equal variances assumed	.032	.859	-.511	53	.306	.611	-.121	.237	-.597	.354
	Equal variances not assumed			-.510	44.771	.306	.613	-.121	.238	-.600	.358
A inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF ajuda-me a compreeender que devo ajudar mais os meus colegas	Equal variances assumed	4.885	.031	-2.158	53	.018	.036	-.515	.239	-.994	-.036
	Equal variances not assumed			-2.310	52.785	.012	.025	-.515	.223	-.962	-.068
Os meus pais acham que o facto de haver alunos com NEE na turma não prejudica a minha aprendizagem nas aulas de EF	Equal variances assumed	3.705	.060	-.604	53	.274	.548	-.212	.351	-.916	.492
	Equal variances not assumed			-.576	37.707	.284	.568	-.212	.368	-.958	.534
Fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com NEE	Equal variances assumed	2.662	.109	.985	53	.164	.329	.333	.338	-.345	1.012
	Equal variances not assumed			.958	40.803	.172	.344	.333	.348	-.369	1.036
A presença de alunos com NEE nas aulas de EF prejudica a minha aprendizagem [INVERTIDO]	Equal variances assumed	.000	.989	-.887	53	.190	.379	-.318	.359	-1.038	.401
	Equal variances not assumed			-.897	46.870	.187	.374	-.318	.355	-1.032	.396
O facto de haver alunos com NEE na turma perturba o normal funcionamento das aulas [INVERTIDO]	Equal variances assumed	.507	.480	-1.386	53	.086	.172	-.455	.328	-1.112	.203
	Equal variances not assumed			-1.366	42.946	.089	.179	-.455	.333	-1.126	.216
Por vezes o comportamento dos alunos com NEE faz com que não participe tanto nas aulas de EF invertido	Equal variances assumed	.294	.590	-.487	53	.314	.628	-.152	.311	-.775	.472
	Equal variances not assumed			-.497	48.021	.311	.622	-.152	.305	-.765	.462
A presença de alunos com NEE nas aulas de EF prejudica a minha aprendizagem_invertido	Equal variances assumed	.000	.989	-.887	53	.190	.379	-.318	.359	-1.038	.401
	Equal variances not assumed			-.897	46.870	.187	.374	-.318	.355	-1.032	.396
O facto de haver alunos com NEE na turma perturba o normal funcionamento das aulas_invertido	Equal variances assumed	.507	.480	-1.386	53	.086	.172	-.455	.328	-1.112	.203
	Equal variances not assumed			-1.366	42.946	.089	.179	-.455	.333	-1.126	.216