Ser Professor de Educação Física: Um Percurso de Aprendizagem e Reflexão

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 da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa Dias Estriga

Bernardo Araújo Tasca

Porto, 2026

Ficha de Catalogação

Tasca, B. (2026). Estágio Profissional: Ser Professor de Educação Física. Um Percurso de Aprendizagem e Reflexão. Porto: B. Tasca. Relatório de Estágio Profissional para a conclusão do Grau de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Agradecimentos

A construção deste relatório, não seria possível sem o suporte de alguns elementos. Desta forma, endereço os meus agradecimentos a todas as pessoas e instituições que ao longo deste período de estágio, me apoiaram de forma regular e contribuíram significativamente para a conclusão desta etapa na minha formação académica, o Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Desta maneira, agradeço:

À FADEUP pela riqueza de conhecimentos transmitidos e extraordinária formação de futuros docentes e profissionais na área do desporto. Foram dois anos muito produtivos, de grande evolução no que diz respeito aos meus conhecimentos e também na parte afetiva pois fiz amizades com pessoas de vários pontos do país.

Ao Agrupamento de Escolas Abel Salazar pelo acolhimento afetuoso e pela amabilidade e disponibilidade sempre que necessitei de alguma ajuda por parte de professores e funcionários. O estágio foi sem dúvida muito mais prazeroso por tê-lo realizado nesta escola.

À minha professora cooperante, Professora Susana Bento pela energia positiva diária que contagia qualquer um, pelas dicas e transmissão de aprendizagens, por me ter feito gostar verdadeiramente da profissão, por me permitir uma aproximação à comunidade escolar e feito perceber que a escola não é só dar aulas e por todos os momentos alegres e divertidos que vivenciamos.

À minha professora orientadora, Professora Doutora Luísa Estriga pelos conselhos e sugestões para me auxiliar a superar as dificuldades principalmente relativas a estudo.

Aos meus colegas do núcleo de estágio, pela partilha de conhecimentos e vivências, pela entreajuda e cooperação no trabalho conjunto,

pelos momentos alegres que passamos e posso afirmar que o estágio foi sem dúvida muito melhor em grupo com a vossa presença diária.

Aos alunos, pelo compromisso e aplicação evidenciados ao longo de grande parte das aulas. A docência não existiria sem a presença de alunos, deste modo, os alunos dão vida aos professores e foi graças ao vosso entusiasmo que consegui oferecer aulas com significado e dinâmicas. As vivências que tive este ano convosco serão sempre lembradas e recordadas com grande alegria.

Aos meus colegas da FADEUP, pelo companheirismo, camaradagem e trabalho fora da faculdade nas alturas mais intensas de trabalhos e apresentações.

À minha família, agradeço todo o apoio e auxílio não só durante o estágio, mas também ao longo de toda a minha caminhada académica, que engloba os três anos de licenciatura e o primeiro ano de mestrado. Manifesto o meu agradecimento pelos conselhos, disponibilidade, empatia e sobretudo pela ajuda a todos os níveis. Sem a vossa presença e colaboração nada disto seria possível.

À minha namorada, Carolina, por ter sido a minha base durante o meu percurso. Constituiu a minha maior fonte de motivação e inspiração, tornando o processo mais simples e ajudando-me a ultrapassar cada desafio. Ao longo destes anos, foste, sem dúvida, a minha melhor amiga.

A todos, muito obrigado!

Índice Geral

Ficha de Catalogação II

Agradecimentos III

Índice de Figuras VII

Índice de Quadros VIII

Índice de Anexos IX

Resumo X

Abstract XI

Lista de Abreviaturas XII

Nota Prévia XIII

1. Introdução 1

2. Enquadramento Pessoal 2

2.1 Caracterização Pessoal 2

2.2 Expectativas Iniciais 4

3. Enquadramento Institucional 6

3.1. A instituição 6

3.2 A Turma Residente 9

3.3 A Turma Partilhada 10

3.4 A Professora Cooperante 12

3.5 A Professora Orientadora 12

3.6 O Núcleo de Estágio 13

4. Enquadramento Operacional 15

4.1 Planeamento 15

4.1.1 Planeamento Anual 16

4.1.2 Unidade Didática 17

4.1.3 Plano de Aula 19

4.2 Realização 21

4.2.1 Clima e Gestão da Aula 23

4.2.2 Modelos de Ensino 26
4.3 Avaliação 33
4.4 Reflexão 36
4.5 Turma Partilhada 38
5. Participação e Envolvimento na Comunidade Escolar 39
5.1 Atividades Escolares 39
5.2 Desporto Escolar 46
5.3 Equipas de Futsal 48
6. EF Inclusiva: Análise das Práticas Declaradas pelos Docentes 51
Resumo 51
Abstract 52
6.1. Introdução 53
6.2 Objetivos 55
6.2.1 Objetivo Geral 55
6.3 Metodologia 56
6.3.1 Tipo de Estudo 56
6.3.2 Contexto e Participantes 56
6.3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados 57
6.4 Questões Éticas e Procedimentos 58
6.5 Apresentação dos Resultados 58
6.5.1 Conceções sobre qualidade e inclusão 59
6.5.2 Prática pedagógica e planeamento das aulas de EF com alunos com MSAI 60
6.5.3 Barreiras, facilitadores e apoios 61
6.5.4 Avaliação e critérios de sucesso 62
6.6 Discussão 63
6.7 Limitações 67
6.8 Considerações Finais 68
6.9 Referências Bibliográficas 70
7. Conclusão 72
8. Referências Bibliográficas 74

Índice de Figuras

Figura 1 - Pavilhão da Escola Secundária Abel Salazar 8
Figura 2 - Espaço Exterior da Escola Secundária Abel Salazar 8
Figura 3 - Pavilhão da Escola Maria Manuela de Sá 8
Figura 4 - Semana Europeia do Desporto na Escola 40
Figura 5 - Mega Sprint 41
Figura 6 - Salto em Comprimento (Mega Sprint) 41
Figura 7 - 1º Encontro de Atividades Rítmicas e Expressivas 42
Figura 8- Torneio de Badminton 48

Índice de Quadros

Quadro 1- Caracterização dos Participantes.....56

Índice de Anexos

Anexo I – Exemplo de uma Unidade Didática (Basquetebol) I

Anexo II – Template do Plano de Aula (PA) II

Anexo III – Atuação pedagógica nas diferentes áreas e respetivas matérias ... III

Anexo IV- Exemplo de Grelha de Avaliação Diagnóstica (Voleibol) IV

Anexo V – Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa (Futebol) V

Anexo VI – Grelha de Avaliação Final do 3º Período VI

Anexo VII – Guião de Entrevista do Estudo VII

Página 2 de 3 VIII

Página 3 de 3 IX

Anexo VIII – Consentimento Informado (Início do Consentimento) X

Página 2 de 2 XI

Resumo

O presente relatório resulta do Estágio Profissional integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, realizado no Agrupamento de Escolas Abel Salazar. O seu principal objetivo é apresentar uma reflexão crítica e fundamentada sobre o percurso desenvolvido ao longo da prática pedagógica supervisionada, evidenciando as aprendizagens, os desafios e as competências adquiridas no exercício da docência.

A prática pedagógica desenvolveu-se com duas turmas de diferentes ciclos de ensino (5.º e 9.º anos), proporcionando experiências diversificadas que exigiram a adaptação das estratégias de ensino às características dos alunos e aos diferentes contextos educativos. O relatório aborda as principais dimensões da intervenção pedagógica, nomeadamente o planeamento, a realização do ensino, a avaliação, a reflexão sobre a prática, o desenvolvimento profissional e a participação na comunidade educativa. São igualmente analisadas as dificuldades perspetivadas, as estratégias implementadas para lhes dar resposta e a evolução das competências consideradas essenciais ao exercício da profissão docente, destacando-se a capacidade de comunicação, de adaptação, de tomada de decisão e de reflexão crítica. O estágio constituiu, assim, uma experiência determinante para consolidar conhecimentos, fortalecer a identidade profissional e compreender a importância da aprendizagem contínua na melhoria da prática docente.

O relatório integra ainda um estudo centrado na EF Inclusiva, que procurou compreender as conceções e práticas dos professores de Educação Física relativamente à inclusão de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão nas aulas de Educação Física. O estudo permitiu identificar barreiras, estratégias e recursos considerados fundamentais para promover práticas pedagógicas inclusivas e uma Educação Física de qualidade para todos os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; REFLEXÃO; EDUCAÇÃO INCLUSIVA; MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO.

Abstract

This report results from the Teaching Practicum undertaken as part of the Master's Degree in Physical Education Teacher Education at the Faculty of Sport of the University of Porto, carried out at the Abel Salazar School Cluster. Its main purpose is to present a critical and evidence-informed reflection on the experiences developed throughout the teaching practicum, highlighting the learning experiences, challenges, and competencies acquired during the teaching process.

The teaching practicum was conducted with two classes from different educational levels (Grade 5 and Grade 9), providing diverse experiences that required the adaptation of teaching strategies to students' characteristics and different educational contexts. The report addresses the main dimensions of pedagogical practice, namely planning, teaching, student assessment, reflective practice, professional development, and participation in the school community. It also analyses the anticipated challenges, the strategies implemented to address them, and the development of competencies considered essential to the teaching profession, particularly communication, adaptability, instructional decision-making, and critical reflection on practice. Overall, the practicum represented a decisive stage in consolidating knowledge, strengthening professional identity, and recognising the importance of continuous professional learning for improving teaching practice.

The report also includes a research project focused on Inclusive Physical Education, which aimed to explore Physical Education teachers' perceptions and practices regarding the inclusion of students with support measures for learning and inclusion in Physical Education lessons. The findings identified the main barriers, strategies, and resources considered essential for promoting inclusive pedagogical practices and ensuring high-quality Physical Education for all students.

KEYWORDS: TEACHING PRACTICUM; PHYSICAL EDUCATION; TEACHER EDUCATION; REFLECTIVE PRACTICE; INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION; STUDENTS WITH SUPPORT MEASURES FOR LEARNING AND INCLUSION.

Lista de Abreviaturas

AEAS – Agrupamento de Escolas Abel Salazar

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

EP – Estágio Profissional

EE – Estudante Estagiário

ESAS – Escola Secundária Abel Salazar

EF – Educação Física

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

ME – Modelos de Ensino

MED – Modelo de Educação Desportiva

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MID – Modelo de Instrução Direta

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professora Cooperante

PO – Professora Orientadora

PA – Plano de Aula

UD – Unidade Didática

Nota Prévia

A elaboração deste relatório de estágio contou, em diferentes momentos, com o apoio de ferramentas de inteligência artificial generativa. A utilização destas ferramentas incidiu, sobretudo, na revisão e melhoria da redação, na organização e estruturação de ideias, na tradução para inglês dos resumos do relatório e do estudo, na transcrição das entrevistas e na síntese de informação relevante que serviu de suporte às reflexões apresentadas ao longo do documento. Importa, contudo, esclarecer que o recurso à inteligência artificial teve um papel exclusivamente auxiliar. Em nenhum momento substituiu a minha capacidade de análise, o pensamento crítico, a reflexão pessoal ou a tomada de decisões relativas aos conteúdos desenvolvidos, cuja responsabilidade é inteiramente minha. Estas ferramentas foram utilizadas como um apoio ao trabalho realizado, à semelhança de outros recursos académicos, contribuindo para tornar o processo de escrita mais eficiente. Todos os argumentos, interpretações, reflexões e conclusões apresentados resultam da minha experiência e da reflexão desenvolvida durante a prática pedagógica supervisionada. Além disso, todo o conteúdo produzido com o auxílio da inteligência artificial foi cuidadosamente revisto, adaptado e validado por mim, garantindo que o texto final reflete a minha perspetiva e a minha identidade enquanto autor. Considero pertinente incluir esta declaração não apenas por uma questão de transparência e integridade académica, mas também por reconhecer a importância de uma utilização ética e responsável da inteligência artificial no contexto da formação de professores. A reflexão sobre o potencial e os limites destas ferramentas constitui, atualmente, um aspeto relevante do desenvolvimento profissional docente, particularmente numa realidade educativa em constante transformação.

1. Introdução

Este relatório de estágio foi composto no enquadramento da unidade curricular de Estágio Profissional (EP), constituidor do plano de estudos do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O propósito deste trabalho é mostrar o meu percurso como estudante estagiário (EE), ao longo de uma prática acompanhada e supervisionada realizada no agrupamento de escolas Abel Salazar (AEAS), na qual desempenhei tarefas na Escola Secundária Abel Salazar (ESAS) e na Escola Básica de 2º/3º CEB Maria Manuela de Sá, localizadas no concelho de Matosinhos. O fundamento desta prática incidiu na integração num contexto real, com o objetivo de aprender, ensinar e proporcionar um ensino de qualidade para os alunos atendendo, desta forma, às responsabilidades que esta profissão acarreta. Este documento, retrata o meu trajeto durante um ano de estágio definido por vivências valiosas e exigentes, que viabilizaram coordenar a teoria e a prática à medida que acompanhava o meu crescimento pessoal e profissional, resultado do processo ensino e de aprendizagem proveniente da prática docente. No decorrer deste relatório, partilho experiências, acontecimentos e reflexões que considerei relevantes.

O relatório encontra-se organizado em oito capítulos, que destacam as principais experiências e aprendizagens do estágio. O primeiro corresponde à "Introdução", seguindo-se o "Enquadramento Pessoal", onde apresento o meu percurso e as expectativas iniciais, e o "Enquadramento Institucional", que caracteriza os contextos de estágio e a sua influência na minha atuação enquanto EE. O quarto capítulo, "Enquadramento Operacional", aborda as minhas conceções pedagógicas, o planeamento, a avaliação, a reflexão sobre o ensino, as aulas observadas e a experiência de lecionação individual e partilhada a diferentes faixas etárias. O quinto capítulo centra-se na participação em atividades de vínculo entre a escola e a comunidade, enquanto o sexto apresenta o estudo sobre os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (MSAI). Por fim, o sétimo capítulo reúne as principais conclusões e aprendizagens decorrentes do estágio, e o oitavo apresenta as referências bibliográficas.

2. Enquadramento Pessoal

2.1 Caracterização Pessoal

Chamo-me Bernardo Araújo Tasca, nasci a quatro de novembro de 2003 em Matosinhos e resido atualmente em Leça do Balio, Matosinhos. Desde pequeno, que o desporto sempre teve um papel fulcral na minha vida. Felizmente, sempre fui uma pessoa ativa com um historial desportivo vasto, com vivências em modalidades como o ténis, natação e o futebol. Para além de em toda a minha vida ter praticado desporto, também já tive experiência como treinador de futebol o que foi a chave e aspeto impulsionador para criar gosto e prazer pela profissão de professor e pela missão de ensinar os outros o que diz respeito à área do desporto que sempre tive um carinho especial por ela.

Iniciar o discurso relativo ao meu enquadramento pessoal, requer pensar sobre tudo aquilo que corresponde à minha personalidade e aos meus gostos pessoais. Se tivesse de me definir em poucas palavras, diria que essa mesma definição ficaria incompleta, pois não é fácil interligar experiências, conquistas, memórias e desafios pelos quais passei. No entanto, tenho consciência que através da partilha de diversos episódios relevantes da minha trajetória enquanto pessoa, posso apresentar uma visão mais transparente da minha essência e do caminho que me levou até este momento.

O meu trajeto formativo foi praticamente linear e sempre apresentei, desde cedo, uma enorme vontade de envergar pelo ramo do desporto. Do primeiro ao quarto ano fiz a minha formação no Colégio Externato Imaculada Conceição, um colégio privado, onde surgiu a paixão pelo ténis através das atividades extracurriculares que a escola oferecia, a partir do momento que experimentei a modalidade no colégio, comecei a ter gosto pelo ténis e mais tarde acabei por me inscrever no clube de ténis da Maia, onde me mantive cerca de quatro anos. Simultaneamente, outra modalidade surgiu na minha vida, a natação, que desempenhou um papel crucial no meu desenvolvimento motor, bem como na aprendizagem de uma capacidade fundamental que é o saber nadar.

Assim, começou a minha ligação com o desporto que nunca mais se desfez até aos dias de hoje. Terminado o primeiro ciclo, segui a minha formação

na Escola EB 2,3 Santiago Custóias, escola pública, onde relativamente ao repertório desportivo, participei frequentemente nos corta-matos escolares, destacando a presença num corta-mato distrital realizado no Parque da Cidade do Porto e fui atleta assíduo da modalidade de ténis de mesa que foi uma das ofertas que a escola apresentava no âmbito do desporto escolar. Nesta modalidade é relevante destacar a participação em vários torneios organizados na escola e a medalha de primeiro classificado num destes torneios. Paralelamente a isto, surge no meu percurso o futebol, modalidade que até hoje está presente na minha vida e honestamente não me vejo sem a mesma porque de certa forma ela faz e fará sempre parte de mim.

No que diz respeito ao secundário, optei por fazê-lo na escola Marformar, escola profissional na qual um dos cursos que oferecia era o curso de desporto e tal como referi anteriormente, como desde muito cedo, foi o desporto, o meu foco principal, decidi inscrever-me neste curso que me deu a equivalência ao décimo segundo ano de escolaridade. Durante estes três anos, aquilo que retenho é que a paixão pelo desporto intensificou-se ainda mais, muito por causa da ligação diária a variadas modalidades e isso fez-me perceber que o gosto não era apenas pelo futebol, modalidade referência para mim, mas sim pelo desporto em si, seja ele qual fosse.

Concluída esta etapa da minha formação, a minha ideia sempre foi seguir o caminho do ensino superior e desta forma, seguiram-se mais três anos de estudo na Escola Superior de Educação do Porto. Durante este ciclo, a exigência naturalmente aumentou e a carga de aulas também, mas tudo isto foi fundamental para que a minha cultura na área do desporto aumentasse e sobretudo expandisse para subáreas que eu nunca pensei em ter gosto, como por exemplo a anatomia e o desporto adaptado. A par disto, é de grande relevância referir que foram nestes três anos de licenciatura que nasceu o meu gosto pelo ensino e é aqui que desponta a minha primeira experiência como treinador de futebol nos SUB-8 do Desportivo Leça do Balio.

O prazer de ensinar perdurou sempre e deste modo, ainda no primeiro ano de licenciatura tive a oportunidade de tirar o curso de treinador UEFA C na Associação de Futebol do Porto; foram meses árduos de trabalho, mas que valeram a pena pois até ao dia de hoje continuo a treinar uma equipa de futebol.

Posteriormente, já no 3º ano de licenciatura o meu estágio foi nas Atividades de Enriquecimento Curricular, sendo a escolha do mesmo baseada no gosto pelo ensino e na diversidade do ensino, ou seja, uma vez que já tinha diariamente a experiência do futebol, optei por estagiar numa área que nunca tinha pensado até ao momento, pela vontade de experimentar coisas novas e para perceber verdadeiramente se era o ensino de crianças que queria. Após o estágio, percebi que realmente era aquilo que pretendia fazer na minha vida profissional, não necessariamente trabalhar com o 1º ciclo, mas ser professor de EF, pois o contacto com os alunos e principalmente visualizar a evolução deles era algo que realmente me fascinava e é aqui que surge o desejo e a vontade de me candidatar no mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário.

O primeiro ano do mestrado revelou-se essencial para a consolidação da minha formação, permitindo-me desenvolver competências fundamentais para o exercício da docência. Foi também neste ano que vivi uma nova experiência que serviu de aprendizagem, num estúdio onde dava aulas de treino funcional a pessoas com idades compreendidas entre os quarenta e os sessenta anos. Apesar de nunca ter motivação para trabalhar nesta área, decidi aceitar o desafio para ter uma experiência na área das aulas de grupo e abrir ainda mais o horizonte no que diz respeito à área do desporto.

Nesta fase do processo formativo, que está a terminar, considero que atravessei um percurso significativo, no qual cada etapa, por mais exigente que tenha sido, contribuiu para a construção do profissional e da pessoa que sou atualmente.

2.2 Expectativas Iniciais

No período inicial do estágio, tinha delineado um conjunto de pressupostos, não só a nível profissional, como também pessoal. Esta fase simbolizava, para mim, um momento determinante na minha formação como futuro docente de EF, pelo que assumi esta experiência como uma oportunidade única para solidificar e continuar a desenvolver conhecimentos pedagógicos, metodológicos e relacionais.

Tinha a perfeita convicção de que durante toda esta aventura, iria não só desenvolver aspetos relativos à competência educacional e dos conhecimentos associados à minha área, mas também ao nível das relações interpessoais, aspeto que considero ter alguma dificuldade no início das interações, mas que considero ter uma importância essencial para a docência. Enquanto professor estagiário a minha expectativa sempre foi proporcionar um bom ambiente nas aulas de EF, de forma a que os alunos apresentassem gosto e prazer naquilo que ensinava e principalmente desenvolvessem interesse pelo desporto e pela atividade física. Obviamente que referir isto, é olhar para um contexto ideal e uma coisa que aprendi no estágio é que o contexto ideal raramente coincide com a realidade encontrada e nem sempre as coisas resultam como esperamos. Assim sendo, ao longo do ano tive algumas vezes que recorrer à minha capacidade de adaptação pois nem sempre os alunos estavam motivados e comprometidos como esperava inicialmente.

Como referi anteriormente, o meu contacto inicial com os alunos e com a comunidade escolar é sempre um desafio, isto porque considero-me uma pessoa com uma personalidade introvertida e com alguma dificuldade nas relações interpessoais numa fase inicial. No entanto, apesar disto ser um entrave que aos poucos vai desaparecendo, o facto de ter experiência na condução de grupos, nomeadamente no futebol e nas Atividades de Enriquecimento Curricular ofereceu-me um estatuto diferente e mais capaz no início deste estágio. Deste modo, apesar de ainda sentir dificuldades em alguns aspetos, particularmente a projeção de voz, colmatada pela utilização do apito, um dos aspetos que as minhas vivências anteriores me ofereceram é o facto de ter uma boa capacidade de planeamento. Neste sentido, percebi que o ser professor de EF, exige uma capacidade de flexibilidade e adaptação muito mais acentuada do que estava habituado no contexto de treino.

Logicamente, que apesar de já ter algumas ideias e experiências daquilo que poderia ser a docência da EF, olhava para este estágio como uma excelente oportunidade de poder mostrar as minhas competências, mas também de dar seguimento ao meu processo de aprendizagem, esse que considero estar ainda muito no início. E como a aprendizagem é um trajeto interminável, na docência

não foge à regra e ela está sempre presente de forma ativa, possibilitando assim a evolução enquanto profissional.

Para além disto, pretendi criar momentos, nos quais dei abertura aos alunos de poderem experienciar vários papéis no desporto e nas modalidades que não fosse apenas praticar. Assim sendo, através da realização de torneios, em várias modalidades, tinha como objetivo fazer com que os alunos passassem pelas funções de árbitros, treinadores e jogadores, isto para potenciar não só o aluno enquanto praticante, mas também enquanto conhecedor das regras e da aplicação das mesmas, atribuindo-lhe a função de árbitro e também enquanto treinador, no qual o grande objetivo seria desenvolver a capacidade de liderança e trabalho de grupo.

Por fim, almejava aplicar dois modelos pedagógicos alternativos: o modelo de educação desportiva (MED) na unidade didática (UD) de futebol, e o modelo de aprendizagem cooperativa (MAC) na UD de dança e ginástica. Através destas implementações, procurei compreender as vantagens e desvantagens, na prática e posteriormente fazer uma reflexão sobre divergências face ao modelo de instrução direta (MID), de forma a entender qual dos três modelos se encaixava melhor à minha identidade profissional e às necessidades dos alunos.

3. Enquadramento Institucional

3.1. A instituição

O AEAS, situado no concelho de Matosinhos, freguesia de São Mamede Infesta é constituído por cinco escolas (EB1 Ermida, EB1 Igreja Velha, EB1 Padre Manuel de Castro, EB2/3 Maria Manuela de Sá e ESAS). Destas escolas, o meu estágio permitiu-me interagir com as duas últimas referidas, sendo que, maioritariamente estive na ESAS. Por conseguinte vou fazer a caracterização mais aprofundada da escola na qual tive mais interação e também a apresentação do local no qual tive mais interação na EB2/3 Maria Manuela de Sá. A ESAS agrega o ensino desde o 3º ciclo até ao secundário disponibilizando uma ampla e diversificada oferta educativa. Esta contém os cursos científico-

humanísticos nas áreas das ciências e tecnologias, línguas, humanidades, ciências socioeconómicas e artes visuais, assim como também cursos profissionais como o técnico de multimédia e técnico de turismo).

A ESAS tem-se evidenciado fruto da iniciativa em programas pedagógicos diferenciadores, como também pela promoção das atividades extracurriculares, particularmente no contexto desportivo. Relativamente ao Desporto Escolar (DE), o agrupamento proporciona aos alunos a possibilidade de optar por diferentes modalidades, como o ténis, ténis de mesa, badminton, tiro com arco, voleibol, xadrez, boccia, atividades rítmicas e expressivas (dança), desporto sobre rodas e atletismo. Para além disso, todos os anos é realizado um torneio interescolar que agrega várias escolas e também diferentes modalidades. Durante este ano e mais precisamente no 2º período tive juntamente com os meus colegas estagiários de assumir o cargo de treinador e de monitorizar duas equipas de futsal (masculino e feminino) com o objetivo de participarmos nesses torneios, o que constitui uma experiência formativa fantástica, uma vez que, desenvolvi competências técnicas e táticas no que diz respeito ao futsal que é uma modalidade que gosto mas nunca tinha pensado ser um dos treinadores de uma equipa, ainda que em contexto escolar.

Em relação às infraestruturas desta instituição, a escola dispõe de diversos espaços que contribuem para uma boa operacionalização das atividades educativas e para o bem-estar escolar. Entre elas destacam-se as salas de aula, os laboratórios e a biblioteca. Para além disto, a escola apresenta um pavilhão gimnodesportivo (Figura 1) com bancada e duas salas, uma cantina, os serviços administrativos e áreas exteriores que contêm uma pista de atletismo (Figura 2), um campo de futsal e um campo de voleibol. Por fim, realço o pavilhão da EB2/3 Maria Manuela de Sá (Figura 3), espaço no qual foram lecionadas grande parte das aulas do 5º ano.

Resumidamente, a ESAS, enquanto entidade de acolhimento do estágio, disponibiliza um ambiente educativo flexível, abrangente e empenhado para que os seus alunos usufruam das melhores condições para aprender, mas também referir que contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto futuro docente, pois aprender e desenvolver competências nestas condições, é sem dúvida muito mais fácil evoluir num local onde existe variedade e sobretudo qualidade.



Figura 1 - *Pavilhão da Escola Secundária Abel Salazar*



Figura 2 - *Espaço Exterior da Escola Secundária Abel Salazar*



Figura 3 - *Pavilhão da Escola Maria Manuela de Sá*

3.2 A Turma Residente

A turma que me foi destinada no contexto de estágio era constituída por 18 alunos do 9º ano de escolaridade, com idades que variam entre os 13 e os 16 anos (média de 14.3 anos no início do ano letivo). Do número total de alunos, é importante destacar que 11 eram do sexo masculino e sete do sexo feminino.

Para além disto, a turma apresenta algumas particularidades relevantes. A turma do 9º ano à qual fui atribuído é uma turma que revela um indicador de risco social significativo, contando com 44.4% de alunos beneficiários de ação social escolar (escalão A ou B). A diversidade cultural é outro aspeto importante referir uma vez que, 16.7% da turma que corresponde a três alunos são de nacionalidade brasileira e existem outros três alunos com MSAI que carecem de medidas adicionais e exigem uma alocação considerável de recursos humanos, incluindo coadjuvação e apoio da educação especial. Posto isto, é importante referir que há um aluno que apresenta um quadro de ausência reiterada e de desresponsabilização total. Segundo o relatório estatístico do segundo período, as faltas injustificadas escalaram criticamente. Assim sendo, a escola cumpriu o seu dever legal ao reportar a situação à comissão de proteção de crianças e jovens e ao tribunal, salvaguardando a responsabilidade pedagógica perante um processo de transferência para o estrangeiro não formalizado.

Relativamente ao aspeto físico-motor, a turma apresentava níveis bastante distintos entre os alunos, sendo que praticantes de desporto federado, apenas existe um aluno, que pratica futebol. Enquanto alguns alunos apresentavam um domínio técnico entre o razoável e o bom, outros revelavam maiores dificuldades, seja devido ao excesso de peso em alguns casos, ou por um menor desenvolvimento das capacidades motoras. No que diz respeito ao comportamento, é de extrema importância realçar que esta era uma turma com um grande espírito de cooperação, isto porque todos eles aceitaram serem tutores dos alunos do ensino especial nas aulas de EF, e isto revela que a turma sempre teve o cuidado de ajudar estes alunos no aspeto relativo à sua integração na escola, e mais precisamente nas aulas de EF. De forma a ficar registado, a diretora de turma, adicionou o seguinte excerto que consta no relatório de análise do desempenho e perfil da turma:

> Em contraste, o projeto "Pares Tutores" em EF revelou-se um sucesso de inclusão. Alunos voluntários apoiaram ativamente Leandro, Rafael e Rodrigo, demonstrando que a turma possui competências sociais e valores de empatia que podem ser alavancados para melhorar o empenho académico global.
>
> **(Susana Queirós, comunicação pessoal, 3 de fevereiro de 2026)**

Logicamente que existiram, por vezes, comportamentos desviantes e menos positivos, nos quais foram necessárias algumas intervenções da minha parte para garantir ordem na aula.

Esta turma dispunha de duas aulas por semana de EF, uma com duração de 50 minutos, realizada à quarta-feira e outra com 100 minutos, à sexta-feira.

3.3 A Turma Partilhada

No decurso do EP, mais precisamente no segundo período, foi-me entregue a responsabilidade, juntamente com os colegas estagiários, de lecionar as aulas de uma turma do 5º ano. Esta turma era composta por 17 alunos, entre os quais sete eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino (média de 9.8 anos no início do ano letivo). Para além disto, importa referir que dos 17 alunos, há duas alunas que não fazem a aula de EF, por motivos que nos são alheios. Esta turma apresentou uma composição diversificada no que diz respeito ao nível dos alunos, um grande exemplo disso é ter um aluno campeão nacional de ginástica e no polo oposto ter alunos que não praticam qualquer tipo de modalidades no momento.

Numa fase inicial, e numa primeira abordagem com a turma, o comportamento revelou-se tranquilo e apesar da forma enérgica, natural da faixa etária com a qual estávamos a lidar, as primeiras aulas foram pacíficas no que diz respeito ao comportamento, no entanto à medida que as aulas foram prosseguindo, os alunos gradualmente começaram a ganhar confiança e isto levou a algumas atitudes inadequadas, manifestando-se comportamentos desviantes, particularmente com determinados rapazes da turma. Estas situações específicas exigiram da nossa parte uma postura ativa relativamente a estratégias de gestão do grupo, bem como na fomentação de um clima de respeito e cooperação.

Como referido anteriormente, iniciámos a prática pedagógica com a turma do 5º ano apenas no segundo período, conforme definido pela professora cooperante no início do ano letivo. Após uma reunião com a docente responsável pela disciplina, tomámos conhecimento das modalidades a abordar ao longo do segundo e terceiro períodos, constituindo este o ponto de partida para a elaboração das respetivas unidades didáticas e planos de aula.

A prática pedagógica foi desenvolvida de forma partilhada pelo núcleo de estágio (NE), sendo todas as aulas planeadas e lecionadas em conjunto. Antes de cada aula, eram definidas as responsabilidades de cada estagiário, procedendo-se posteriormente à distribuição equilibrada das tarefas de instrução e acompanhamento dos exercícios. Além disso, a condução das diferentes fases da aula era realizada de forma rotativa pelos estagiários, permitindo que todos assumissem diferentes funções e participassem de forma equitativa no processo pedagógico.

Relativamente à componente avaliativa dos alunos, importa referir que todas as avaliações realizadas durante o segundo e terceiro período estiveram totalmente ao nosso encargo, incluindo os testes FITescola. Para cada modalidade criamos uma ficha de observação, na qual utilizamos para avaliar os alunos de forma formal na avaliação sumativa, contudo as avaliações de cada modalidade foram todas contínuas e realizadas ao longo das aulas, a utilização das fichas foi apenas para formalizarmos e documentarmos as avaliações.

Sob a perspetiva físico-motora, apesar da turma ser heterogénea e de efetivamente o nível entre eles variar, todos eles demonstraram um grande empenho e comprometimento com as tarefas solicitadas. O facto de ser uma turma que tem e já teve alunos com vivências em algumas modalidades, nomeadamente o voleibol e a ginástica favorece este fator físico-motor e logicamente que oferece mais riqueza à nossa planificação.

Similarmente à turma residente, esta turma contava com duas aulas semanais de EF, uma à terça-feira com a duração de 100 minutos e outra à sexta-feira com duração de 50 minutos.

3.4 A Professora Cooperante

No início do estágio, foi-me concedida a oportunidade e a honra de conhecer a professora cooperante (PC), docente que me acompanhou e orientou até ao final do meu percurso enquanto EE. Sob esta perspetiva, caracterizo a PC como alguém com uma vasta experiência na área, dedicada e portadora de uma energia motivadora. A sua personalidade extrovertida, divertida, colaborativa e amiga foram elementos facilitadores para que a minha adaptação ao meio escolar, no qual incluo contacto com todos os agentes que fazem parte da estrutura da escola, tais como funcionários, direção e os outros professores fosse rápida.

A PC demonstrou-se uma orientadora prestável, observadora e criteriosa concedendo-me experiências educativas de grande valor. Aqui, importa destacar a ideia fascinante de incluir os três alunos com MSAI nas aulas de EF, algo que certamente vou levar para a vida como uma experiência incrível e mais do que isso, num futuro profissional estarei preparado para lidar com situações destas.

Relativamente à orientação metodológica, manifestou sempre apoio ao longo do processo. Algo que me fascinou e creio que o processo de formação deva ser sempre dentro deste registo, seja em que área for, é o facto de me ter dado liberdade para decidir, isto implica experimentar, falhar, analisar o erro e aquilo que é o fator impulsionador da evolução aprender com o erro e melhorar, esta abordagem foi sem dúvida algo que me marcou pela positiva.

Por fim, a PC requeria sempre o envio prévio dos planos de aula para que desta forma, pudesse analisar e eventualmente recomendar alguma mudança, já no que se refere à prática pedagógica a docente inicialmente pedia sempre uma opinião/reflexão pessoal sobre as aulas e depois intervinha com observações construtivas, referindo aspetos positivos e menos positivos das aulas.

3.5 A Professora Orientadora

A professora orientadora (PO), assumiu uma função essencial durante a realização do meu estágio, exibindo uma conduta presente, participativa e

cuidadosa ao meu percurso de crescimento profissional. A PO é titular de uma ampla experiência académica e de um domínio consolidado na área da EF, para além disto, é importante referir o particular auxílio fornecido por parte da PO na validação do tema do meu estudo e também nas orientações dadas para melhoria do mesmo.

No decorrer do ano letivo, a PO teve uma supervisão próxima e crítica, assistindo a três aulas e potenciando no final das observações momentos reflexivos, nos quais expunha as minhas reflexões sobre as aulas e posteriormente através de um diálogo construtivo, a professora exaltava os aspetos fortes da aula, mas também aqueles nos quais poderia melhorar para que as minhas aulas fossem mais completas. Após refletir sobre estas recomendações, entendi que pequenas modificações em alguns pormenores das aulas faziam toda a diferença para as tornar mais completas e de acordo com a necessidade dos alunos.

3.6 O Núcleo de Estágio

O NE, foi composto pela PC, por mim e pelos dois colegas estagiários (um do sexo masculino e um do sexo feminino). Apesar de nenhum de nós se conhecer, por nos encontrarmos em turmas distintas no primeiro ano de mestrado, estabelecemos logo desde início uma interação de proximidade e apoio mútuo, não só pela necessidade de nos ajudarmos uns aos outros num contexto novo para os três, mas também porque nos foi incutido, desde o princípio por parte da nossa PC, uma extrema valorização do trabalho de equipa e cooperação entre nós.

Como referi anteriormente, nenhum de nós se conhecia, curiosamente nem de vista, o nosso primeiro contacto foi na reunião marcada pela nossa PC, com o intuito de conhecermos a escola onde iríamos trabalhar e obviamente uns aos outros. Todavia, após conversa com os meus colegas percebi que havia algo que nos “ligava”, o futebol, de uma forma ou de outra todos tínhamos ligação com a modalidade, ou como treinadores, ou como praticantes ou como ambos, desta forma, todos tínhamos o mesmo gosto, o que apresentou vantagens e limitações. Deste modo, este vínculo ao futebol, facilitou-nos a comunicação e a

intervenção perante a orientação das equipas de futsal feminina e masculina, no que diz respeito à estruturação dos treinos e ao acompanhamento e orientação da equipa durante o torneio Interescolar de Matosinhos, como também na arbitragem do torneio interturmas no qual fomos os árbitros do torneio de forma alternada. Em contrapartida, o facto da nossa ligação ser apenas ao futebol, trouxe-nos uma exigência maior, principalmente no início do nosso percurso, no ensino das outras modalidades, pois o facto de não termos ninguém com ligações por exemplo à ginástica e ao basquetebol, levou-nos a ter que procurar mais sobre estas modalidades, uma vez que a modalidade na qual tínhamos mais à vontade era exatamente a mesma e muito do que sabíamos relativamente às outras estava associado àquilo que tínhamos aprendido no ano anterior.

De forma a caracterizar os meus colegas, diria que uma grande virtude do meu colega foi sem dúvida a empatia e a forma como se relacionava com os alunos, bem como a facilidade que tinha na comunicação perante eles. Durante o estágio foi evidente o crescimento que teve enquanto docente, nomeadamente no aspeto relativo à forma como geria e atuava face a comportamentos inadequados por parte dos alunos. No que diz respeito à minha colega, é importante referir que um dos seus pontos fortes foi claramente o planeamento, como também a organização e a responsabilidade. Para além disto ao longo do tempo foi evidenciado uma grande melhoria relativamente aos aspetos da comunicação, projeção de voz e da capacidade de lidar com imprevistos, características estas que representavam uma dificuldade no início do estágio.

Em síntese, creio que todo o envolvimento instituído dentro do nosso NE foi muito positivo e propício a uma aprendizagem partilhada e cooperativa. A variedade de personalidades permitiu-nos evoluir com os aspetos positivos de cada um e permitiu-nos encarar as exigências do estágio com maior convicção, colaboração e espírito de equipa.

4. Enquadramento Operacional

4.1 Planeamento

O planeamento representa um papel imprescindível e fundamental para a atividade docente, constituindo um processo intencional, sistemático e centrado na melhoria da qualidade do ensino. Refere-se a um processo com um propósito pré-definido que deve ser flexível e ajustado às necessidades dos alunos e do contexto escolar.

Fletcher et al. (2023), referem que o planeamento é um processo complexo e dinâmico que envolve a definição de objetivos, a escolha de conteúdos e a articulação coerente com as estratégias de ensino e avaliação devendo ser constantemente ajustadas às características dos alunos e ao contexto escolar. Em conformidade com isto, entendo que o planeamento é algo pensado e estruturado com um objetivo, mas que é passível de sofrer alterações por motivos de adaptação aos alunos e à realidade escolar.

A prática do ensino deve ser interpretada sob uma ótica processual e dinâmica (Zabala, 1998, citado por Leite & Estrela, 2010, p.18). Este autor reforça a lógica de que o ensino, no qual é subjacente o planeamento, pois este é um elemento fulcral no ensino, não deve ser algo estático e inalterável, mas sim um processo que está em constante construção e adaptação a diferentes variáveis como o material, o espaço, o número de alunos, as suas necessidades e os imprevistos que possam decorrer durante a aula.

Deste modo, os docentes devem ter a responsabilidade e a preocupação de garantir um bom planeamento a todos os níveis, que inclui o ensino das competências físicas e motoras, como também a promoção de valores, atitudes e estilos de vida saudáveis, para que desta maneira fomentem aulas produtivas e consequentemente ofereçam um ensino de qualidade aos alunos. Assim sendo, há diferentes níveis de planeamento (planeamento anual, unidade didática (UD) e plano de aula (PA)), que devem ter uma ligação e coerência para que todos eles façam sentido e aos quais os professores devem aderir para que o ano letivo decorra de forma organizada.

4.1.1 Planeamento Anual

Na fase inicial do EP, foram realizadas algumas reuniões com a PC no sentido de nos informar quanto ao funcionamento da escola e das tarefas que nos seriam atribuídas. Deste modo, numa destas reuniões realizou-se a atribuição das várias unidades temáticas a ensinar durante o ano letivo, nos três períodos escolares, para as turmas que estavam ao nosso encargo, pelo que, ficaram definidas as modalidades a serem lecionadas no decorrer do ano letivo e a respetiva alocação a cada período (basquetebol, atletismo, ginástica, voleibol, badminton, dança, futebol e orientação). Todo este processo revelou-se uma tarefa desafiante, nomeadamente para quem não tem experiência na área, visto que pressupõe uma excelente organização relativamente à harmonização das modalidades, bem como a gestão do número de aulas atribuídas por período.

De forma a simplificar este processo, utilizamos praticamente o mesmo planeamento anual utilizado em anos anteriores, construídos pelo grupo de EF da escola. Este ano foram realizadas algumas alterações relativamente ao ano anterior, de forma a melhorar o planeamento. Assim sendo, a utilização de um planeamento já pré-definido auxiliou-nos no início da atividade docente.

Ao longo do ano, adotei uma abordagem de ensino híbrida e flexível, isto é, a utilização do modelo por blocos em algumas modalidades e noutras uma organização integrada de diferentes modalidades. Esta proposta é fundamentada por Fletcher e Casey (2014) que mencionam e defendem uma abordagem sustentada em vários modelos pedagógicos, dando ênfase à importância da adaptação ao contexto e às particularidades dos alunos. Paralelamente a isto, importa referir que no início do primeiro período a PC elogiou e assumiu que recorria ao modelo no qual proporcionava a variação de modalidades, desta forma apesar de inicialmente a minha ideia estar orientada para o modelo por blocos, o conselho e elogio da PC para com o este segundo modelo, fez-me encontrar um equilíbrio entre os dois e utilizar ambos os modelos ao longo do ano letivo.

Habitualmente em muitas escolas públicas, o pavilhão é dividido em três partes para que deste modo seja utilizado por três turmas em simultâneo. Esta

circunstância levou-me a adaptar as minhas aulas conforme o *roulement* construído e o espaço à disposição para a realização da aula. Esta condição de partilha de espaço foi algo que aconteceu desde o início do ano, então todo o planeamento foi sempre realizado na certeza que iria ter um terço de pavilhão para lecionar as aulas. Em função disto, apenas tive de adaptar as aulas na eventualidade de poder ter dois espaços e assim dar uma aula num espaço mais amplo.

Presentemente, terminado o EP é notória uma clara evolução e confiança, no que diz respeito ao aspeto da elaboração e operacionalização do planeamento anual, bem como a sua importância enquanto instrumento essencial para uma prática pedagógica eficiente. Para além disto, julgo ter desenvolvido uma maior capacidade de adaptação, adequando aquilo que estava idealizado, às necessidades da turma, sabendo que cada decisão tomada tem repercussão no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, findo este processo, saio sem dúvida mais preparado relativamente ao planeamento anual, mas tenho a consciência que a aprendizagem do professor é contínua e nunca é finita.

4.1.2 Unidade Didática

Relativamente à construção das UD (exemplo de UD em Anexo I), adotei um modelo pelo qual estava habituado e que garantia uma disposição clara e organizada dos conteúdos. Todas as UD eram constituídas pelo número de aulas disponíveis para cada modalidade e os conteúdos a abordar, tanto a nível técnico, tático, mas também aspetos relacionados com a aptidão física, a cultura desportiva e aspetos psicossociais. Qualquer alteração existente relativa à UD ao longo da mesma, era justificada e explicada numa reflexão final dedicada exclusivamente a cada UD no seu individual.

No que diz respeito à Avaliação Diagnóstica (AD), optei por não a realizar de forma sistematizada em todas as UD, como foi o caso da dança e da ginástica. Esta decisão deveu-se, sobretudo, ao número reduzido de aulas disponíveis para estas modalidades, o que tornaria a realização de uma aula exclusivamente

dedicada à avaliação diagnóstica pouco vantajosa do ponto de vista pedagógico, comprometendo o tempo destinado ao desenvolvimento das aprendizagens.

Em alternativa, procurei recolher informação sobre o nível de desempenho dos alunos durante as primeiras tarefas e situações de aprendizagem propostas. Através da observação direta da execução dos diferentes conteúdos, foi possível identificar as principais dificuldades, potencialidades e necessidades dos alunos, permitindo ajustar o planeamento, a progressão pedagógica e as estratégias de ensino de acordo com as características da turma. Desta forma, a avaliação diagnóstica ocorreu de forma contínua e integrada nas primeiras aulas de cada UD, possibilitando uma gestão mais eficiente do tempo disponível sem comprometer a adequação do processo de ensino às necessidades da turma.

Do ponto de vista pedagógico tive sempre a preocupação de realizar inicialmente tarefas mais simplificadas e posteriormente aumentar o nível de exigência, através da proposta de tarefas mais complexas, quando assim era possível.

No decurso do ano letivo, algumas UD foram sujeitas a alterações, pois existiram alguns imprevistos que me impossibilitaram de lecionar determinadas aulas, como por exemplo greves e atividades escolares realizadas no tempo das aulas. Para além disto, fiz alguns ajustes relativamente aos conteúdos, como por exemplo na UD de badminton, na qual observei que alguns alunos já estavam num patamar mais elevado. Com efeito, decidi abordar o amortie, habilidade que não constava nas aprendizagens essenciais, por considerar que a sua introdução contribuiria para uma progressão pedagógica mais adequada às características e ao nível de desempenho de alguns alunos. Esta opção exigiu reajustes ao planeamento inicialmente previsto, procurando assegurar um ensino mais diferenciado e ajustado às necessidades individuais dos alunos. O excerto seguinte ilustra a forma como esta decisão foi tomada e os efeitos observados na aprendizagem dos alunos:

> Neste exercício das sequências, consegui com alguns alunos, introduzir um batimento que não estava nas aprendizagens essenciais para o 9º ano, mas que decidi abordá-lo porque estes alunos já dominavam os batimentos anteriores, desta forma tomei a decisão de avançar e de abordar o amortie e assim sendo tornar mais complexa a sequência e elevar o nível dos alunos.
>
> **(Diário de Bordo, 3 de fevereiro de 2026)**

No que concerne à avaliação, ela foi totalmente formativa e contínua, ou seja, realizada ao longo das aulas, possibilitando assim acompanhar a evolução dos alunos e adaptar as atividades realizadas consoante as necessidades. Paralelamente a isto, no final de cada UD foi sempre realizado uma Avaliação Sumativa (AS), apenas por entender que deveria existir um momento final de avaliação no qual os alunos demonstravam as competências aprendidas.

Deste modo considero ter utilizado a avaliação não só como um instrumento de classificação, mas como um processo essencial para promover a aprendizagem dos alunos, permitindo regular o ensino e melhorar o seu desempenho (Fernandes, 2008).

4.1.3 Plano de Aula

O PA inserido nos anexos (Anexo II), foi o instrumento utilizado para a construção dos planos de aula durante o EP. Cada aula era planeada em conformidade com os conteúdos integrados nas UD e logicamente que toda a informação e conhecimentos obtidos no primeiro ano de mestrado, constituiu parte fundamental para me orientar e facilitar na elaboração dos PA.

Todos os PA estavam devidamente identificados no cabeçalho, com a data, hora, duração da aula e espaço, simultaneamente a isto era sempre referida qual a aula da respetiva UD e também o número de alunos e o material utilizado. O restante PA continha os exercícios a executar, seguidos da sua respetiva descrição e explicação pormenorizada, os objetivos específicos e os critérios de êxito. Para finalizar, referir apenas que os PA seguiam um modelo tripartido, dividido por três fases: inicial, fundamental e final.

No que diz respeito à fase inicial, optei por uma abordagem mais lúdica, competitiva e cooperativa de maneira a que a ativação muscular fosse o foco principal, mas aliado a isso procurar sempre que as atividades em questão

tivessem relação com a modalidade a abordar e que o espírito de grupo e a competição estivessem presentes para fomentar um maior envolvimento do grupo. Esta era sempre uma fase crucial para motivar e gerar um clima positivo na aula.

Em relação à parte fundamental, ela representa a parte central da aula que tinha a função de abordar os conteúdos programados que estavam inseridos nas UD. O principal objetivo desta fase da aula era proporcionar atividades que permitissem aos alunos desenvolver os conteúdos respetivos a cada modalidade, no caso das modalidades coletivas como o basquetebol, voleibol e futebol, bem como no badminton, tendo em conta que o nível da turma era baixo, procurei sempre criar exercícios lúdicos que trabalhassem elementos técnicos e posteriormente realizar exercícios com oposição para que desta forma os alunos estivessem mais perto da realidade do jogo, garantindo assim uma ação progressiva nas atividades.

Por último, a parte final da aula era destinada à realização de jogos reduzidos nas modalidades coletivas, nomeadamente situações de dois contra dois e três contra três no voleibol. Nas modalidades de dança e ginástica, esta fase correspondia ao prolongamento da parte fundamental, sendo dedicada ao aperfeiçoamento das coreografias de ginástica acrobática e dança. Contudo, por diversas vezes, esta etapa estava integrada na parte fundamental, permitindo reservar os últimos cinco minutos da aula para um momento de reflexão com os alunos. Este momento possibilitava a partilha de sentimentos, opiniões e o questionamento sobre os conteúdos abordados. Esta estratégia revelou-se importante, não só pela possibilidade de recolher informações que contribuíam para a minha melhoria enquanto docente, através do feedback dos alunos, mas também por permitir a consolidação das aprendizagens através da reflexão sobre as experiências vivenciadas.

Relativamente ao PA, importa destacar que a sua construção teve sempre em consideração a inclusão dos dois alunos com MSAI presentes na turma. Assim, em todas as aulas eram definidos dois alunos tutores, responsáveis por orientar e apoiar estes colegas na realização das tarefas propostas. Inicialmente, esta função era atribuída de acordo com a ordem numérica da turma, sendo posteriormente dada oportunidade aos alunos de se voluntariarem para esta

ação. Paralelamente, existia um terceiro aluno com MSAI que apenas participava nas aulas de 100 minutos, pelo que nestas situações era sempre planeada uma tarefa que promovesse a sua integração nas dinâmicas da turma.

Após cada aula, realizava uma reflexão escrita com o objetivo de analisar os aspetos positivos e negativos da intervenção. Mais do que identificar dificuldades, esta reflexão permitia compreender as razões subjacentes aos acontecimentos e definir estratégias de melhoria para aulas futuras. Este processo revelou-se fundamental para a minha evolução enquanto professor, uma vez que promoveu uma análise crítica e contínua da minha prática pedagógica.

Por fim, esta experiência permitiu-me compreender que o PA deve ser encarado como um documento orientador, flexível e adaptável, e não como um guião rígido da aula. Ao longo do estágio, surgiram diferentes constrangimentos, como alterações no número de alunos, condições meteorológicas ou limitações do espaço disponível, que exigiram uma capacidade de adaptação imediata. Assim, compreendi que o exercício da profissão docente implica estar preparado para situações imprevistas e possuir capacidade de ajustar a intervenção às diferentes circunstâncias. Contudo, uma antecipação adequada destas condicionantes permite planear respostas mais eficazes, como demonstra o excerto seguinte:

> Na aula que lecionei um dos aspetos mais positivos da aula de hoje foi o planeamento prévio de duas versões da aula, ou seja, uma para o exterior e outra para o interior, tendo em conta a possibilidade de chuva. O facto de ter preparado um plano B e o ter colocado em prática revela previsão, flexibilidade e capacidade de adaptação, competências fundamentais na prática pedagógica. Esta antecipação de possíveis constrangimentos demonstra uma evolução no planeamento das aulas, onde o professor não depende apenas de condições ideais, mas é capaz de ajustar-se à realidade do momento.
>
> **(Diário de Bordo, 7 de novembro de 2025)**

4.2 Realização

Este capítulo é dedicado à fase basilar do meu EP, uma vez que nela estão referenciadas todas as intervenções realizadas na lecionação das aulas. Assim sendo, estão apresentadas abaixo temas relacionados com o clima e gestão das aulas e a implementação dos modelos de ensino aplicados nas distintas UD.

Inicialmente, antes de conhecer os alunos tinha a perceção que um dos principais desafios seria garantir um clima de aula positivo e uma boa gestão da turma, muito pela minha personalidade introvertida, pois sinto, que neste caso acaba por representar um entrave nesta fase inicial. Garantir que numa aula estejam presentes ambos os aspetos referidos anteriormente, requer do professor, uma postura autoritária, mas ao mesmo tempo ter uma relação empática, de confiança e de proximidade com os alunos. Esta conjugação de posições representava para mim uma tarefa complexa logo à partida antes da primeira interação com a turma.

Apesar desta insegurança inicial, aquilo que precisava era de iniciar efetivamente a prática para entender o contexto e posteriormente trabalhar esta minha dificuldade através da prática. De forma a resguardar-me de comportamentos desviantes e como o controlo da turma poderia ser um problema para mim, optei por adotar uma postura assertiva e autoritária desde início. Após a interação com os alunos, percebi que a turma relativamente ao comportamento aparentava ser uma turma fácil de controlar, tendo apenas algumas situações nas quais tive de me impor de forma mais autoritária para restabelecer ordem nas aulas.

Garantido o controlo das aulas, o desafio seguinte prendia-se com a potencialização de um clima de aula positivo, promovendo a autonomia e a noção de responsabilidade. Esta tarefa demonstrou-se mais complexa e é notório que durante o primeiro período foi uma fase de adaptação e de conhecimento dos alunos. Posteriormente já foi possível criar um clima de empatia e confiança com os alunos, bem como, criar dinâmicas e estratégias para que eles pudessem desenvolver a sua autonomia principalmente.

Este período, foi essencial para desenvolver e melhorar os aspetos relativos ao controlo de um grupo e de me relacionar com os alunos. Apesar de no início sentir dificuldade, faço um balanço de todo o processo e é visível que a existência de um equilíbrio entre autoridade e empatia, criando um contexto no qual a disciplina e o respeito existam, é fundamental para que as aulas sejam mais motivantes para os alunos como também para o professor.

4.2.1 Clima e Gestão da Aula

Uma ampla revisão da literatura realizada por Wang, Haertel e Walberg (como citados em Marzano, 2004) evidencia a importância da gestão eficaz da aula. Nesta investigação, estavam presentes 228 variáveis que condicionavam o desempenho dos alunos, sendo que de todas elas, a gestão da aula teve o maior impacto no rendimento dos mesmos. Em decorrência disto, a ilação retirada, confirma que os alunos não conseguem aprender num ambiente desorganizado, caótico e mal gerido.

Para além disto, Emmer, Evertson e Worsham (como citado em Marzano, 2004) consideram o início do ano letivo um aspeto decisivo para uma boa gestão da aula. Deste modo, desde o início que procurei adotar uma postura assertiva e firme, pois como ainda não conhecia as características da turma optei por esta abordagem sob forma de garantir desde logo o controlo da turma.

Após as primeiras interações com a turma, percebi que relativamente ao aspeto do controlo, o desafio iria ser simplificado, uma vez que a turma apesar de ter alguns alunos enérgicos e irrequietos não apresentava comportamentos desrespeitadores e aquando da minha instrução apresentam um comportamento pacífico. Por conseguinte, uma das dificuldades que poderia esperar no início do EP, estava resolvido logo à partida, pela felicidade de ter uma turma com estas particularidades. Contudo, embora a turma apresentasse um comportamento de fácil controlo, o grande desafio passou por garantir um ambiente de aula caracterizado pelo respeito mútuo entre os alunos, pela cooperação, pelo empenho nas tarefas propostas e pela participação ativa de todos, promovendo assim condições favoráveis à aprendizagem, isto porque a minha turma revelava uma grande percentagem de alunos com baixa proficiência motora e desmotivação. Como se evidência no seguinte excerto:

> Alguns alunos demonstravam algum desleixo. O problema intensificou-se nesta aula, em que a professora não esteve presente. Sem a sua supervisão, alguns alunos, e em particular um deles, perderam rapidamente o foco da tarefa. O sujeito, que já revela pouca iniciativa mesmo quando a professora está presente, desta vez passou grande parte da aula deitado no colchão, sem trabalhar, apesar das minhas chamadas de atenção e dos esforços para o envolver na atividade.
>
> **(Diário de Bordo, 21 de novembro de 2025)**

Segundo a investigação dos autores Emmer et al. (1984) como citados em Marzano (2004), reconhece-se a importância de implementar regras e procedimentos para o comportamento geral nas aulas, trabalho em grupo, transições e interrupções e o uso de materiais e equipamentos. Para Glasser (1969, 1990), como citado em Marzano (2004) preferencialmente o professor deveria definir estas regras e mecanismos por intermédio de uma reflexão conjunta com os alunos da turma.

Em conformidade com as afirmações anteriores, procurei desde logo estabelecer algumas regras que considerei fundamentais para um bom funcionamento da aula tais como, a contagem decrescente quando queria chamar os alunos, a utilização do apito para indicar o início e o término dos exercícios e a arrumação do material após a minha indicação, de forma a que as transições fossem mais curtas. Para além do iniciar e terminar um exercício, a função do apito representava o fio condutor da aula, que determinava também quando queria parar um exercício para fornecer feedback, para terminar a aula e mais do que isso, para colmatar a minha dificuldade relativa à projeção de voz. Outro aspeto que considerei essencial para combater o desinteresse e a desmotivação dos alunos foi a integração, ao longo das aulas, de momentos de caráter competitivo e cooperativo, promovendo o envolvimento, a interação e a participação ativa dos alunos de forma a proporcionar situações divertidas e motivantes de forma a aumentar o envolvimento dos mesmos nas aulas de EF. O seguinte excerto ilustra as estratégias utilizadas e os seus efeitos:

> O meu objetivo era que os alunos realizassem uma ativação geral, trabalhando de forma lúdica e competitiva o drible em progressão e o passe de peito, e isso foi claramente verificado. Os alunos mostraram-se envolvidos, participativos e demonstraram um bom nível de empenho motor, o que permitiu cumprir o propósito inicial da atividade.
>
> **(Diário de Bordo, 10 de outubro de 2025)**

Associado a esta preocupação com o envolvimento dos alunos nas aulas, procurei desde o início criar uma relação de proximidade e confiança, através de uma comunicação aberta que possibilitasse aos alunos expressarem-se livremente comigo, quer relativamente a aspetos relacionados com as aulas, quer sobre situações pessoais ou pedidos de aconselhamento, promovendo um

ambiente onde se sentissem confortáveis e seguros. Esta ação permitiu fortalecer ainda mais o clima positivo da aula.

Contudo, é importante registar uma aula, na qual os alunos voltaram a ter comportamentos de desinteresse e pouco empenho nas atividades apresentadas. Nesta aula observaram-se novamente estes comportamentos, na minha opinião por dois motivos, o primeiro relativo ao facto de a aula ter sido a primeira aula da UD de futebol, modalidade à qual os alunos na sua grande maioria, não gostam e o segundo motivo, foi pela qualidade da aula não ter sido a melhor e os exercícios não estarem de acordo com os propósitos da aula. Esta situação levou-me a realizar um momento de reflexão com os alunos no final da aula, no qual reforcei a importância do empenho e do esforço, independentemente da preferência pela modalidade. Nas aulas seguintes, verificou-se uma melhoria significativa ao nível da participação e do envolvimento dos alunos. Esta situação está apresentada do diário de bordo, bem como o seguinte excerto:

> Por fim, na reflexão final, expliquei aos alunos que apesar de grande parte dos alunos não gostar e não ter jeito para a modalidade, que era obrigatório, tal como em todos os desportos, o empenho e o compromisso estarem presentes. Para além disto, informei-os que iria construir atividades mais indicadas, motivantes e onde o empenho motor lhes fosse concedido pois nesta aula isso falhou e assumi a responsabilidade nesse sentido.
>
> **(Diário de Bordo, 15 de abril de 2026)**

Apesar desta situação ter sido prontamente resolvida, o clima das aulas manteve-se maioritariamente positivo. Um dos fatores que contribuiu para este ambiente foi a integração dos alunos com MSAI nas dinâmicas da turma, nomeadamente através da implementação de um sistema de tutoria. Inicialmente, esta estratégia poderia representar um desafio, uma vez que dependia da aceitação dos colegas em assumir essa responsabilidade. Contudo, todos os alunos demonstraram disponibilidade e recetividade para desempenhar esta função, chegando inclusive a voluntariar-se para acompanhar os colegas com MSAI. Esta dinâmica promoveu não só uma participação mais segura e orientada destes alunos, como também reforçou os valores de cooperação e inclusão presentes na turma. A tutoria está relatada no meu diário de bordo, à semelhança do excerto apresentado:

> Em relação ao aspeto da inclusão, os alunos com MSAI ficaram acompanhados por outras duas alunas, respetivamente, desempenhando o papel de tutores, o que contribuiu para uma participação mais segura e orientada. A decisão dos tutores nesta aula foi por voluntarismo destas mesmas alunas.
>
> **(Diário de Bordo, 23 de janeiro de 2026)**

Por fim, esta experiência demonstrou que a gestão do clima de aula envolve uma articulação constante entre o planeamento, a capacidade de adaptação, a comunicação com os alunos e a construção de relações de confiança. Através da reflexão sobre a prática e da implementação de estratégias adequadas, foi possível criar um ambiente favorável à aprendizagem de todos os alunos. Contudo, reconheço que o desenvolvimento destas competências é um processo contínuo e que a experiência enquanto docente permitirá adquirir novas ferramentas para aperfeiçoar a minha intervenção pedagógica.

4.2.2 Modelos de Ensino

A literatura tem vindo a evidenciar que a utilização de modelos pedagógicos na EF pode constituir uma estratégia para promover aprendizagens significativas e responder à diversidade de necessidades dos alunos. Neste sentido, a *models-based practice* propõe uma abordagem que não assenta na utilização exclusiva de um único modelo pedagógico, mas na seleção e articulação intencional de diferentes modelos, de acordo com os objetivos de aprendizagem, as características dos alunos e as especificidades do contexto de ensino (Casey & Kirk, 2020; Casey & MacPhail, 2018). Esta abordagem permite ao professor adaptar a sua intervenção e selecionar os modelos que melhor respondem às necessidades educativas de cada situação.

Neste enquadramento, Metzler (2011) define os modelos de ensino (ME) como estruturas instrucionais sustentadas em teorias da aprendizagem e do ensino que orientam a planificação, a implementação e a avaliação do processo de ensino na EF. De igual modo, Mesquita e Graça (2009, citados por Pereira et al., 2015) referem que os ME organizam a ação pedagógica do professor, definindo os comportamentos esperados de professores e alunos e promovendo contextos de aprendizagem estruturados e potenciadores de aprendizagens significativas.

Importa, contudo, distinguir os modelos de ensino dos modelos pedagógicos. De acordo com Kirk (2013), os modelos pedagógicos apresentam um enquadramento mais abrangente, integrando princípios educativos, currículo e conceções globais sobre o processo de ensino e aprendizagem, funcionando como referenciais para a intervenção pedagógica.

Ao longo do EP procurei diversificar os ME utilizados, adequando-os às características da turma, das modalidades e das diferentes unidades didáticas, assim como está referenciado nos anexos (Anexo III). Esta opção permitiu responder de forma mais ajustada aos objetivos definidos para cada contexto, recorrendo a abordagens distintas consoante as necessidades dos alunos. Assim, ao longo do ano letivo implementei predominantemente o MID, o MAC e alguns princípios do MED, procurando retirar de cada um deles os aspetos mais adequados ao contexto da intervenção.

Numa fase inicial do estágio, o MID assumiu maior predominância, por me proporcionar maior segurança enquanto professor em formação e por responder às características da turma, permitindo uma organização mais estruturada das aulas.

Segundo Siedentop (1994), o MID caracteriza-se por uma forte estruturação do processo de ensino-aprendizagem, assumindo o professor um papel central na organização e condução das situações de aprendizagem. O aluno participa através da prática guiada e da repetição estruturada das tarefas propostas. Apesar da sua natureza mais diretiva, Pereira et al. (2010, citados por Pereira et al., 2015) referem que este modelo demonstra particular eficácia em contextos de aprendizagem técnica e nas fases iniciais da aprendizagem motora.

O MID foi o modelo que mais marcou a minha intervenção durante o EP. A sua utilização resultou das características da turma, que exigiam uma maior estruturação do ensino, mas também da minha reduzida experiência docente. Considero, por isso, que a sua adoção constituiu uma opção pedagógica adequada, permitindo-me organizar as aulas de forma consistente, gerir eficazmente a turma e criar bases sólidas para o desenvolvimento das aprendizagens.

Nas UD de dança e ginástica experimentei a utilização do MAC, tendo por base os seus principais princípios pedagógicos, nomeadamente a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a interação promotora, o desenvolvimento de competências sociais e a avaliação do funcionamento do grupo (Johnson & Johnson, 2009).Este ME tem como principal objetivo promover a aprendizagem através do trabalho em pequenos grupos, nos quais os alunos colaboram para alcançar objetivos comuns, desenvolvendo simultaneamente competências sociais, cognitivas e motoras (Johnson & Johnson, 2009). Segundo Slavin (1995), este modelo assenta na interdependência positiva entre os elementos do grupo e na responsabilidade individual de cada aluno pelo seu processo de aprendizagem e pelo sucesso coletivo. Neste sentido, Casey, Dyson e Campbell (2009) reforçam a importância da organização dos alunos em grupos heterogéneos, nos quais a cooperação, a comunicação e a ajuda mútua assumem um papel central na construção das aprendizagens.

A utilização do MAC permitiu transferir maior responsabilidade para os alunos, promovendo uma participação mais ativa no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo passava por incentivar os alunos não só a aprenderem através da experiência, mas também a contribuírem para a aprendizagem dos colegas (Dyson, 2001). Esta abordagem revelou resultados positivos, particularmente nas UD de dança e ginástica, onde se verificou maior envolvimento, criatividade e cooperação entre os alunos. Tal como registado no diário de bordo:

> A abordagem adotada revelou-se adequada, pois permitiu aos alunos desenvolverem a sua criatividade, comunicarem entre si e construírem, de forma colaborativa, a sua própria coreografia. Esta dinâmica contribuiu para um ambiente mais participativo e motivador, no qual os alunos se mostraram empenhados e envolvidos na tarefa proposta.
>
> **(Diário de Bordo, 12 de novembro de 2025)**

Contudo, a implementação deste ME permitiu compreender que os efeitos da sua aplicação dependem das características específicas de cada turma. Embora a autonomia concedida aos alunos tenha potenciado bons resultados em alguns grupos, noutros verificaram-se dificuldades na autorregulação, organização e manutenção do empenho durante as tarefas. Esta situação foi evidente em alguns momentos da UD de dança, em que determinados alunos

revelaram reduzida iniciativa e envolvimento, apesar das orientações e acompanhamento do professor:

> Alguns alunos demonstravam algum desleixo. O sujeito [aluno] em questão, que já revela pouca iniciativa mesmo quando a professora está presente, desta vez passou grande parte da aula deitado no colchão, sem trabalhar, apesar das minhas chamadas de atenção e dos esforços para o envolver na atividade."
>
> **(Diário de Bordo, 21 de novembro de 2025)**

Esta experiência levou-me a refletir que a autonomia, apesar de ser uma competência importante a desenvolver, não produz os mesmos efeitos em todos os alunos. Enquanto alguns grupos conseguiram organizar-se e assumir responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, outros necessitaram de maior acompanhamento e intervenção docente. Assim, compreendi a importância de uma abordagem mais híbrida, na qual a autonomia dos alunos seja valorizada, mas acompanhada por uma supervisão mais próxima e estruturada sempre que necessário.

Desta forma, procurei ajustar a minha intervenção, mantendo a responsabilidade dos alunos na construção das aprendizagens, mas reforçando a orientação nos grupos com maiores dificuldades de organização e envolvimento. Esta adaptação contribuiu para uma melhoria progressiva do desempenho dos alunos e para uma maior qualidade das produções finais.

Outro desafio associado à implementação do MAC relacionou-se com a avaliação, uma vez que esta valorizava não apenas o resultado final, mas também o processo desenvolvido ao longo das aulas. As diferenças no nível de preparação, empenho e cooperação entre os grupos refletiram-se naturalmente nas aprendizagens demonstradas. Apesar destes desafios, considero que este modelo foi particularmente relevante na promoção da inclusão dos alunos com MSAI, uma vez que favoreceu o apoio entre pares, a cooperação e a participação de todos no processo de aprendizagem.

Por fim, esta experiência permitiu-me compreender que o MAC não deve ser aplicado de forma rígida, mas adaptado às características de cada contexto. Embora nem todos os alunos estejam inicialmente preparados para assumir elevados níveis de autonomia, considero fundamental criar oportunidades para que desenvolvam competências como a responsabilidade, a tomada de decisão

e a capacidade de reflexão. O papel do professor passa, assim, por criar condições para que os alunos assumam progressivamente um papel mais ativo e consciente no seu percurso de aprendizagem.

Apenas no terceiro período implementei o MED, ou melhor, alguns dos seus princípios. Este modelo foi criado por Daryl Siedentop a partir da constatação de que o ensino do desporto na EF era frequentemente abordado de forma descontextualizada e pouco autêntica (Siedentop, 1994). Assim, o autor desenvolveu um modelo inspirado no contexto desportivo, com o objetivo de promover o desenvolvimento dos alunos em três dimensões fundamentais: competência motora, literacia desportiva e entusiasmo pela prática. Para tal, o MED integra seis características essenciais: a época desportiva, a afiliação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes. Estas componentes devem ser desenvolvidas ao longo de UD mais extensas, idealmente com duração não inferior a 20 aulas (Siedentop, 1994, citado por Mesquita et al., 2014). Complementando esta ideia, Mesquita (2013, citado por Mesquita et al., 2014) refere que o MED constitui uma proposta estruturada para a modernização do ensino dos jogos em contexto escolar, preservando o seu potencial educativo.

O interesse pela implementação deste modelo surgiu da experiência vivenciada no ano letivo anterior, durante as aulas de atletismo, onde este despertou particularmente a minha atenção. Desta forma, optei por aplicá-lo inicialmente na UD de futebol, modalidade na qual apresentava maior domínio devido ao meu percurso desportivo, procurando posteriormente dar continuidade a esta abordagem na UD de orientação. Contudo, a aplicação realizada não correspondeu integralmente ao modelo original, uma vez que a reduzida duração das UD e as características da turma condicionaram a implementação de alguns dos seus princípios. Assim, optei por adaptar o MED ao contexto existente, selecionando os elementos que poderiam potenciar melhores resultados junto dos alunos.

No início da UD de futebol, recorri a um sorteio para constituir as equipas, realizando posteriormente alguns ajustes com o objetivo de garantir maior equilíbrio entre os grupos. Foram introduzidos alguns elementos característicos do MED, nomeadamente a criação do nome da equipa, o grito de equipa e a

utilização de um equipamento comum. No entanto, apenas a criação do nome das equipas foi consolidada, enquanto os restantes elementos tiveram uma implementação limitada, apesar do incentivo constante da minha parte.

Relativamente à construção das tarefas, esta responsabilidade permaneceu do lado do professor, uma vez que os alunos evidenciavam algumas dificuldades ao nível da autonomia e da organização. Neste contexto, considerei mais adequado assumir uma intervenção mais diretiva, garantindo a qualidade e adequação dos exercícios às necessidades da turma. Paralelamente, a utilização do sistema de pontuação revelou-se um elemento importante para aumentar o envolvimento dos alunos, uma vez que permitiu valorizar não apenas o desempenho motor, mas também aspetos como o cumprimento das regras, o comportamento e o *fair play.* No final de cada aula, as classificações eram partilhadas através do *google classroom*, permitindo aos alunos acompanhar a evolução das equipas e reforçar o seu compromisso com o processo.

Na última aula da UD de orientação, procedi à atribuição de prémios no âmbito do MED, distinguindo a equipa com maior pontuação acumulada e a equipa com melhor comportamento e espírito de fair play, através da votação dos colegas. Esta estratégia enquadra-se no conceito do evento culminante que, segundo Siedentop et al. (2011), representa um momento de conclusão da unidade com significado pedagógico, valorizando o percurso desenvolvido pelas equipas ao longo da época desportiva. Assim, este momento assumiu não apenas uma função classificativa, mas sobretudo formativa, reforçando valores como a cooperação, o respeito pelas regras e o compromisso coletivo.

Relativamente à minha experiência na UD de futebol, apesar de ser uma modalidade na qual me sentia confortável ao nível dos conteúdos, o primeiro contacto com a turma revelou-se desafiante, uma vez que a realidade escolar se distanciava do contexto de treino a que estava habituado. Esta diferença gerou alguma frustração após a primeira aula, tal como evidencia o seguinte excerto do diário de bordo:

> Relativamente à aula, de uma forma geral não correu conforme aquilo que tinha planeado. Como venho do contexto do treino, tinha uma ideia diferente daquilo que é o contexto da aula e da realidade escolar, ou seja, nesta aula, pensava eu ter estabelecido e criado tarefas, a meu ver, simples, mas aquilo que se verificou na aula foi uma

> tremenda dificuldade da grande maioria dos alunos para conseguirem superar estas tarefas.
>
> **(Diário de Bordo, 15 de abril de 2026)**

Perante esta situação, procurei reformular a minha intervenção, privilegiando tarefas mais simples, progressivas e com elevado tempo de empenhamento motor, permitindo aos alunos desenvolver competências básicas como o passe, a receção e a condução de bola. Esta adaptação revelou-se fundamental para adequar as propostas ao nível real da turma e garantir melhores oportunidades de aprendizagem:

> Construir atividades nas quais permitam aos alunos terem muitas oportunidades para desenvolverem as capacidades e habilidades propostas nas aprendizagens essenciais e tentar fazer uma progressão lógica, iniciando-a no nível mais básico de todos, como a exploração do espaço com bola, ou seja, cada aluno com uma bola e ter a oportunidade de contactar com a mesma.
>
> **(Diário de Bordo, 15 de abril de 2026)**

Para além da reformulação das tarefas, a introdução dos princípios do MED contribuiu positivamente para o ambiente das aulas, promovendo maior motivação, cooperação e envolvimento dos alunos. A competição associada às equipas incentivou os alunos a empenharem-se mais, não apenas pelo desempenho individual, mas também pelo contributo para o sucesso coletivo:

> Outro aspeto importante foi a introdução do MED, que já tinha iniciado na aula anterior, contribuiu claramente para um ambiente mais positivo, motivador e competitivo ao longo da aula. Os alunos demonstraram maior empenho e envolvimento nas tarefas, procurando esforçar-se mais em prol do grupo e dos pontos associados aos exercícios.
>
> **(Diário de Bordo, 6 de maio de 2026)**

Em jeito de síntese, esta experiência permitiu-me vivenciar diferentes modelos de ensino e compreender que a sua aplicação deve ser adaptada às características dos alunos e ao contexto específico de intervenção. Embora nem sempre tenha sido possível implementar os modelos na sua totalidade, considero que os princípios associados ao MAC e ao MED contribuíram para enriquecer a minha prática pedagógica. Mais do que os resultados imediatos, esta experiência permitiu-me reconhecer que as dificuldades encontradas durante a implementação constituem oportunidades de aprendizagem e

evolução profissional, preparando-me de forma mais consciente para o futuro exercício da docência.

4.3 Avaliação

De todas as funções inerentes à profissão de docente, a avaliação foi aquela que mais desafios me colocou ao longo do estágio. Se, por um lado, acompanhar a evolução dos alunos constituiu um dos aspetos mais gratificantes da docência, por outro, traduzir essa evolução numa classificação revelou-se um processo exigente e complexo. A atribuição de classificações implica uma análise rigorosa, contínua e individualizada, centrada na progressão de cada aluno, procurando assegurar a equidade e respeitar os diferentes ritmos e níveis de aprendizagem.

Esta dificuldade foi particularmente evidente nas primeiras avaliações, nas quais privilegiava o desempenho técnico dos alunos. Contudo, após as reflexões realizadas com a PO, passei a valorizar sobretudo a evolução individual de cada aluno ao longo do processo de aprendizagem.

> "A avaliação não pode ter o enfoque só na parte técnica e na realização dos conteúdos, mas também e principalmente na evolução de cada aluno no seu individual".
>
> **(PC, comunicação pessoal, 31 de outubro de 2025)**

Em conformidade com o aprendido no primeiro ano de mestrado, o processo avaliativo estruturou-se em três momentos: Avaliação Diagnóstica (AD), Avaliação Formativa (AF) e AS. A AD permitiu identificar o nível inicial dos alunos e apoiar o planeamento das unidades didáticas. A AF assumiu um carácter contínuo, através da observação sistemática e do fornecimento de feedback, possibilitando acompanhar a evolução dos alunos (Amaral, 2020, citado por Malta et al., 2025; Perrenoud, 2000, citado por Cruz & Palma, 2025). Por fim, a AS constituiu o momento formal de síntese das aprendizagens desenvolvidas ao longo de cada UD.

Relativamente à AD (exemplo da grelha em Anexo IV), esta foi realizada em algumas modalidades, tais como o voleibol, o basquetebol, o badminton e o futebol. Esta decisão, de realizar a AD apenas em algumas modalidades,

prendeu-se com o facto das três primeiras modalidades não representarem uma novidade para os alunos e deste modo queria perceber qual o nível dos alunos relativamente ao conhecimento e desempenho do mesmo, já a modalidade de futebol foi abordada pela primeira vez este ano, mas ainda assim e por ser a minha modalidade e gostar de saber com o que poderia contar no que diz respeito ao nível dos alunos, decidi fazer também. Quanto às restantes modalidades, como o número de aulas destinadas às mesmas era reduzido comparadamente a estas que referi anteriormente, optei por não fazer a AD, assim sendo, nas modalidades de ginástica, dança, atletismo e orientação preferi iniciar imediatamente a lecionação, aplicando conteúdos básicos de forma a que todos os alunos pudessem adquirir as habilidades associadas a cada modalidade de forma sustentada.

A AF, tal como já referi anteriormente, tem um papel de extrema relevância na aprendizagem dos alunos, desta forma, durante todo o período de estágio procurei sempre colocá-la em prática através de feedbacks corretivos, no sentido de desenvolver melhorias nos alunos, fazia observações e registos com a preocupação de posteriormente perceber a evolução existente ao longo do tempo. Embora não dispusesse de grelhas exemplificativas da AF, procurei realizar uma observação sistemática do desempenho dos alunos, recorrendo a registos informais e ao feedback contínuo como suporte à aprendizagem. Para além disto, promovia sempre no final das aulas, momentos de reflexão nos quais atribuía abertura aos alunos para expressarem aquilo que sentiram na aula e principalmente aspetos que todos poderíamos melhorar.

A AS (exemplo da grelha em Anexo V) foi realizada no final de cada UD, sempre com o intuito de formalizar, digamos assim, a avaliação. Apesar da sua importância na formalização das aprendizagens, a AS pode ser influenciada por fatores circunstanciais, como a ansiedade dos alunos, levando a desempenhos que nem sempre refletem o percurso desenvolvido ao longo da UD. Para Monteiro (2015, citado por Oliveira et al., 2022) a AS é realizada com a função de conhecer as classificações dos alunos através dos instrumentos avaliativos. Este tipo de avaliação dá prioridade ao resultado e retira importância ao processo, assim sendo a AS é utilizada para perceber se o método de ensino é adequado ou não. Já Haydt (2008, citado por Oliveira et al., 2022) acrescenta

que a AS realiza-se no final de um curso, período letivo ou unidade de ensino. Deste modo, entendo que esta avaliação deve ter a função de confirmação daquilo que foi realizado ao longo das aulas e não como a atribuição de uma nota à prestação dos alunos num determinado momento.

Relativamente à AS, importa assinalar um momento marcante no meu EP, em relação à UD de ginástica. Nesta modalidade, deparei-me com uma dificuldade na realização da AS, pois os alunos realizaram como avaliação coreografias em grupo, desta forma, ver e avaliar em tempo real foi efetivamente uma dificuldade, pois o tempo era curto para conseguir tomar decisões no que diz respeito à atribuição de uma classificação aos diferentes critérios que estavam a ser avaliados. Consequentemente, pedi ao meu colega estagiário para que filmasse as coreografias, de modo que posteriormente, com tempo e calma, pudesse atribuir as notas aos diferentes parâmetros, conforme registado no diário de bordo:

> Senti dificuldades em avaliar os alunos de forma individual, uma vez que os dois minutos de duração da coreografia não permitiam uma observação suficientemente detalhada de cada aluno. Dada a dinâmica do grupo e a exigência da atividade, tornou-se claro que não seria possível realizar uma avaliação individual rigorosa naquele momento sem comprometer a justiça e a qualidade do processo avaliativo.
> Face a este constrangimento, solicitei ao meu colega estagiário que filmasse as diferentes coreografias apresentadas pelos grupos. Esta estratégia permitiu-me assegurar que, posteriormente, poderei realizar uma avaliação ponderada, tranquila e conforme os critérios definidos previamente".
>
> **(Diário de Bordo, 2 de dezembro de 2025)**

Paralelemente à avaliação respetiva às aulas práticas, no 1º e 2º períodos, procedi também à elaboração de um teste teórico construído no *google forms* e apresentado à turma, no sentido de avaliar os conhecimentos dos discentes relativamente às modalidades abordadas. Este momento de avaliação, teve um caráter obrigatório, uma vez que na ESAS os testes pertencem aos elementos de avaliação, assim sendo, procurei construir um teste de dificuldade média/baixa, de maneira a que não dificultasse em demasia a ação dos alunos com questões abordadas em aula e também algumas que complementavam as respetivas modalidades. De forma geral os resultados não foram muito positivos, o que me leva a pensar que num

futuro, os testes na ESAS devem ser repensados e ser posta a possibilidade de abolir este elemento de avaliação, porque prejudica em muitos casos os alunos, e na minha turma foi esse o caso.

De forma a complementar a análise do processo avaliativo, e como está exemplificado no (Anexo VI) importa referir que na ESAS a classificação final dos alunos variou ao longo dos períodos letivos, apresentando diferentes ponderações entre os desportos coletivos e os desportos individuais. Para além disso, são igualmente atribuídas percentagens específicas aos testes teóricos e aos testes fit escola, sendo que estas duas últimas componentes apenas se realizaram no 1º e 2º período. No 3º período, a classificação final teve em consideração a melhor prestação obtida entre o primeiro e o segundo períodos, dependendo da organização definida. As notas ponderadas constituem uma forma de cálculo da média final, na qual nem todas as componentes avaliativas assumem o mesmo peso, permitindo assim uma avaliação mais diferenciada e ajustada às diferentes dimensões do desempenho dos alunos.

Para finalizar, a AF assumiu um papel central ao longo do processo de ensino-aprendizagem, enquanto a avaliação sumativa funcionou como momento de "validação" das aprendizagens. A experiência de estágio permitiu-me compreender que a implementação de um processo avaliativo justo exige uma observação contínua, critérios consistentes e uma ponderação equilibrada entre a evolução demonstrada pelos alunos e os momentos formais de avaliação.

4.4 Reflexão

A reflexão constitui uma dimensão essencial da prática docente, na medida em que permite analisar criticamente a intervenção pedagógica e sustentar a melhoria contínua. Como referem Pimenta e Ghedin (2002, citados por Kronbauer, Antunes & Krug, 2012), a capacidade de refletir é inerente ao ser humano, assumindo, no contexto educativo, um papel determinante no desenvolvimento profissional. Neste sentido, Freire (1996, citado por Kronbauer,

Antunes & Krug, 2012) defende que a reflexão crítica sobre a prática é indispensável para a evolução do professor.

Ao longo do EP procurei realizar uma reflexão após cada aula. Contudo, numa fase inicial, as minhas reflexões eram essencialmente descritivas, limitando-se ao relato dos acontecimentos, sem uma análise crítica que sustentasse futuras melhorias, como evidencia o seguinte excerto:

> Relativamente ao aquecimento, optei por um jogo lúdico, o que permitiu aos alunos iniciarem a aula de forma motivada e com uma atitude positiva. No entanto, foi-me aconselhado que, para além do jogo lúdico, seria importante incluir também um aquecimento mais formal, nomeadamente exercícios de mobilidade articular.
>
> **(Diário de Bordo, 1 de outubro de 2025)**

Progressivamente, e através das orientações da PC, da PO e das discussões com os colegas estagiários, as minhas reflexões tornaram-se mais críticas e orientadas para a resolução de problemas. Passei a identificar as causas das dificuldades encontradas e a delinear estratégias concretas para melhorar a intervenção pedagógica, como demonstra o seguinte excerto:

> No exercício seguinte, das estafetas, senti que a dinâmica e a intensidade que inicialmente idealizei não se verificaram (...). Após reflexão, considero que a principal razão para esta situação poderá ter sido a constituição dos grupos (...). Assim, numa próxima aula, pretendo organizar os grupos por níveis de desempenho (...). Acredito que desta forma será possível aumentar o compromisso e a intensidade de toda a turma.
>
> **(Diário de Bordo, 23 de janeiro de 2026)**

Esta evolução alterou igualmente a forma como encarava o processo reflexivo. Deixou de ser uma tarefa realizada por obrigação para se tornar num momento privilegiado de análise da minha prática, permitindo-me compreender melhor o impacto das minhas decisões e planear intervenções mais ajustadas.

Um dos aspetos em que a reflexão mais contribuiu para a minha evolução foi a comunicação. A análise sistemática das aulas permitiu-me identificar que a minha instrução era frequentemente demasiado rápida e excessivamente carregada de informação, consequência da falta de experiência e da ansiedade própria do início do estágio. A adoção consciente de um discurso mais claro, objetivo e estruturado traduziu-se numa comunicação mais eficaz e num ambiente de aprendizagem mais fluido.

Em suma, a evolução da minha capacidade reflexiva constituiu um dos aspetos mais marcantes do EP. Atualmente, considero a reflexão um instrumento indispensável ao desenvolvimento profissional, por permitir analisar criticamente a prática, fundamentar decisões pedagógicas e promover uma melhoria contínua da intervenção docente.

4.5 Turma Partilhada

A experiência da turma partilhada decorreu entre o início de janeiro e o final do 3º período, período durante o qual, em conjunto com os colegas de estágio, assumi a lecionação de uma turma de 5.º ano da Escola Básica Maria Manuela de Sá. Este contexto revelou-se bastante distinto daquele a que estava habituado com a turma do 9.º ano, não só pela diferença etária, mas também pelas características dos alunos, exigindo uma elevada capacidade de adaptação.

Numa reunião inicial, a PC esclareceu que todos os EE estariam presentes nas aulas e que a responsabilidade pela sua condução seria inteiramente nossa, privilegiando-se uma abordagem colaborativa. Esta organização reforçou o trabalho em equipa, a comunicação e a articulação entre os três estagiários, tanto ao nível da planificação como da distribuição das responsabilidades.

A planificação foi elaborada por nós (professores estagiários), tendo por base as aprendizagens essenciais do 5.º ano. Em vez de lecionarmos as modalidades por blocos, optámos por uma organização integrada das UD, adaptando os conteúdos aos espaços disponíveis e ao *roulement* das instalações. Esta opção foi igualmente influenciada pelos resultados positivos obtidos anteriormente na ESAS com este modelo de organização.

As primeiras aulas transmitiram a ideia de que se tratava de uma turma calma e de fácil gestão. Contudo, à medida que os alunos ganharam confiança com os professores, tornou-se evidente que, sobretudo entre os rapazes, a elevada competitividade originava momentos de agitação e alguns conflitos. Perante esta realidade, procurámos implementar estratégias que promovessem um clima de aula mais positivo, destacando-se a constituição de equipas

heterogéneas. Apesar da resistência inicial, esta estratégia favoreceu a cooperação entre alunos com diferentes níveis de desempenho e contribuiu para reduzir significativamente os conflitos.

Posteriormente, demos continuidade a esta abordagem através da implementação de uma versão adaptada do MED nas modalidades de futebol e atletismo. As equipas mantiveram-se estáveis ao longo das aulas, possuíam identidade própria e acumulavam pontuações em diferentes tarefas, sendo os resultados apresentados no final de cada sessão. Esta estratégia revelou-se bastante motivadora, aumentando o empenho, o sentido de pertença e o envolvimento dos alunos nas atividades.

Por fim, entendo que esta experiência constituiu um complemento muito importante ao meu EP. Enquanto na turma do 9.º ano a gestão disciplinar raramente representou um desafio, nesta turma fui confrontado com situações que exigiram uma intervenção mais consistente ao nível da gestão do comportamento. A necessidade de encontrar estratégias eficazes para responder a estas dificuldades contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento profissional, preparando-me para enfrentar contextos semelhantes no futuro.

5. Participação e Envolvimento na Comunidade Escolar

5.1 Atividades Escolares

Desde o início do EP, a PC assumiu um papel bastante ativo na dinamização e participação em atividades da comunidade escolar, incentivando-nos a envolvermo-nos em diferentes iniciativas. Esta participação tinha como objetivo não só adquirir experiência para situações futuras, mas também compreender que o papel do professor ultrapassa a lecionação das aulas, envolvendo igualmente a participação ativa na vida da escola:

> "Ser professor não é só dar aulas, há muito mais para além disso e propor e dinamizar atividades escolares e para a comunidade escolar é fundamental."
>
> **(PC, comunicação pessoal, 10 de fevereiro de 2026)**

Ao longo do EP, tive oportunidade de participar em diversas atividades, sendo a primeira a Semana Europeia do Desporto na Escola (Figura 4). Durante três dias, as aulas de EF foram substituídas por atividades associadas às modalidades do DE, permitindo aos alunos experimentar diferentes práticas e conhecer os grupos-equipa existentes na escola. A minha participação centrou-se inicialmente no atletismo, nomeadamente na prova de velocidade, onde fiquei responsável pelo registo dos tempos, colaborando posteriormente noutras modalidades, como voleibol, badminton e ténis:

> No meu caso, a função que me foi atribuída inicialmente foi a de orientar a modalidade de atletismo, mais concretamente a prova de velocidade, ficando responsável por registar os tempos dos alunos. Ao longo dos três dias, mantive-me maioritariamente nesta modalidade, mas também tive oportunidade de colaborar em outras, como o voleibol, o badminton e o ténis, o que me permitiu diversificar a minha experiência e perceber melhor a dinâmica de cada atividade".
>
> **(Diário de Bordo, 26 de setembro de 2025)**



Figura 4 - *Semana Europeia do Desporto na Escola*

Ainda no primeiro período, participei numa ação de formação sobre propostas metodológicas para o ensino inclusivo na EF, orientada pela PO e pelo professor Amândio Graça. Esta experiência permitiu-me aprofundar a importância de uma abordagem do jogo mais inclusiva, dinâmica e cooperativa, garantindo que todos os alunos assumam um papel ativo no processo de aprendizagem.

Ainda neste período, participei na organização do Corta-Mato Escolar, tendo sido responsável antes da prova, no auxílio da montagem do percurso e

na entrega dos dorsais aos alunos e durante a prova, estive num ponto de controlo específico a direcionar os alunos para onde deveriam correr. Foi uma experiência gratificante, uma vez que me permitiu perceber o funcionamento de toda a logística e organização de um evento como este.

Posteriormente no segundo período, marquei presença também no Corta-Mato Escolar Distrital, o qual recebeu várias escolas do distrito do Porto. Este dia representou um momento especial, no qual reencontrei colegas estagiários, mas o episódio mais marcante foi na espera de alunos no final da prova, onde perdi o contacto com eles de forma momentânea. Apesar disto, a situação felizmente foi resolvida e importa retirar mais uma experiência vivida no âmbito das atividades escolares. Este momento está refletido no diário de bordo, do mesmo modo do seguinte excerto:

> Na saída da prova fui impedido pela organização de acompanhar os alunos até ao ponto de encontro habitual, sendo informado de que apenas os poderia encontrar junto ao bar, onde receberiam o lanche. Esta alteração obrigou-me a percorrer um trajeto mais longo e, momentaneamente, perdi o contacto com dois dos três alunos. A situação gerou alguma preocupação, embora tenha sido rapidamente resolvida com o apoio do meu colega estagiário, que conseguiu localizar os alunos.
>
> **(Diário de Bordo, 19 de fevereiro de 2026)**

Duas semanas depois, acompanhei os alunos no Mega Sprint (Figura 5 e 6), ficando responsável pela distribuição das camisolas identificativas, levantamento dos dorsais e acompanhamento dos alunos durante as provas. Esta experiência permitiu-me compreender a importância da organização e acompanhamento dos alunos em contexto competitivo.



Figura 5 - Mega Sprint



Figura 6 - *Salto em Comprimento (Mega Sprint)*

Ainda no segundo período, participei na organização do 1º Encontro de Atividades Rítmicas e Expressivas (Figura 7). Este evento proporcionou o encontro de várias escolas e respetivamente várias danças que contribuiu para que existisse uma grande diversidade no contexto escolar o que permitiu aos alunos obter mais conhecimento e oportunidade de evolução. Relativamente à organização o meu papel foi centrado na montagem do espaço desportivo e também na apresentação de todo o evento. Esta função, permitiu-me sair da zona de conforto e foi com toda a certeza um momento que me fez evoluir não só como profissional, mas também as minhas características enquanto pessoa. Esta situação está descrita no diário de bordo, assim como o seguinte excerto:

> "Eu fiquei responsável por apresentar todo o evento. Foi-me fornecido um guião orientador, que segui ao longo das apresentações".
>
> **(Diário de Bordo, 11 de fevereiro de 2026)**



Figura 7 - *1º Encontro de Atividades Rítmicas e Expressivas*

De seguida, importa destacar a presença em mais duas ações de formação, desta vez, relacionadas com a dança. As formações foram orientadas pela PC e por um professor de EF da escola e tiveram como objetivo oferecer aos professores uma abordagem prática e orientada para a compreensão dos fundamentos essenciais de cada um dos estilos de dança apresentados,

recorrendo a uma proposta metodológica consistente ao longo de toda a formação.

Este período foi rico no que diz respeito às atividades, assim sendo é de notar a minha inclusão no Desafio Supera-te, uma atividade inserida no plano estratégico de promoção e melhoria dos alunos. Deste modo, uma turma do 7º ano foi a vencedora deste desafio e por esse motivo, foi-lhes oferecida uma ida à praia de Matosinhos para passarem o dia com multiatividades, uma aula de surf e um piquenique convívio. Aqui importa referir que tive a função de acompanhar os alunos desde a escola até à praia no autocarro público, esta função foi exigente e acarretou uma grande responsabilidade da minha parte, mas penso que são este tipo de ações que me fazem vivenciar o que é ser professor de EF na sua globalidade.

Para finalizar as atividades do 2º período, estive inserido em mais dois momentos que marcaram o meu EP. O primeiro é relativo ao torneio inter turmas, no qual o NE esteve responsável pela arbitragem dos jogos de futsal, todos os jogos correram de forma tranquila e sem contestações exageradas por parte dos alunos, exceto num dos jogos da fase de grupos onde gerou problemas por culpa da intervenção de um professor de EF que estava a observar o jogo. Este momento mais problemático está refletido no diário de bordo, juntamente com o seguinte excerto:

> Foi nesse momento que a situação se complicou. Um professor que assistia ao jogo entrou dentro do campo e começou a contestar as decisões, dirigindo-se sobretudo à minha colega. No lance em questão, pediu-me para voltar atrás na decisão, marcar o fora no local correto e anular a falta assinalada. Perante a autoridade do professor, optei por acatar a sua indicação e alterei a decisão. Naturalmente, isso gerou polémica e contestação por parte dos jogadores e da organização.
>
> **(Diário de Bordo, 9 de fevereiro de 2026)**

Esta situação polémica, levou-me a refletir que o professor efetivamente esteve mal na posição que adotou, mas eu deveria ter mantido a minha posição inicial, porque eu é que estava a apitar o jogo e se o tivesse feito evitava a confusão que existiu. Posto isto, retiro desta participação uma experiência rica no sentido de estar mais preparado para situações idênticas que ocorram no futuro.

Já o segundo momento que referi anteriormente é relativo ao Dia do Agrupamento, neste dia foram jogadas as fases finais do torneio inter-turmas, nas quais foram ajuizadas pelo NE, acresce ainda referir a participação na organização de um peddy-paper que foi realizado pela escola. Importa referir que neste dia não houve aulas e os alunos tiveram a oportunidade de fazer esta atividade construída por nós ou também assistir à fase final do torneio inter turmas. Ainda neste dia, e já ao final do mesmo foi realizado um sarau associado ao Abel Salazar, no qual participei ativamente na sua organização, como também fui parte integrante do mesmo, ou seja, relativamente à organização fui responsável por liderar os alunos da associação de estudantes que nos estavam a ajudar, no sentido de colocarem e arrumarem o material necessário para cada peça e no que diz respeito à participação, fui inserido no grupo de dança que dançou o regadinho, pela falta de alunos para esta dança.

Por fim, o terceiro período começou praticamente com a semana dedicada aos torneios do inter escolas de Matosinhos. O torneio envolvia várias modalidades como o basquetebol, andebol, futsal, voleibol, atletismo e badminton, nos quais assumi funções de treinador juntamente com o NE na modalidade de futsal masculino e feminino. A nível organizativo e de acompanhamento a modalidade de futsal foi a única que esteve ao nosso encargo, no entanto, é importante destacar que o AEAS teve um aluno campeão do torneio na modalidade de badminton e a equipa de andebol foi vice-campeã.

Seguidamente, o NE foi responsável pela organização de uma atividade de surf que no seu plano inicial, tinha como objetivo envolver as turmas de cada colega estagiário, no entanto, por indisponibilidade de uma das turmas apenas duas destas turmas tiveram a oportunidade de participar nesta atividade. De seguida, coube ao NE contactar com a escola Fish Surf School, no sentido de perceber qual a disponibilidade da escola garantir uma aula para duas turmas de 9º ano da ESAS. Após esta abordagem, criamos autorizações que posteriormente foram entregues aos alunos, no sentido de termos a garantia de que os alunos estivessem autorizados a participar na atividade por parte dos encarregados de educação.

Após esta componente organizativa, importa referir que nem todos os alunos aderiram à atividade. Ainda assim, o feedback recolhido junto dos

participantes foi bastante positivo. O momento que mais me marcou foi observar o entusiasmo de um dos alunos com MSAI, que participou de forma muito envolvida e demonstrou uma enorme satisfação ao longo de toda a atividade. Embora o outro aluno com MSAI não tenha participado diretamente, por receio, a sua presença revelou-se igualmente significativa. O convívio com os colegas, sobretudo durante o piquenique realizado no final da atividade, permitiu-lhe interagir e expressar-se de forma muito mais espontânea do que era habitual nas aulas.

Esta experiência reforçou a convicção de que atividades desta natureza constituem oportunidades privilegiadas para promover a inclusão e o desenvolvimento pessoal dos alunos com MSAI. Enquanto futuro professor, compreendi a importância de continuar a proporcionar experiências que favoreçam a participação destes alunos, reconhecendo o impacto que podem ter na sua integração social e no seu bem-estar. Esta atividade encontra-se descrita no diário de bordo, do qual destaco o seguinte excerto:

> Durante o convívio e o piquenique realizado após a atividade, o aluno demonstrou uma capacidade de comunicação e interação muito superior àquela que costuma apresentar em contexto de aula. Esteve bastante comunicativo, sobretudo com o colega também com MSAI, mas sempre integrado no ambiente de grupo, revelando-se mais descontraído, participativo e expressivo.
> Já o outro aluno, mostrou-se muito feliz, brincou constantemente com os colegas e participou ativamente na aula de surf, sempre muito integrado e entusiasmado. Foi particularmente interessante ouvir comentários como “está um lindo dia de praia”, demonstrando o prazer genuíno que estava a sentir naquele momento. Além disso, na aula da semana seguinte, perguntou-me se iríamos novamente à praia, o que evidencia o impacto positivo e marcante que esta experiência teve para ele.
>
> **(Diário de Bordo, 15 de maio de 2026)**

Posteriormente, participei numa apresentação da dança tradicional do regadinho, realizada na Escola Básica do 1.º CEB de Igreja Velha, no âmbito da receção aos alunos franceses integrados no programa Erasmus. A minha participação consistiu na integração no grupo de dança da PC de forma a colmatar a falta de elementos masculinos na coreografia. Após a apresentação aos alunos e aos professores acompanhantes, convidámos os participantes a aprender e a executar a dança connosco, promovendo um momento de partilha cultural e de interação. Esta experiência permitiu-me consolidar as competências desenvolvidas ao longo do estágio no ensino da dança, evidenciando a evolução que alcancei nesta área desde o início do EP.

No final do mês de maio, participei ainda na dinamização das atividades comemorativas do Dia da Família, organizadas pelo grupo de EF na Escola Maria Manuela de Sá. A iniciativa teve como objetivo envolver os alunos e os respetivos encarregados de educação através de uma prova de orientação, complementada por diversas atividades lúdico-desportivas, como a corrida de sacos, o salto à corda, o jogo das bolachas e o jogo da pesca. As equipas iniciavam o percurso após receberem um mapa com os diferentes pontos de controlo e as respetivas atividades. No meu caso, fiquei responsável pela estação da corrida de sacos, onde orientava os participantes na localização da atividade e explicava as regras antes da sua realização. Esta experiência permitiu-me desenvolver competências ao nível da organização e dinamização de atividades dirigidas à comunidade educativa, reforçando a importância da participação das famílias na promoção de hábitos de vida ativos e na aproximação entre a escola e o seu meio envolvente.

5.2 Desporto Escolar

Praticamente após o início das aulas no 1º período, a PC alertou-nos para o facto de escolhermos uma modalidade do DE e desta forma, presenciarmos e participarmos nos treinos e competições das mesmas de maneira a termos experiência também na área do DE. Assim sendo, a minha escolha voltou-se para o badminton, muito porque queria vivenciar uma modalidade de raquetas, mas que fosse diferente do ténis e do ténis de mesa, pois estas duas já tive contacto anteriormente.

Relativamente aos treinos, que se realizavam às quartas-feiras à tarde, constatei que estes apresentavam uma estrutura muito semelhante ao longo do ano. Durante cerca de duas horas, os alunos limitavam-se essencialmente à realização de jogos de singulares e, ocasionalmente, de pares, evidenciando uma abordagem centrada na autonomia dos praticantes e menos estruturada do ponto de vista pedagógico.

Esta realidade pode ser analisada à luz de diferentes perspetivas pedagógicas. Siedentop (1994) defende que o ensino da EF beneficia de uma

intencionalidade pedagógica clara, sustentada por objetivos definidos e por uma organização estruturada das experiências de aprendizagem, favorecendo a qualidade do processo educativo. Neste sentido, os princípios defendidos por este autor permitem compreender que uma intervenção pedagógica planeada e orientada para objetivos específicos tende a promover aprendizagens mais consistentes do que contextos de ocupação dos tempos livres assentes apenas na realização de jogos, sem uma intencionalidade educativa claramente definida.

Perante esta realidade, procurei compreender as opções adotadas pelo professor responsável pela modalidade. Após conversar com o docente, compreendi que, na sua perspetiva, o DE deve privilegiar um ambiente de diversão e descontração, considerando que a realização de treinos mais estruturados, com exercícios específicos, poderia diminuir a motivação dos alunos e conduzir ao abandono da atividade.

Apesar desta ideia do professor, na minha opinião seria absolutamente fundamental para os alunos realizarem sequências nas quais trabalhassem os batimentos, entre outros exercícios lúdicos adaptados à modalidade precisamente para os manter motivados, mas sempre com intencionalidade pedagógica. Para finalizar, importa referir a minha intervenção em alguns treinos, quando o professor não estava presente, nos quais procurava esta intencionalidade pedagógica descrita anteriormente. A orientação do treino de badminton está apresentada no diário de bordo, incluindo o seguinte excerto:

> Em termos pedagógicos, considero que o treino foi bem-sucedido, sobretudo pela progressão planeada pois ele partiu de exercícios de carácter mais técnico e individualizado até contextos mais próximos do jogo real. Esta estrutura permitiu aos alunos consolidar as bases técnicas antes de enfrentarem situações de maior complexidade tática.
>
> **(Diário de Bordo, 29 de outubro de 2025)**

No que diz respeito às competições, durante o ano letivo, há 3 encontros de badminton (Figura 8) que juntam quatro escolas de Matosinhos (o AEAS, a Escola Básica e Secundária do Padrão da Légua, a Escola Básica Engenheiro Fernando Pinto de Oliveira e a Escola Secundária João Gonçalves Zarco). Toda esta competição mostrou ter uma organização muito estruturada, cada jogo um boletim de jogo onde foram registados os resultados. Enquanto os jogos decorriam, os árbitros e responsáveis pela anotação da pontuação eram outros

alunos que não estavam a jogar naquele momento, o que promoveu o espírito de responsabilidade e colaboração entre os atletas. Posteriormente os boletins eram entregues à organização que inseriu os resultados na plataforma para definir a organização dos jogos seguintes. Para além disto, os torneios foram estruturados da seguinte forma: fase de grupos, quartos de final, meias-finais, final e jogo de terceiro e quarto lugar.



Figura 8 - *Torneio de Badminton*

Por fim, a experiência vivida no DE ensinou-me que o mesmo representa um papel fulcral na vida dos alunos, principalmente para aqueles que não praticam qualquer desporto fora do contexto escolar, pois garante uma prática regular de atividade física, o que constitui um hábito de vida saudável para os jovens da atualidade. Para além deste papel, que é fundamental na vida dos alunos, penso que o papel do professor deve causar impacto naquilo que são as aprendizagens dos alunos, deste modo, importa dizer que os treinos têm de ser momentos motivantes para os alunos, mas ao mesmo tempo que façam sentido ponto de vista pedagógico e não sejam totalmente anárquicos.

5.3 Equipas de Futsal

No início do 2º período, a nossa PC disse que o NE seria responsável pela formação e orientação das equipas de futsal. Após esta indicação, sabíamos que a tarefa seria exigente, uma vez que este ano o objetivo seria levar uma equipa

masculina e outra feminina ao torneio inter-escolas de Matosinhos, mas aceitamos com dedicação e determinação esta função.

Posto isto, o primeiro passo foi a elaboração de cartazes e a afixação dos mesmos no pavilhão de maneira que os alunos tomassem conhecimento do primeiro treino, tanto masculino como feminino. Neste treino houve a presença de 15 alunos do sexo masculino e apenas duas alunas do sexo feminino. Após este primeiro contacto com os alunos, ficamos com os dados dos mesmos e fomos tentando perceber quem mais poderia estar interessado em pertencer às equipas, principalmente relativamente ao feminino que carecia urgentemente de alunas. De seguida, procedemos à formação de um grupo para que o nosso contacto com alunos, relativamente à marcação de treinos, fosse mais fácil.

Como o nosso objetivo era fazer duas equipas de futsal, a nossa ideia base, era realizar os treinos do masculino num horário e os treinos do feminino noutro horário, contudo por indisponibilidade de espaço e ainda pela falta de atletas femininas não foi possível fazê-lo e tivemos de fazer ambos os treinos no mesmo espaço, dividindo o espaço em meio-campo para cada equipa. A orientação dos treinos de futsal está mencionada no diário de bordo, acrescido do seguinte excerto:

> Neste dia, os treinos masculino e feminino decorreram em simultâneo; contudo, a ideia futura passa por, quando houver um número suficiente de alunas e também pavilhão disponível, realizar os treinos em dias ou horários distintos, dedicando um momento ao futsal masculino e outro ao futsal feminino".
>
> **(Diário de Bordo, 27 de janeiro de 2026)**

Durante o 2º período, foram marcados vários treinos, mas acabaram por não se realizar por pouca adesão dos alunos, sendo que na prática apenas houve três treinos nos quais efetivamente estiveram compostos e foi possível trabalhar alguns aspetos técnicos e táticos com os alunos. Para além disto, e apesar de tanto eu como os meus colegas sermos do futebol, procuramos sempre adaptar os treinos à realidade do futsal, para que desta forma pudéssemos adquirir uma melhor preparação dos alunos à realidade da modalidade.

No que diz respeito ao torneio, a nossa escola disponibilizou camisolas aos alunos para facilitar a identificação das equipas, tal como era habitual em

anos anteriores. A fase de grupos e as meias-finais decorreram na Escola Secundária da Boa Nova. Tanto a equipa masculina como a feminina integraram um grupo composto pelo AEAS, pela Escola Secundária João Gonçalves Zarco e pela Escola Secundária da Senhora da Hora. As finais do futsal e das restantes modalidades realizaram-se no Pavilhão Municipal da Bateria.

Relativamente ao desempenho do AEAS, ambas as equipas terminaram no último lugar dos respetivos grupos. No caso da equipa feminina, este resultado era expectável, uma vez que era constituída por apenas oito alunas, cinco das quais frequentavam o 7.º ano, o que se refletiu sobretudo ao nível físico e competitivo quando comparadas com as adversárias. Quanto à equipa masculina, apesar de ser constituída exclusivamente por alunos do ensino secundário, obteve a mesma classificação. Neste caso, a principal diferença entre as equipas residiu na experiência competitiva dos atletas, já que a nossa escola não apresentava alunos federados em futsal, ao contrário das restantes escolas, onde mais de metade dos jogadores competia em clubes do distrito.

Por fim, fazendo um balanço desta experiência, considero que, apesar de os resultados desportivos não terem sido os pretendidos, a constituição de uma equipa feminina representou um verdadeiro sucesso e uma evolução relativamente ao ano letivo anterior. Para além disso, a experiência enquanto treinador das equipas de futsal revelou-se extremamente gratificante e enriquecedora, permitindo-me desenvolver competências numa área pela qual tenho particular interesse e na qual perspetivo exercer funções no futuro.

Por último, gostaria de agradecer às alunas e aos alunos que se disponibilizaram para participar nos treinos e no torneio, apesar das várias ausências registadas ao longo da época. O seu compromisso tornou possível a formação de ambas as equipas e proporcionou momentos marcantes, tanto para os participantes como para nós, elementos do NE.

6. EF Inclusiva: Análise das Práticas declaradas pelos Docentes.

Resumo

A presente investigação incide na análise das práticas declaradas pelos docentes de EF no que diz respeito à inclusão dos alunos com MSAI nas aulas de EF. O estudo emergiu, com base na observação de aulas de turmas com alunos com MSAI nas aulas, originando questões relativas à forma como os princípios da educação inclusiva são concretizados no contexto escolar.

O estudo teve como propósito, entender as perceções, estratégias pedagógicas, barreiras e facilitadores evidenciados pelos professores no processo de inclusão destes alunos, assim como compreender o valor declarado da formação docente na adoção de práticas inclusivas. Para este fim, foi elaborada uma investigação qualitativa de natureza exploratória e descritiva, recorrendo à implementação de entrevistas semiestruturadas a professores de EF. Os dados obtidos foram analisados por intermédio da análise de conteúdo.

Os resultados revelam que os docentes referem a inclusão como um princípio pedagógico fulcral, todavia observaram-se conceções distintas sobre o conceito de qualidade da aula e em relação às formas de materializar práticas inclusivas. As estratégias mais citadas focam-se na diferenciação pedagógica, adaptação de tarefas e trabalho colaborativo entre pares. Entre as principais barreiras verificadas realçam-se o elevado número de alunos por turma, a falta de recursos adaptados e a insuficiente especialização de alguns apoios educativos. Em contrapartida, são vistos como facilitadores da inclusão a criatividade docente, a empatia e a cooperação dos alunos perante os alunos com MSAI.

Em suma, embora seja percetível a presença de uma sensibilidade positiva no âmbito da inclusão, subsistem problemas estruturais e pedagógicos que afetam a participação total dos alunos com MSAI nas aulas de EF,

clarificando a necessidade de intensificar a formação especializada, os recursos e as condições estruturais e organizacionais das escolas.

PALAVRAS-CHAVE: INCLUSÃO; EDUCAÇÃO FÍSICA; MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E INCLUSÃO; PRÁTICAS PEDAGÓGICAS; DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Abstract

This study analyses the self-reported practices of Physical Education (PE) teachers regarding the inclusion of students with special educational needs (SEN) in PE lessons. The research emerged from the observation of the partial participation of students with SEN in PE lessons, raising questions about the effective implementation of the principles of inclusive education within the school context.

The study aimed to explore teachers' perceptions, teaching strategies, barriers, and facilitators associated with the inclusion of students with SEN, while also examining the role of teacher education in supporting inclusive practices. To achieve this, a qualitative exploratory and descriptive research design was adopted, using semi-structured interviews with PE teachers. The data were analysed through content analysis.

The findings indicate that teachers recognise inclusion as a fundamental pedagogical principle; however, different conceptions remain regarding what constitutes a quality PE lesson and how inclusive practices should be implemented. The most frequently reported strategies included differentiated instruction, task adaptation, and collaborative work among peers. The main barriers identified were large class sizes, the lack of adapted resources, and the limited specialisation of some educational support services. Conversely, teachers identified creativity, empathy, and peer cooperation as key facilitators of inclusive education.

Overall, although a positive commitment towards inclusive education was evident, structural and pedagogical challenges continue to limit the full participation of students with SEN in PE lessons. These findings highlight the

need to strengthen specialised teacher education, increase the availability of appropriate resources, and improve the structural and organisational conditions within schools.

KEYWORDS: INCLUSION; PHYSICAL EDUCATION; STUDENTES WITH SUPORT MEASURES FOR LEARNING AND INCLUSION; PEDAGOGICAL PRACTICES; PEDAGOGICAL DIFFERENTIATION.

6.1. Introdução

Para iniciar este tema, importa rever o que as instituições e alguns autores definem como inclusão. Segundo a UNESCO (2019), a inclusão pressupõe o reconhecimento e a eliminação de obstáculos, bem como a operacionalização de condições que garantam o acesso e a implementação total e efetiva de todos os indivíduos na sociedade, com a mesma igualdade de oportunidades.

Já Booth e Ainscow (2011) acrescentam que a inclusão é um processo que se desenvolve por todas as áreas da vida e evidenciam a valorização das diferenças e o reconhecimento da diversidade. Complementarmente a isto, Salend (2010, citado por Viana, 2023) afirma que a inclusão é garantir que todos os indivíduos independentemente das suas diferenças usufruam das mesmas oportunidades e recursos.

Assim sendo, a inclusão dos alunos com MSAI nas aulas de EF, representa, no quotidiano uma prioridade pedagógica. Embora as políticas educativas da atualidade enfatizarem a inclusão como um direito essencial, a sua operacionalização prática, apresenta-se, por vezes algo limitada (Magnússon, 2019). Este vazio existente entre a teoria e a prática, é mais evidente, particularmente nas aulas de EF, na qual a variedade de características dos alunos estabelece requisitos específicos ao planeamento e à realização das atividades.

A EF, é uma disciplina na qual todos os estudantes têm direito e oferece aos alunos do ponto de vista do desenvolvimento físico, motor, social e emocional, ou seja, de forma integral aspetos fulcrais que os auxiliam na saúde, na autoestima e nas capacidades psicomotoras de todos, especialmente alunos

com MSAI, que apresentam dificuldades na interação social com os pares, na comunicação e na manifestação de reciprocidade emocional (Huerta Ojeda et al., 2023; Xing et al., 2025). Por exemplo, Kou et al. (2024) verificaram que a participação regular em programas estruturados de EF se correlaciona com um aumento do apoio entre pares e uma diminuição do isolamento social em crianças com atrasos no desenvolvimento.

No contexto da escola cooperante, a observação de aulas de EF permitiu identificar situações em que os alunos com MSAI realizavam atividades distintas das propostas à restante turma ou não participavam nas tarefas previstas, suscitando uma reflexão sobre a concretização dos princípios da educação inclusiva nas aulas de EF. Esta problemática decorre, de forma mais concreta, da observação de um aluno de uma turma do 9.º ano da ESAS que, durante as aulas de EF, realizava atividades adaptadas às suas características e preferências, acompanhado pela professora coadjuvante. Esta situação é evidenciada pelo seguinte excerto da professora coadjuvante:

> "A maior parte das atividades realizadas com o aluno eram adaptadas ao gosto e às preferências do aluno como por exemplo o basquetebol e o badminton".
>
> **(Manuela Duarte, comunicação pessoal, 21 de outubro de 2025)**

Estas observações geraram dúvidas e questões que me motivaram a investigar estas práticas e as razões que lhes estão subjacentes. Questionava-me se estas situações poderiam estar relacionadas com a falta de formação específica dos professores, com a necessidade de adaptação pedagógica das atividades, com as estratégias utilizadas para promover a participação dos alunos ou com a existência de apoio e material especializado durante as aulas de EF. Neste estudo, procuro compreender estes fatores e aprofundar a problemática da inclusão dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão neste contexto.

Em concordância com a afirmação anterior, durante as aulas observei alguns exercícios analíticos de basquetebol, como driblar cones, lançar ao cesto e também colocar o aluno a jogar badminton com a professora coadjuvante. Estas observações contribuíram para a identificação da problemática que pretendo aprofundar, procurando compreender não apenas a situação deste

aluno em particular, mas também perceber se existem outros alunos em contextos semelhantes e quais as razões que levam os professores de EF a adotar determinadas abordagens com alunos com MSAI.

Esta realidade suscita dúvidas e questões sobre a efetiva implementação dos princípios da educação inclusiva na disciplina de EF, nomeadamente em relação às estratégias pedagógicas adotadas pelos professores, aos recursos disponíveis, à formação docente e à gestão das aulas. Deste modo, percebe-se que existe uma discrepância entre o discurso inclusivo e a prática inclusiva, efetivando a necessidade de compreender os fatores que levam à não inclusão total destes alunos.

Desta forma, entendi ser importante entender as perceções e justificações dos professores de EF relativamente à inclusão destes alunos. A investigação qualitativa centrada nos docentes permite compreender os fatores que podem condicionar a implementação de práticas inclusivas, bem como identificar estratégias e recursos considerados relevantes para promover uma EF mais inclusiva. Este estudo pretende contribuir para uma reflexão fundamentada sobre as práticas pedagógicas dos docentes, aprofundando a compreensão dos desafios associados à inclusão dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão no contexto da EF.

6.2 Objetivos

6.2.1 Objetivo Geral

A presente investigação tem como objetivo geral analisar as práticas de inclusão declaradas dos professores de EF para com os alunos de MSAI nas aulas de EF, procurando identificar crenças, barreiras e adversidades, bem como as estratégias adotadas. Perspetiva-se ainda indagar acerca da importância atribuída à formação docente na adoção de práticas pedagógicas inclusivas.

6.3 Metodologia

6.3.1 Tipo de Estudo

O presente estudo insere-se num estudo de carácter qualitativo, de perfil exploratório e descritivo, dado que, visa compreender e interpretar as perceções, justificações e experiências dos professores de EF, no que diz respeito à inclusão dos alunos de MSAI nas suas aulas. Esta opção metodológica revelou-se adequada, uma vez que se pretende analisar de forma aprofundada uma problemática educativa num contexto real, valorizando os significados atribuídos pelos participantes às suas práticas pedagógicas.

6.3.2 Contexto e Participantes

No que diz respeito aos alunos com MSAI, e de forma a contextualizar a realidade do AEAS, importa referir que o mesmo integra um total de 44 alunos abrangidos por estas medidas. Destes, 43 encontram-se inscritos na disciplina de EF. Relativamente à sua participação nas aulas, 25 alunos realizam a aula juntamente com as respetivas turmas, 16 beneficiam de coadjuvação e dois não usufruem deste apoio.

Relativamente aos participantes deste estudo, estes são constituídos por professores de EF (Quadro 1) que lecionaram no ano letivo 2025/2026, entre o 5.º e o 10.º ano de escolaridade, e que tinham, no presente ou em anos anteriores, experiência de trabalho com turmas que integravam alunos com MSAI. Foram excluídos professores de outras áreas disciplinares, docentes que não se encontravam a lecionar EF no referido ano letivo ou que nunca tinham trabalhado com alunos abrangidos por estas medidas.

Participante	Género	Idade	Anos de experiência docente	Habilitações/formação	Ano de escolaridade a lecionar
Sujeito A	Feminino	55	30	Mestrado em desporto para crianças e jovens.	5º ano
Sujeito B	Masculino	60	35	Licenciatura em Desporto e EF na Universidade do Porto	9º ano
Sujeito C	Feminino	57	34	Licenciatura em Desporto; Mestrado em Educação Especial	8º; e 9º ano
Sujeito D	Feminino	51	30	Licenciatura e o 1º ano de Mestrado; Nível 3 de treinadora de Voleibol;	9º e 10º ano

Quadro 1 - *Caracterização dos Participantes*

6.3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para a recolha de dados recorri à realização de entrevistas semiestruturadas com os professores de EF, viabilizando a obtenção de informação detalhada e aprofundada relativamente às suas perceções, justificações e práticas no âmbito da inclusão dos alunos com MSAI. Optei pela seleção deste instrumento pela sua versatilidade, pois permite abordar temas previamente definidos e, paralelamente explorar componentes novas durante a comunicação com os participantes.

O guião de entrevista, conforme apresentado no (Anexo VII) inclui perguntas acerca de quatro temas: conceções sobre qualidade da EF e inclusão; a prática pedagógica e o planeamento das aulas de EF com alunos com MSAI; barreiras, facilitadores e apoios; avaliação e critérios de sucesso. A definição destas dimensões teve por base os objetivos do estudo e a literatura analisada sobre educação inclusiva e inclusão em EF, nomeadamente no que se refere à compreensão das perceções dos docentes, às estratégias pedagógicas utilizadas, aos desafios sentidos e aos fatores que podem influenciar a participação dos alunos com MSAI (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2019). Para além destas dimensões, foram incluídas questões iniciais de caracterização biográfica e profissional dos participantes e, no final do guião, foi disponibilizado um momento de reflexão prospetiva sobre a temática em estudo.

Os dados adquiridos, foram analisados através da análise temática, seguindo os procedimentos propostos por Braun e Clarke (2006), com o objetivo de identificar, analisar e interpretar padrões de significado presentes nas entrevistas realizadas aos professores de EF. O processo de análise envolveu várias etapas: inicialmente, após a realização das entrevistas, procedeu-se à transcrição das mesmas para um documento *word*, recorrendo ao site *audio to text* como ferramenta de apoio à transcrição automática dos registos áudio, posteriormente revista de forma a garantir a sua fidelidade. De seguida, foi realizada uma leitura aprofundada das entrevistas, permitindo a familiarização com os dados recolhidos. Posteriormente, procedeu-se à codificação dos dados, através da identificação de aspetos relevantes para o estudo, seguindo-se a

organização dos dados em categorias temáticas que permitiram estruturar, apresentar e interpretar os resultados qualitativos.

6.4 Questões Éticas e Procedimentos

Num primeiro momento, foi estabelecido contacto formal com a Coordenadora de Educação Especial da escola, através do correio eletrónico institucional, com o objetivo de recolher informações relativas à caracterização do contexto escolar, nomeadamente o número de alunos com MSAI existentes no AEAS, a sua distribuição pelas turmas, a frequência da disciplina de EF e a existência de apoio de coadjuvação nas aulas. Estes dados foram utilizados exclusivamente para a contextualização da realidade da escola cooperante, não constituindo os alunos com MSAI participantes diretamente no estudo.

Após este primeiro contacto, a coordenadora informou que, devido à natureza das informações solicitadas, seria necessária a autorização do diretor da escola. Após a obtenção dessa autorização, foi possível aceder aos dados necessários para a caracterização do contexto escolar.

Foi também elaborado um documento de consentimento informado como está demonstrado no (Anexo VIII) para o presente estudo, destinado aos professores de EF participantes, no qual eram apresentados os objetivos da investigação e esclarecida a utilização dos registos áudio das entrevistas, exclusivamente para fins académicos e de análise de dados. Este documento foi disponibilizado previamente à realização das entrevistas, garantindo uma participação voluntária e assegurando os princípios de anonimato e confidencialidade.

6.5 Apresentação dos Resultados

A análise de conteúdo realizada às entrevistas semiestruturadas permitiu identificar um conjunto de temáticas relacionadas com as perceções e práticas dos professores de EF relativamente à inclusão dos alunos com MSAI.

Após a leitura e codificação das entrevistas, os dados foram organizados em quatro temas definidos a priori, com base no guião de entrevista: (a)

conceções sobre qualidade e inclusão; (b) prática pedagógica e planeamento das aulas de EF com alunos com MSAI; (c) barreiras, facilitadores e apoios; e (d) avaliação e critérios de sucesso.

De modo a assegurar uma apresentação organizada dos resultados, estes serão descritos em função destes temas, recorrendo à síntese das respostas dos docentes e à apresentação de excertos representativos dos seus discursos.

6.5.1 Conceções sobre qualidade e inclusão

A conceção de uma aula de qualidade apresentou diferentes perspetivas entre os docentes entrevistados. O Sujeito B destacou o cumprimento dos objetivos definidos e das aprendizagens essenciais, enquanto os Sujeitos A e D associaram a qualidade ao desempenho motor dos alunos, à realização das tarefas propostas e à promoção da motivação e da densidade motora. Por outro lado, o Sujeito C salientou a importância da diversidade de experiências e do desenvolvimento de valores, como a solidariedade.

Relativamente à inclusão, todos os docentes reconheceram a sua importância enquanto princípio pedagógico, embora tenham apresentado diferentes interpretações. O Sujeito A referiu que, em determinadas situações, a inclusão pode assumir uma dimensão mais administrativa perante casos de elevada complexidade social ou clínica. O Sujeito B destacou a inclusão como um direito dos alunos e uma responsabilidade pedagógica, valorizando o convívio social. O Sujeito C alertou para a diferença entre a presença física e uma verdadeira participação nas dinâmicas da aula. Por fim, o Sujeito D associou a inclusão ao conceito de uma EF para todos, sustentada pelos princípios da equidade.

Para complementar a análise apresentada, serão seguidamente apresentados excertos das entrevistas que evidenciam as perspetivas dos docentes relativamente às suas conceções sobre qualidade da EF e sobre inclusão dos alunos com MSAI:

> "Para mim qualidade é os alunos conseguirem fazer aquilo que eu lhes proponho fazer. Independentemente do nível que eles tenham."

(Sujeito A, comunicação pessoal, 11 de março de 2026)

"A inclusão é um dever pedagógico. Administrativamente tem que estar previsto, mas é fundamental pelo convívio social."

(Sujeito B, comunicação pessoal, 13 de março de 2026)

"Uma aula de EF de qualidade é uma aula que promove a diversidade das experiências aos alunos com tempo útil bom."

(Sujeito C, comunicação pessoal, 25 de março de 2026)

"Qualidade é que tenha bom desempenho motor, que os miúdos estejam pouco tempo parados e que o desempenho motor seja grande."

(Sujeito D, comunicação pessoal, 28 de abril de 2026)

6.5.2 Prática pedagógica e planeamento das aulas de EF com alunos com MSAI

Relativamente a esta temática, as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes centram-se na diferenciação pedagógica. O Sujeito A recorre à utilização de grupos de nível e ajusta as regras dentro do mesmo exercício. Já o Sujeito B prioriza o ensino por tutoria a pares e faz adaptações ao espaço, de forma a facilitar o sucesso progressivo dos alunos. Posteriormente, o Sujeito C incide sobre a interação real, baseando-se na construção de exercícios paralelos simplificados, realizados com o apoio dos colegas de maneira a evitar a exclusão. Para finalizar, o Sujeito D evidencia-se pela elaboração de situações facilitadoras de sucesso, suprimindo a oposição direta para que o aluno perceba o jogo ao seu ritmo.

É um aspeto comum a todos os professores foi o uso de trabalho de pares como um instrumento de inclusão. Porém, o Sujeito B descreve um caso, no qual a participação do aluno com MSAI é dependente da presença do professor coadjuvante e o Sujeito A admite realizar exercícios individualizados quando a integração total no jogo pode ser perigosa ou elimina o fundamento da atividade para os outros alunos.

Para completar os aspetos referidos anteriormente, exponho alguns exemplos referidos diretamente pelos docentes:

Posso dar a mesma tarefa, mas posso exigir objetivos diferentes para cada grupo pondo-o em níveis". Na mesma aula, estão a desenvolver as suas capacidades, mas em grupos diferentes enquanto uns por exemplo, no voleibol, agarram a bola, os outros já não agarram.
Se o aluno com MSAI nem sequer consegue chutar a bola, tem dificuldades, ele estar dentro do campo num jogo até é um bocadinho, entre aspas perigoso, colocá-lo ali, porque as dinâmicas que os miúdos encontram dentro do jogo, vão naturalmente retirá-lo.

(Sujeito A, comunicação pessoal, 11 de março de 2026)

Tento arranjar um equilíbrio em que todos possam evoluir. Quando é assim, eu normalmente junto-os todos. Estão todos juntos, todos misturados em pequenos grupos. O aluno com MSAI recusa-se a fazer as aulas, quando não está com o professor coadjuvante. Quando está com a pessoa coadjuvante, só faz certas tarefas com a pessoa coadjuvante, mais próximas daquelas que estão a ser abordadas nas aulas.

(Sujeito B, comunicação pessoal, 13 de março de 2026)

"Tento pensar sempre naquilo que eles conseguem fazer. O que faço muito também, é colocar um colega da turma quando não temos coadjuvação**."**

(Sujeito C, comunicação pessoal, 25 de março de 2026)

“No voleibol, ele jogava de cabeça e com o pé, ele (aluno com MSAI) nunca deixou de fazer nenhuma das modalidades mesmo com as suas dificuldades e foi sempre inserido nas atividades da turma."

(Sujeito D, comunicação pessoal, 28 de abril de 2026)

6.5.3 Barreiras, facilitadores e apoios

De uma forma geral, aquilo que é declarado como uma das maiores barreiras no contexto escolar, é o elevado número de alunos por turma e a heterogeneidade extrema que dificultam, naturalmente, a atenção individualizada. O Sujeito C destaca a falta de materiais adaptados e contesta coadjuvantes que não têm especialização. O Sujeito D menciona barreiras física e climáticas, como o entrave do acesso ao pavilhão em dias chuvosos para os alunos de cadeira de rodas.

No que concerne aos facilitadores, a coadjuvação é o apoio mais enaltecido, ainda que, sejam proferidas críticas quando esta segrega o aluno. Segundo os professores, aspetos fulcrais para a prática da inclusão são a atitude do professor (criatividade e empatia) e o próprio apoio e voluntarismo dos alunos da turma no sentido de integrarem os colegas com MSAI. Por fim, o Sujeito A

indica que a eficiência da inclusão é condicionada pela sensibilidade individual de cada professor.

De seguida, estão descritos relatos dos professores que ilustram os resultados anteriormente sintetizados:

> Eu sou um bocadinho às vezes, criativa, não havendo material eu invento, vou tentar fazer as atividades dentro dos recursos que eu tenho."
> Enquanto há pessoas são mais sensíveis à inclusão dos alunos. Há outros que, pronto, não se importam com isso e é desconfortável para alguns profissionais incluí-los (alunos com MSAI) nas aulas.
>
> **(Sujeito A, comunicação pessoal, 11 de março de 2026)**

> “O que nós temos que fazer é encontrar um equilíbrio onde os que têm mais capacidades possam usar essas capacidades para ajudar também os outros.”
>
> **(Sujeito B, comunicação pessoal, 13 de março de 2026)**

> "Muitas vezes, os coadjuvantes são colegas que têm ali horas no horário e não são necessariamente professores de Educação Especial, especializados na área e mais do que isso com abertura para trabalhar com estes meninos.”
>
> **(Sujeito C, comunicação pessoal, 25 de março de 2026)**

> “Às vezes o que uma pessoa sente é que numa aula não se consegue dar a atenção devida a todos os alunos, em particular aos alunos com MSAI quando a turma é muito grande.”
>
> **(Sujeito D, comunicação pessoal, 28 de abril de 2026)**

6.5.4 Avaliação e critérios de sucesso

Neste domínio, a ideia geral é que a avaliação distancia-se do desempenho técnico e centra-se mais na evolução individual e atitudinal do aluno. Na perspetiva do Sujeito A, o conforto e o sentimento de pertença são aspetos mais cruciais para estes alunos comparativamente à aprendizagem técnica. Por outro lado, o Sujeito B utiliza um parâmetro diferente, premiando o esforço e a evolução relativamente ao ponto de partida do aluno. Quanto ao Sujeito C refere que esta diferenciação pedagógica nos critérios de avaliação é aceite de forma natural pela turma, apresentando como exemplo um aluno que obtém nota positiva pelo seu máximo esforço.

Como é lógico, os instrumentos e critérios de avaliação são adaptados a estes alunos. De forma a consubstanciar esta estratégia, o Sujeito D dá o exemplo do ajuste realizado aos testes FITescola. Contudo, ele faz uma crítica

ao excesso de burocracia e à inadequação das grelas oficiais de educação especiais à realidade prática da EF.

Os excertos seguintes ilustram as perspetivas dos docentes relativamente a este tema:

> "Eu não vou muito à procura da aprendizagem, eu vou muito mais à procura do conforto dele (aluno com MSAI) na aula e procuro que ele se sinta integrado."
>
> **(Sujeito A, comunicação pessoal, 11 de março de 2026)**

> "Não é por serem diferentes... é porque a sua evolução (aluno com MSAI) também existe, só que existe uma métrica diferente."
>
> **(Sujeito B comunicação pessoal, 13 de março de 2026)**

> O meu aluno com andarilho, ele é um aluno que não faz de todo o que os outros fazem, mas faz muito. Ele vai ter um quatro, porque de facto, para as dificuldades que ele apresenta, ele consegue efetivamente realizar muitas coisas, logicamente que de forma adaptada. E eu acho que isto, a turma percebe.
>
> **(Sujeito C, comunicação pessoal, 25 de março)**

> "No vaivém, não me interessa se ele (aluno com MSAI) não chega no bip, interessa-me é vê-lo a fazer os percursos e avalio consoante a sua evolução."
>
> **(Sujeito D, comunicação pessoal, 28 de abril de 2026)**

6.6 Discussão

Os resultados obtidos evidenciam que os professores de EF partilham uma visão globalmente favorável à inclusão dos alunos com MSAI, embora revelem diferentes conceções sobre o que caracteriza uma aula de qualidade e distintas formas de operacionalizar a inclusão. De um modo geral, verifica-se que os docentes procuram conciliar a promoção da aprendizagem motora com a participação de todos os alunos, reconhecendo simultaneamente as limitações impostas pelo contexto escolar.

Relativamente ao conceito de qualidade em EF, verificaram-se duas tendências principais. Por um lado, alguns docentes associam uma aula de qualidade ao elevado tempo de empenhamento motor, ao cumprimento dos objetivos e ao sucesso na execução das tarefas. Esta perspetiva converge com Siedentop (1991) e Bento (1995), que defendem que a qualidade do ensino está

intimamente relacionada com a maximização do tempo útil de prática e com a criação de oportunidades efetivas de aprendizagem. Por outro lado, emergiu igualmente uma perspetiva centrada no desenvolvimento integral do aluno, que valoriza a diversidade de experiências proporcionadas, a participação, a cooperação e o desenvolvimento de atitudes como a solidariedade. Esta perspetiva vai ao encontro da visão defendida por Rodrigues (2006), ao considerar a EF um contexto privilegiado para o desenvolvimento de valores de cidadania e para a formação global dos alunos.

No que diz respeito à inclusão, todos os participantes reconhecem-na como um princípio pedagógico essencial. Contudo, os discursos evidenciam diferentes níveis de reflexão sobre a sua concretização. Enquanto alguns professores a encaram sobretudo como um direito fundamental dos alunos e um dever pedagógico, outros alertam para o risco de uma inclusão meramente física, no qual, o aluno está presente na aula, mas sem uma participação efetiva nas atividades. Esta preocupação confirma as posições de Florian (2014) e Block (2016), que defendem que a verdadeira inclusão implica participação ativa, aprendizagem significativa e sentimento de pertença, ultrapassando a simples integração no espaço da aula. Paralelamente, a referência à inclusão como uma possível imposição administrativa em determinados contextos aproxima-se das reflexões de Correia (2008), que alerta para a necessidade de adequar as respostas educativas às características reais de cada aluno.

As estratégias pedagógicas descritas pelos docentes revelam uma forte aposta na diferenciação pedagógica. A adaptação das regras, dos materiais, dos espaços, dos objetivos e das tarefas, bem como a constituição de grupos de nível e a utilização da tutoria entre pares, surgem como práticas recorrentes para favorecer a participação dos alunos com MSAI. Estes resultados corroboram as propostas de Block (2016), que defende que pequenas adaptações curriculares permitem aumentar significativamente as oportunidades de sucesso motor e de participação dos alunos. Apesar disso, os docentes reconhecem que existem situações em que a participação plena nem sempre é possível, sobretudo quando estão em causa questões de segurança ou limitações muito acentuadas,

evidenciando que a inclusão exige um equilíbrio constante entre os objetivos pedagógicos, as características dos alunos e as condições concretas de ensino.

A valorização do trabalho colaborativo entre alunos constitui outro resultado transversal relevante. Todos os docentes destacam a importância da cooperação entre pares como estratégia facilitadora da inclusão, tanto ao nível da aprendizagem como da integração social. Este resultado encontra suporte nos estudos de Almeida (1997) e Lieberman et al. (2000), que evidenciam os benefícios da tutoria entre pares no desenvolvimento da autonomia, da autoestima e das competências sociais dos alunos com MSAI, ao mesmo tempo que promove atitudes de empatia e responsabilidade nos colegas. Do mesmo modo, esta perspetiva está em consonância com os princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que identifica o apoio entre pares como uma das estratégias privilegiadas para a construção de escolas inclusivas.

Durante o EP, os princípios identificados na literatura sobre diferenciação pedagógica e inclusão refletiram-se diretamente na prática desenvolvida com a turma residente do 9.º ano. A elevada heterogeneidade existente obrigou à adaptação sistemática das tarefas, através da simplificação das situações de aprendizagem, da regressão dos exercícios e da modificação das regras dos jogos, procurando assegurar níveis adequados de participação dos três alunos com MSAI presentes na turma. Paralelamente, a implementação da estratégia de intervenção “Pares Tutores” revelou-se uma abordagem particularmente relevante, uma vez que promoveu maior envolvimento dos alunos, reforçou o apoio entre colegas e facilitou a participação ativa dos alunos com maiores dificuldades, confirmando, na prática, os benefícios apontados pela literatura.

Apesar da atitude positiva demonstrada pelos professores, os resultados evidenciam igualmente diversos constrangimentos à concretização de práticas inclusivas. O elevado número de alunos por turma, a acentuada heterogeneidade dos grupos, a escassez de materiais adaptados e a insuficiente formação de alguns professores coadjuvantes foram identificados como obstáculos frequentes. Estes resultados corroboram as conclusões de Guimarães et al. (2024), relativamente ao impacto negativo da dimensão das turmas na qualidade da intervenção pedagógica, bem como as reflexões de

Sanches e Teodoro (2006), que evidenciam a distância existente entre os princípios legais da inclusão e as condições efetivas disponíveis nas escolas.

Ainda assim, os docentes destacam que muitos destes constrangimentos podem ser parcialmente ultrapassados através da criatividade, da flexibilidade pedagógica e da atitude do professor. A capacidade de adaptar atividades, encontrar soluções perante a escassez de recursos e mobilizar os próprios alunos para colaborarem no processo inclusivo surge como um dos principais fatores facilitadores. Esta ideia coincide com Block (2016) e Moraes et al. (2022), que identificam a autoeficácia docente e as atitudes positivas dos professores como determinantes para o sucesso das práticas inclusivas. Também durante o estágio foi possível experienciar esta realidade, nomeadamente na gestão das aulas realizadas apenas num terço do pavilhão, contexto que exigiu uma reorganização constante dos conteúdos e das estratégias de ensino para garantir a participação de todos os alunos.

Por último, os resultados suportam uma conceção de avaliação centrada na evolução individual dos alunos, valorizando sobretudo o esforço, o progresso, a participação e o sentimento de pertença, em detrimento da comparação direta com critérios uniformes de desempenho técnico. Esta perspetiva encontra respaldo em Rodrigues (2006) e López-Pastor et al. (2013), que defendem modelos de avaliação formativa e inclusiva, capazes de reconhecer o percurso individual de cada aluno. Da mesma forma, as adaptações realizadas aos instrumentos de avaliação, como sucede com a bateria FITescola, refletem a necessidade de flexibilizar os critérios de sucesso, tal como defendem Souza et al. (2022), tornando a avaliação mais justa, motivadora e ajustada às capacidades reais dos alunos.

Este estudo leva-me a concluir que a inclusão em EF depende menos da existência de soluções uniformes e mais da capacidade dos professores para adaptar as suas práticas às características dos alunos e aos constrangimentos do contexto. Embora persistam limitações estruturais significativas, verifica-se uma forte predisposição dos docentes para desenvolver estratégias diferenciadas, privilegiando a participação, a cooperação e a valorização do progresso individual. A experiência vivenciada durante o EP confirmou estes

desafios e reforçou a importância da flexibilidade pedagógica, da colaboração entre alunos e da reflexão contínua enquanto pilares fundamentais para a construção de uma EF verdadeiramente inclusiva.

6.7 Limitações

Apesar do estudo contribuir para a compreensão das perceções dos docentes relativamente à inclusão dos alunos com MSAI nas aulas de EF, importa reconhecer algumas limitações inerentes ao processo de investigação, que devem ser consideradas na interpretação dos resultados obtidos.

Em primeira instância, o estudo foi implementado num único contexto escolar e relatou a perceção de um número reduzido de professores de EF, o que condiciona a globalização dos resultados para outras escolas ou ambientes educativos. Deste modo, as conclusões evidenciadas, necessitam, por este motivo de ser analisadas em função do contexto específico, no qual o estudo foi realizado. Outra limitação, está remetida para a utilização exclusiva de entrevistas semiestruturadas como técnica de recolha de dados, ou seja, apesar deste instrumento viabilizar a compreensão das perceções e da vivência dos docentes, os dados recolhidos estão vinculados à subjetividade dos entrevistados e da maneira de como eles interpretam e reportam as suas práticas pedagógicas.

Para além disto, a análise de dados foi da responsabilidade de um único investigador, o que naturalmente poderá apresentar alguma subjetividade no método da codificação e análise das respostas, apesar de ter procurado sempre reger pelo rigor e pelos procedimentos de análise de conteúdo. Por fim, a minha parca experiência como entrevistador deve também ser entendida como uma limitação. No decorrer das entrevistas, foram despontando novas questões e temas importantes que poderiam ter potenciado a investigação, contudo, por ter procurado seguir estritamente com o guião previamente definido e face à falta de experiência na condução de entrevistas qualitativas, nem sempre aprofundei essas novas problemáticas emergentes. Em consequência, poderão ter ficado por questionar alguns aspetos relevantes para uma perceção ainda mais alargada do fenómeno estudado.

Não obstante destas limitações, considero que o estudo evidencia contribuições importantes para a compreensão das práticas de inclusão dos alunos com MSAI nas aulas de EF, representando um ponto de partida para futuras investigações nesta área.

Relativamente às implicações práticas, este estudo permitiu uma reflexão sobre a importância de promover práticas pedagógicas mais inclusivas nas aulas de EF. No contexto do EP, esta problemática esteve presente na intervenção desenvolvida com a turma residente do 9.º ano, na qual a heterogeneidade dos alunos exigiu uma adaptação constante das tarefas, das regras e das formas de participação. A implementação de estratégias como a diferenciação pedagógica e os pares tutores evidenciou que pequenas alterações na organização das atividades podem favorecer o envolvimento dos alunos com maiores dificuldades e promover uma participação mais ativa no grupo-turma.

Neste sentido, os resultados obtidos reforçam a necessidade de os professores de EF considerarem as características individuais dos alunos, procurando equilibrar a adaptação das tarefas com a sua participação nas dinâmicas coletivas da aula. Para além disso, destacam a importância da formação contínua dos docentes, da articulação entre profissionais e da existência de condições adequadas para apoiar a construção de uma EF inclusiva.

6.8 Considerações Finais

A realização deste estudo representou um marco decisivo no meu percurso de formação, permitindo-me compreender que a inclusão de alunos com MSAI nas aulas de EF vai muito além do cumprimento de diretrizes legais ou de conceitos abstratos estudados na universidade. Ao cruzar os testemunhos dos professores experientes que entrevistei com a minha intervenção no terreno, percebi que a verdadeira inclusão é um desafio diário que se constrói na capacidade do professor em olhar para cada aluno como um indivíduo único, com o seu próprio ritmo e potencial de evolução.

Ficou claro para mim, ao longo do estágio, que o grande objetivo da EF inclusiva é garantir que nenhum aluno seja um mero espetador passivo no pavilhão. No início, a extrema heterogeneidade e a desmotivação pareceram obstáculos difíceis de contornar. No entanto, a prática diária ensinou-me que pequenos ajustes, como simplificar as regras de um jogo, reduzir o espaço ou adaptar as tarefas motoras, são ferramentas fundamentais para devolver a estes alunos a alegria de conseguir realizar um exercício com sucesso e de se sentirem parte integrante do grupo.

A implementação da estratégia "Pares Tutores" na minha turma residente foi, sem dúvida, a experiência mais enriquecedora deste percurso. Ver a forma como os colegas se organizaram voluntariamente para apoiar os três alunos com necessidades especiais, e testemunhar o crescimento da empatia e da entreajuda no seio da turma, confirmou-me que os próprios alunos são o recurso pedagógico mais valioso que temos à disposição. Esta estratégia não só potenciou a evolução motora dos alunos integrados, como também humanizou a turma e criou um ambiente seguro e acolhedor que mitigou qualquer sentimento de isolamento.

Por outro lado, o estágio também me confrontou com o lado mais duro e frustrante da realidade escolar. Vivenciei na pele o impacto de dar aulas num espaço limitado a um terço de pavilhão, de lidar com turmas demasiado numerosas e de sentir a falta de materiais adaptados. Percebi que os professores muitas vezes operam num vazio de apoios estruturais, tendo de recorrer à criatividade, à improvisação e à sua própria sensibilidade individual para suprir as falhas do sistema e garantir que nenhum aluno seja deixado para trás.

Esta visão mais humana e flexível teve também de se refletir na forma como encarei a avaliação. Aprendi que avaliar em contextos inclusivos exige romper com tabelas rígidas e notas padronizadas. O foco deve estar sempre no esforço, na atitude e no progresso individual de cada aluno em relação ao seu ponto de partida. Ver um aluno com andarilho dar o seu máximo e ser avaliado por essa superação, com o respeito e a aceitação de toda a turma, foi uma das maiores lições de justiça pedagógica que levo deste ano.

Em suma, este estudo e a vivência do estágio mudaram profundamente a minha perspetiva sobre o papel do professor de EF. Termino este estudo com a certeza de que uma escola inclusiva não se faz através de relatórios e burocracias, mas sim através de professores recetivos, disponíveis para errar e aprender, e genuinamente empenhados em transformar a diversidade humana num elemento enriquecedor da aula. Esta jornada deu-me a confiança e as ferramentas críticas necessárias para abraçar o desafio da inclusão na minha futura carreira docente.

6.9 Referências Bibliográficas

Almeida, A. (1997). As relações entre pares em idade escolar: Um estudo sobre a cooperação e socialização. Editorial Presença.

Bento, J. O. (1995). O outro lado do desporto. Campo das Letras.

Block, M. E. (2016). A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education (4th ed.). Paul H. Brookes Publishing.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: developing learning and participation in schools (3a ed). ISBN: 978 1 872001 68 5.

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

Correia, L. M. (2008). Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores (2.ª ed.). Porto Editora.

Florian, L. (Ed.). (2014). The SAGE handbook of special education (2nd ed.). SAGE Publications.

Guimarães, L. D., Teles, P. S., & Menezes, J. A. S. (2024). A inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas de Aracaju/SE: desafios e possibilidades. Revista Tempos e Espaços em Educação, 17(36), Artigo e22163.

Huerta Ojeda, Á. H., Barahona-Fuentes, G., Órdenes, F. V., Tapia, M. M., Yeomans-Cabrera, M., & Martínez-Líbano, J. (2023). Effects of Physical Education on Socializing and Communicating Among Children and Preadolescents with Autism Spectrum Disorder: a Systematic Review and Meta-Analysis. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 12(4), 583–598.

Kou, R., Li, Z., Li, M., Zhou, R., Zhu, F., Ruan, W., & Zhang, J. (2024). Comparative effectiveness of physical exercise interventions on sociability and communication in children and adolescents with autism: a systematic review and network meta-analysis. BMC Psychology, 12(1), 712.

Lieberman, L. J., Newcomer, J., McCubbin, J., & Robinson, L. (2000). Peer tutors in physical education: The effects on students with disabilities. Adapted Physical Activity Quarterly, 17(3), 275–285.

López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. Sport, Education and Society, 18(1), 57–76.

Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement. International Journal of Inclusive Education, 23(7–8), 677–690.

Moraes, T., Bastos, T., & Rodrigues, P. (2022). Atitudes e autoeficácia dos professores de Educação Física em relação à inclusão: Estudo centrado na Região de Lisboa – Portugal. Revista Brasileira de Educação Especial, 28, Artigo e0028.

Rodrigues, D. (Ed.). (2006). Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. Summus Editorial.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Das palavras aos atos, das políticas às práticas. Revista Lusófona de Educação, (8), 63–83.

Siedentop, D. (1991). Developing teaching skills in physical education (3rd ed.). Mayfield Publishing Company.

Souza, S. T. B., Pereira, A. S. M., & Venâncio, L. (2022). Alunos(as) com necessidades educacionais especiais na Educação Física Escolar: Relatos de experiências de

um professor-pesquisador. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, 4, Artigo e48178.

UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO / Ministry of Education and Science.

UNESCO. (2019). Manual para garantir inclusão e equidade na educação. ISBN: 978-85-7652-245-4.

Viana, F. P. (2023). O escrito, o dito e o feito: diagnóstico da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física (Dissertação de mestrado). Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí.

Xing, Y., Huang, S., Zhao, Y., & Wu, X. (2025). Effects of group sports activities on physical activity and social interaction abilities of children with autism spectrum disorders. Frontiers in Psychology, 15, 1496660.

7. Conclusão

No arranque do EP, carregava comigo um sentimento híbrido de euforia e insegurança. Embora já tivesse alguma experiência no contacto com crianças, particularmente na área do treino, sabia previamente que o contexto escolar, tinha semelhanças, mas não era de todo igual, requerendo de mim competências pedagógicas, de gestão e de comunicação muito mais desafiantes. Olhar retrospetivamente para as expectativas iniciais permite-me validar um trajeto definido pela superação constante, pela aprendizagem contínua e pela transformação sustentada da teoria em prática reflexiva.

No plano pessoal, a transição de uma postura inicialmente introvertida para a assunção de uma liderança pedagógica assertiva e empática constituiu um dos meus maiores triunfos. Ao longo do ano letivo, dominei e consolidei ferramentas cruciais de gestão de aula, como a projeção de voz, o uso estratégico do apito e rotinas de transição eficazes, compreendendo que o equilíbrio entre a autoridade firme e a proximidade afetiva é o verdadeiro pilar para um clima de aula propício à aprendizagem.

Do ponto de vista operacional, a imersão no planeamento demonstrou que este é um instrumento dinâmico e flexível, testado diariamente face a imprevistos e limitações de espaço (um terço de pavilhão). A experiência de lecionação em contextos distintos enriqueceu o meu repertório, na turma residente (do 9.º), marcada por baixa proficiência motora, aprendi a regredir nas tarefas para garantir o empenhamento motor, já na turma partilhada (do 5.º), o desafio centrou-se na gestão de comportamentos e na organização de equipas heterogéneas para canalizar a competitividade excessiva em cooperação.

Esta versatilidade foi potenciada pela experimentação de diferentes ME. Se o MID ofereceu a lucidez necessária para as fases iniciais, o MAC (na dança e ginástica) exigiu uma supervisão próxima para gerir os limiares de autonomia dos alunos. Por sua vez, o MED (no futebol e orientação) revelou-se um enorme sucesso, provando que a filiação em equipas e a pontuação integrada elevam exponencialmente o entusiasmo e compromisso dos jovens. Em paralelo, o processo de avaliação afirmou-se como uma dimensão complexa; a transição para uma AF focada na progressão individual permitiu-me humanizar este processo, embora subsistam reflexões sobre o impacto real dos testes teóricos em ambiente prático.

O envolvimento na comunidade escolar (semana europeia do desporto, corta-matos, mega sprint, ações de formação e o sarau) validou a premissa da minha professora cooperante de que "ser professor não é só dar aulas". Destas vivências, a organização da atividade de surf permanece inesquecível, especialmente ao ver a integração plena e a alegria desmedida de um aluno com MSAI fora do ambiente formal da escola.

Esta sensibilidade para a inclusão estabeleceu a ponte perfeita para o meu estudo, focado nas práticas docentes face aos alunos com MSAI. O estudo confrontou a teoria com as realidades estruturais das escolas, mas reforçou a relevância da empatia e da criatividade como facilitadores da inclusão. Na prática, a aplicação do projeto "Pares Tutores" com os três alunos com MSAI da minha turma residente deu-me a certeza de estar preparado para acolher a diversidade em qualquer sala de aula futura. Adicionalmente, a passagem pelo DE (badminton e a coordenação das equipas

de futsal, com destaque para o reerguer da equipa feminina) encerrou um ciclo de formação integral.

Termino este percurso com profunda gratidão à FADEUP, ao AEAS, às minhas orientadoras, colegas estagiários e, fundamentalmente, aos alunos que deram vida ao meu papel de educador. Ciente de que a aprendizagem docente é um trajeto contínuo, encerro esta etapa com o sentimento de dever cumprido e munido da certeza convicta do meu propósito: ser Professor de EF.

8. Referências Bibliográficas

Barrett, T. (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade physical education students. Journal of Teaching in Physical Education, 24(1), 88–102.

Casey, A., Dyson, B., & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. Educational Action Research, 17(3), 407–423.

Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. Physical Education and Sport Pedagogy, 23(3), 294–310. https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588

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

CRUZ, T. A., & Palma, Â. P. T. V. (2025). Conceção de avaliação em educação física: o que pensam os professores? In *Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar (CONPEF)*.

Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. Journal of Teaching in Physical Education, 20(3), 264–281.

Fernandes, D. (2008). Avaliação formativa: Avaliar, comunicar e aprender. *Revista Aprendizagem: A Revista da Prática Pedagógica*, *2*(9), 56–57. https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/5721

Fernández-Río, J., & Iglesias, D. (2022). What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review. Physical Education and Sport Pedagogy, 29(2), 190–205. https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039615

Fletcher, T., & Casey, A. (2014). The challenges of models-based practice in physical education teacher education: A collaborative self-study. Journal of Teaching in Physical Education, 33(3), 403–421.

Fletcher, T., Ní Chróinín, D., & O'Sullivan, M. (2023). Teaching about planning in pre-service physical education teacher education: A collaborative self-study. Physical Education and Sport Pedagogy. https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2206849

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, 38(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. Educational Philosophy and Theory, 45(9), 973–984.

Kronbauer, C. P., Antunes, F. R., & Krug, H. N. (2012). A importância atribuída à reflexividade da prática pedagógica de professores de Educação Física. In Anais do XIV Seminário Internacional de Educação no Mercosul (pp. 1–10). UNICRUZ.

Leite, T., & Estrela, A. (2010). Planeamento e concepção da ação de ensinar (pp. 1–39). Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/32894

Malta, D. P. de L. N., Gonçalo, A. A., Amaro, G. F. de, Araújo, L. M., Silva, M. R. C., Faria, M. C. V., Barbosa, R. C. da S., & Bento, V. R. (2025). Avaliação formativa e feedback construtivo: transformando o olhar sobre o erro. ARACÊ, 7(5), 25689–25705. https://doi.org/10.56238/arev7n5-266

Marzano, R. J. (2004). The key to classroom management. Educational Leadership, 61(1), 6–13. https://www.ascd.org/el/articles/the-key-to-classroom-management-summer-2004

Mesquita, I. M. R., Pereira, C. H. A. B., Araújo, R. M. F., Farias, C. F. G., Santos, D. F., & Marques, R. J. R. (2014). Modelo de educação desportiva: Da aprendizagem à aplicação. Revista da Educação Física/UEM, 25(1), 1–13.

Metzler, M. W. (2011). Instructional models for physical education (3rd ed.). Routledge.

Oliveira, R. G., Mota, A. A., & Sousa, J. A. (2022). Avaliação educacional: Uma breve análise das modalidades diagnóstica, formativa e somativa. Cadernos da Pedagogia, 16(34), 21–28.

Pereira, J. A. R. (2015). O modelo de educação desportiva no ensino do atletismo (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora.

Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., Farias, C., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o modelo de educação desportiva e o modelo de instrução direta no ensino do atletismo. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 13(2), 29–43.

Siedentop, D. (1994). Sport education: Quality PE through positive sport experiences. Human Kinetics.

Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2011). Complete guide to Sport Education. Human Kinetics.

Slavin, R. E. (1995). Cooperative learning: Theory, research, and practice (2nd ed.). Allyn & Bacon.

Anexos

Anexo I – Exemplo de uma Unidade Didática (Basquetebol)

	Plano de Aula		1	2	3	4	5	6	7	8
	Espaço		P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2
	Duração		50'	90'	50'	90'	50'	90'	50'	90'
Habilidades Motoras	Técnica	Receção - Enquadramento	Avaliação Diagnóstica	I	E	E	C			Avaliação Sumativa
		Paragens e rotações sobre 1 apoio				I	E	E	C	
		Passe de peito		I	E	E	E	C		
		Passe picado		I	E	E	E	C		
		Mudança de direção e de mão pela frente				I	E	E	C	
		Drible de progressão			I	E	E	C		
		Lançamento na passada			I	E	E	C		
		Lançamento em apoio			I	E	E	C		
	Táticas	Jogo 3x3 meio campo		I	E	E	C			
		Jogo 5x5 campo inteiro				I	E	E	C	
Aptidão Física	Velocidade				X	X				
	Resistência			X	X	X	X	X	X	
	Flexibilidade			X	X	X	X	X	X	
	Força			X						
	Destreza Geral			X						
Cultura Desportiva	Objetivos do jogo			X	X	X	X			
	Função do jogo			X	X	X	X			
	Modo de execução das principais ações técnico-táticas		X	X	X	X	X			
	Regras básicas		X	X	X	X	X			
Conceitos Psicossociais	Cooperação		X	X	X	X	X	X	X	X
	Respeito		X	X	X	X	X	X	X	X
	Aceitação das falhas dos colegas		X	X	X	X	X	X	X	X

Anexo II – Template do M (PA)

Educação Física
Escola Secundária Abel Salazar

PLANO DE AULA Nº

	Professor:	
Aula nº		
Data: **Hora:** **Duração:** **Local:**	**Unidade Didática:** **Função Didática:** **Objetivos da aula:**	**Nº de Alunos:** **Material:**

	🕐	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL	11:00 - 11:10 **10'**			
FUNDAMENTAL	11:10 - 11:25 **15'**			
FINAL	11:25 - 11:30 **15'**			
OBSERVAÇÕES:				

REFLEXÃO SOBRE A AULA

Anexo III – Atuação pedagógica nas diferentes áreas e respetivas matérias

Área	Matéria	1º P	2º P	3º P	Modelo	Estratégia
JDC	Basquetebol	8			MID	Explicação e demonstração; Realização focada na execução da técnica; Feedback constante e corretivo
	Voleibol		11		MID	Explicação e demonstração; Realização focada na execução da técnica; Feedback constante e corretivo; Utilização de grupos homogéneos e heterogéneos
	Futebol			6	MED	Evento culminante com entrega de prémios; Trabalho e equipas fixas; Tomada de decisão conjunta na definição do nome da equipa; Competição com o registo das pontuações
Atletismo	Barreiras	2			MID	Explicação e Demonstração das fases da corrida de barreiras; Apresentação de vídeos das fases de corrida; Instrução e correção; Progressões técnicas faseadas
	Salto em altura	2			MID	Explicação, demonstração e recurso a vídeos da técnica; Progressões técnicas analíticas; Instrução e correção; Repetição da técnica; Utilização de estações
	Velocidade	2			MID	Explicação e demonstração das fases da corrida de velocidade; Realização focada na execução da técnica de corrida; Feedback constante e corretivo
	Resistência	2			MID	Explicação e demonstração dos princípios da corrida de resistência; Realização focada na gestão do ritmo e do esforço; Feedback constante e corretivo sobre a intensidade e o ritmo de corrida
DI	Badminton		10		MID	Explicação e demonstração das habilidades a abordar; Realização focada na execução da técnica e na aplicação em situação de jogo; Feedback constante e corretivo
	Ginástica Acrobática	8			MAC	Trabalho em grupos fixos; Cooperação entre alunos; Apoio mútuo entre alunos com níveis distintos; Papéis diferenciados (base, base intermédio e volante); Tomada de decisão conjunta para definir a coreografia
Dança	Rumba Quadrada		6		MAC	Trabalho a pares fixos; Cooperação entre alunos; Apoio mútuo entre alunos com níveis distintos; Papéis diferenciados (homem, mulher); Tomada de decisão conjunta para definira coreografia
Orientação				6	MED	Evento culminante com entrega de prémios; Trabalho e equipas fixas; Tomada de decisão conjunta na definição do nome da equipa; Competição com o registo das pontuações
Aptidão Física		Ao longo do Ano Letivo			MID	Exposição, apresentação e demonstração da técnica; Explicação objetiva dos critérios de êxito; Feedback corretivo

Anexo IV- Exemplo de Grelha de Avaliação Diagnóstica (Voleibol)

Nível	Nível Introdutório							Observações
Critérios	Passe de Dedos	Manchete	Serviço p/baixo	Colocação da Bola	Ocupação do espaço	Comunicação	Posicionamento Defensivo	
Nome/Exercício	Jogo de 2x2							
[redacted]	S	S	S	S	S	N	N	
	S	S	S	S	S	S	S	
[redacted]	S	S	S	S	S	N	N	
[redacted]	N	N	S	N	N	N	N	
	S	N	S	S	N	N	N	
[redacted]	S	N	N	N	N	N	N	Esteve inativa durante o jogo
[redacted]	S	S	S	S	S	N	N	
	S	N	S	S	N	N	N	
	S	S	S	S	S	S	S	
	S	N	S	S	N	N	N	
	S	S	S	S	N	N	N	
	S	S	S	S	S	N	N	
	S	N	S	S	N	N	N	
	S	N	S	S	N	N	N	

Legenda
S - Executa
N - Não Executa

Anexo V – Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa (Futebol)

Componentes		Componente Técnica					Componente Tática			
Conteúdos / Alunos		Condução de Bola	Passe	Receção	Remate	Desarme	Desmarcação	Ocupação do espaço	Nota Final	Nota Ponderada
1	[redacted]	3	3	4	3	4	4	4	3,6	4
2		5	5	5	5	5	4	5	4,9	5
3		4	5	5	5	4	4	5	4,6	5
4		3	3	3	2	3	3	2	2,7	3
5		3	4	4	3	4	3	3	3,4	3
6		3	3	3	2	3	3	3	2,9	3
7		3	3	4	4	3	4	4	3,6	4
8		3	4	3	4	4	3	3	3,4	3
9		3	3	3	3	3	3	3	3	3
10		4	5	5	5	4	4	5	4,6	5
11		3	3	3	3	3	3	3	3	3
12		4	4	5	5	5	4	5	4,6	5
13		3	4	3	3	3	4	4	3,4	3
14	e	3	4	3	4	4	3	3	3,4	3
15		3	3	3	3	3	3	4	3,1	3
16		3	3	3	3	3	4	3	3,1	3

Critérios						
Condução de bola	**Passe**	**Receção**	**Remate**	**Desarme**	**Desmarcação**	**Ocupação do espaço**
1- Perde frequentemente o controlo da bola durante a condução	**1-**Realiza passes incorretos, sem direção e força adequadas	**1-** Demonstra muitas dificuldades em controlar a bola	**1-** Não consegue finalizar de forma eficaz	**1-** Raramente tenta recuperar a bola ou fá-lo incorretamente	**1-** Não procura espaços livres nem apoia os colegas	**1-** Demonstra dificuldades em posicionar-se corretamente no espaço de jogo
2- Consegue conduzir a bola apenas em situações simples	**2-** Realiza alguns passes corretos, mas com pouca precisão e eficácia	**2-** Controla a bola com dificuldade e de forma pouco consistente	**2-** Finaliza ocasionalmente, mas com pouca precisão	**2-** Tenta recuperar a bola, mas com pouca eficácia	**2-** Procura espaços livres apenas algumas vezes.	**2-** Ocupa o espaço de forma pouco adequada, dificultando a dinâmica da equipa
3- Conduz a bola de forma controlada na maioria das situações	**3-** Realiza passes corretos na maioria das situações	**3-** Controla a bola com alguma segurança	**3-** Realiza remates enquadrados ocasionalmente	**3-** Recupera bolas em algumas situações de jogo	**3-** Procura criar linhas de passe e apoiar os colegas em situações simples	**3-** Ocupa o espaço de forma geralmente adequada em situações simples de jogo
4- Conduz a bola com bom controlo e velocidade	**4-** Realiza passes precisos e ajustados às situações de jogo	**4-** Controla a bola com segurança e prepara a ação seguinte	**4-** Finaliza com boa técnica e precisão	**4-** Recupera bolas com eficácia e respeitando as regras	**4-** Desmarca-se de forma eficaz e frequente	**4-** Ocupa racionalmente o espaço, contribuindo para o jogo coletivo
5- Conduz a bola com excelente controlo, velocidade e mudança de	**5-** Realiza passes precisos, rápidos e adequados a todas as situações de jogo	**5-** Receciona a bola com elevada qualidade e fluidez	**5-** Finaliza com elevada eficácia e variedade técnica	**5-** Realiza desarmes eficazes e oportunos em diferentes situações de jogo	**5-** Desmarca-se constantemente, criando linhas de passe e vantagens para a	**5-** Demonstra muito boa ocupação do espaço, contribuindo para o equilíbrio ofensivo e

Anexo VI – Grelha de Avaliação Final do 3º Período

ENSINO BÁSICO - 3º CICLO		AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ABEL SALAZAR										ANO / TURMA	9º G	Ano Letivo 2025 / 2026					
		DISCIPLINA	Educação Física									3º PERÍODO	100,0%	CLASSIFICAÇÃO					
DOMÍNIO/ TEMA/ ÁREA		Conhecimentos - 15%				Atividades Físicas - 75%				Aptidão Física - 10%				Média 3º Período	Média simples 1º P - 2ºP - 3ºP	Média ponderada 1º P - 2º P - 3º P	Autoavaliação	Final 3º Período	Proposta Final
PROCESSOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO		Teste				DC - Grelha de Registo	DI - Grelha de Registo			Testes Fit Escola									
ALUNOS		15,00%				45,00%	30,00%			10,00%									
1	[redacted]	64,7				65,0	100,0			68,0				75,8	75,1	74,7	5	4	5
2	[redacted]	74,7				96,4	90,0			60,0				87,6	80,2	80,0	5	4	5
3	[redacted]	0,0				0,0	0,0			0,0				0,0	10,5	8,4	0	1	0
4	[redacted]	63,2				89,3	100,0			80,0				87,7	80,2	80,0	4	4	5
5	[redacted]	39,3				59,0	90,0			46,0				64,0	56,8	56,5	3	3	3
6	[redacted]	70,4				70,0	100,0			72,0				79,3	73,0	72,7	4	4	5
7	[redacted]	36,0				59,0	50,0			42,0				51,2	49,4	49,9	3	3	3
8	[redacted]	72,7				65,0	100,0			72,0				77,4	79,6	79,7	5	4	5
9	[redacted]	65,0				60,0	60,0			52,0				60,0	59,0	59,7	4	3	4
10	[redacted]	71,7				89,3	100,0			59,2				86,9	79,9	79,7	5	4	5
11	[redacted]	50,5				60,0	100,0			60,0				70,6	64,3	64,1	4	3	4
12	[redacted]	69,0				89,3	100,0			75,9				88,1	79,9	79,8	4	4	5
13	[redacted]	63,3				70,0	100,0			74,0				78,4	77,8	77,2	4	4	5
14	[redacted]	61,7				63,2	100,0			74,0				75,1	69,7	69,3	4	3	4
15	[redacted]	41,7				63,2	100,0			52,0				69,9	65,0	64,5	4	3	4

Anexo VII – Guião de Entrevista do Estudo (início do Guião)

Guião de Entrevista: A Inclusão na Educação Física

Antes de iniciarmos a entrevista, gostaria de agradecer a sua disponibilidade para participar neste estudo. Esta entrevista insere-se no âmbito de um trabalho de investigação que tem como objetivo compreender as perceções, práticas e desafios associados à inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF. A participação na entrevista é totalmente voluntária e aquilo que se pretende é que partilhe livremente as suas opiniões e experiências profissionais, com base na sua vivência enquanto docente. A entrevista terá um caráter confidencial e anónimo, sendo garantido que todas as informações recolhidas serão utilizadas exclusivamente para fins académicos e de investigação. Com o seu consentimento, o áudio da entrevista será gravado, apenas para facilitar a posterior transcrição e análise dos dados, não sendo utilizada para qualquer outro fim. Em nenhum momento o seu nome será identificado. Caso se sinta desconfortável com alguma questão, poderá optar por não responder ou interromper a entrevista a qualquer momento.

Caracterização Biográfica e Profissional

- Idade:
- Habilitações Académicas:
- Anos de experiência no ensino da EF:
- Níveis de ensino que leciona atualmente:
- Formação específica: Descreva a sua formação (inicial ou contínua) no âmbito da Educação Inclusiva ou EF Adaptada.

2. Conceções sobre Qualidade e Inclusão

- Definição de Qualidade: Na sua perspetiva, o que caracteriza uma aula de EF de qualidade hoje em dia?
- O Lugar da Diversidade: Como é que a presença de alunos com medidas de suporte à aprendizagem (NEE) se enquadra nesse seu conceito de qualidade?

- Equidade vs. Igualdade: No contexto da aula, como distingue o "dar o mesmo a todos" do "garantir equidade nas oportunidades"?
- Natureza da Inclusão: Sente que a inclusão é vivida na escola como um valor pedagógico ou como uma imposição administrativa/legal? Explique.

3. A Prática Pedagógica e o Planeamento das aulas EF com alunos com NEE

- Estratégias de Diferenciação: Ao planear para uma turma com alunos com NEE, que processos mentais ou estratégias costuma privilegiar? *(Como operacionaliza a diferenciação pedagógica na sua aula para garantir que os alunos com NEE atingem os objetivos de aprendizagem?)*
- Adaptações Curriculares: Em que situações específicas sente necessidade de adaptar regras, materiais ou tarefas de aprendizagem?
- Participação Efetiva: Como avalia se a participação de um aluno com NEE é uma integração física (estar presente) ou uma inclusão real (estar a aprender com os pares)?
- Dinâmicas de Grupo: Utiliza trabalho de pares ou de grupo para potenciar a inclusão? Explique ou dê exemplos.
- Dilemas Pedagógicos: Já sentiu que uma estratégia de apoio individual acabou por segregar (isolar) o aluno do resto do grupo? Pode dar um exemplo? Por outro lado, como gere as situações em que as necessidades de um aluno exigem uma atenção que possa condicionar o ritmo de aprendizagem dos restantes colegas? *(Muitos professores referem que é difícil equilibrar os ritmos da turma. Já sentiu esse desafio nas suas aulas?)*

4. Barreiras, Facilitadores e Apoios

- Principais Desafios: Quais as maiores dificuldades que enfrenta na gestão de uma turma heterogénea e com alunos com NEE (ex: número de alunos, tempo, espaço)?
- Recursos e Meios: Considera que os recursos materiais e humanos (ex: assistentes operacionais, materiais adaptados) são adequados à realidade das suas aulas?

- Trabalho Colaborativo: Como descreveria a articulação entre si e o professor de Educação Especial ou outros técnicos de apoio?
- O Papel da Instituição: Sente que a cultura da escola e as políticas públicas atuais facilitam ou dificultam a inovação nas suas práticas inclusivas?

5. Avaliação e Critérios de Sucesso

- Estratégias de Planeamento Avaliativo: Ao definir o plano de avaliação para uma turma que inclui alunos com NEE, como operacionaliza a diferenciação dos critérios? Privilegia objetivos comuns com níveis de exigência distintos ou define metas individuais específicas?
- O Equilíbrio Performance vs. Atitude: Como gere o peso relativo entre a performance motora (desempenho técnico-tático) e as componentes atitudinais e socioafetivas?
- Justiça e Percessão do Grupo: Como comunica e justifica a diferenciação positiva na avaliação dos alunos com NEE perante os restantes colegas, de forma a garantir a perceção de justiça?
- Instrumentos Adaptados: Que instrumentos utiliza para registar o progresso destes alunos (ex: grelhas de observação simplificadas, registos-vídeo, portefólios) e em que medida eles diferem dos utilizados para o resto da turma?

6. Reflexão Prospetiva

- Formação: Se pudesse desenhar uma ação de formação ideal para professores de EF nesta área, que competências seriam prioritárias?
- Visão de Futuro: O que falta mudar no sistema de ensino para que a EF seja, por natureza, uma disciplina para todos?
- Observações Finais: Deseja acrescentar algum aspeto que não tenha sido abordado?

Anexo VIII – Consentimento Informado (Início do Consentimento)

Educação Física
Escola Secundária Abel Salazar

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

de acordo com a Declaração de Helsínquia[1] e a Convenção de Oviedo[2]

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorrecto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: Educação Física Inclusiva: Análise das Práticas declaradas pelos Docentes.

Enquadramento: Este estudo insere-se na Unidade Curricular de Estágio Profissional, realizado no segundo ano de mestrado da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF, representa, um desafio constante para o professor e para os alunos. Embora as políticas educativas da atualidade enfatizarem a inclusão como um direito essencial, a sua operacionalização prática é pouco conhecida.

Explicação do estudo: O estudo, tem como objetivo mapear e compreender as conceções e práticas dos professores de EF relativamente à inclusão dos alunos com NEE nas aulas de educação física, bem como, perceber quais as barreiras, estratégias e recursos considerados fundamentais para uma EF de qualidade. A participação neste estudo irá envolver a realização de uma entrevista semiestruturada com a duração aproximada de 40 minutos a cada professor. Na realização da entrevista será usado a gravação de áudio como elemento facilitador para a realização do estudo.

Confidencialidade e anonimato: Será garantido o anonimato, a confidencialidade e uso exclusivo dos dados para o presente estudo. Para mais esclarecimentos, não hesite em contactar a investigadora responsável Susana Bento, 935309272, susana.bento@aesmi.pt e/ou o estudante-estagiário responsável pelo projeto – Bernardo Tasca, 936808075, bernardo.tasca@aesmi.pt.

Grato pela sua colaboração!

Assinatura/s:

-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome: … … … … … … … … ..... … … … ..... … … … … … … … … … … … … … … … …
Assinatura: … … … … … … … … ..... … Data: ..... /..... /.....

SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR POR IDADE OU INCAPACIDADE
(se o menor tiver discernimento deve também assinar em cima, se consentir)

[1] http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20%C3%89tica/Ficheiros/Declaracao_Helsinquia_2008.pdf

[2] http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/002A00/00140036.pdf

U.PORTO FACULDADE DE DESPORTO UNIVERSIDADE DO PORTO

AEAS AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ABEL SALAZAR

Educação Física
Escola Secundária Abel Salazar

Nome: … … … … … … … … ..... … … … ..... … … … … … … … … … … … … … … …

Assinatura: … … … … … … … … ..... … Data: ..... /..... /.....

SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR POR IDADE OU INCAPACIDADE
(se o menor tiver discernimento deve também assinar em cima, se consentir)

NOME: …
BI/CD Nº: ..... DATA OU VALIDADE ..... /..... /.....
GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO: .....
ASSINATURA …

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA/S E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE