



UNIVERSIDADE  
**LUSÓFONA**

**Centro Universitário Lisboa**

**Faculdade de Educação Física e Desporto**

**Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**

## **Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física na Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos**

Relatório de Estágio apresentado a provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em  
Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado por Prof. Doutor  
Bruno da Cunha Luís de Avelar Rosa

**Francisco Duarte Andrade do Vale, 22300866**

**2025**

[www.ulusofona.pt](http://www.ulusofona.pt)



UNIVERSIDADE  
LUSÓFONA

**Centro Universitário Lisboa**

**Faculdade de Educação Física e Desporto**

**Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**

# **Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física na Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos**

## **“VERSÃO FINAL”**

Relatório de Estágio defendido em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário Lisboa no dia 18/12/2025, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação N° 643/2025, de 18 de novembro de 2025, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Diogo dos Santos Teixeira

Arguente: Prof. Doutora Eliana Cristina Veiga Carraça

Orientador: Prof. Doutor Bruno da Cunha Luís de Avelar Rosa

**Francisco Duarte Andrade do Vale, 22300866**

**2025**

## **Agradecimentos**

Ao Professor Doutor Bruno Rosa, orientador de faculdade, pelos vários momentos de reflexão e apoio ao longo deste percurso.

À Professora Cláudia Silva, a quem devo a principal inspiração, enquanto aluno do 3.º ciclo, por ter despertado em mim a vontade de ser professor, e agora, enquanto orientadora de escola, pela confiança, pela postura assertiva e pela motivação que me transmitiu em cada etapa do estágio.

À Lurdes Clemente, Diretora de Turma do 9º D, pela disponibilidade, partilha e ajuda ao longo do estágio.

À Marisa Garcia, professora de Cidadania e Desenvolvimento, por toda a simpatia, entajuda e disponibilidade.

À Professora Fernanda Portugal, coordenadora do Departamento de Educação Especial, pela disponibilidade e partilha de conhecimento. A sua sensibilidade, orientação e abertura ao diálogo foram essenciais para o desenvolvimento dos meus projetos.

À Escola Josefa de Óbidos pela forma como fui acolhido por todos, em especial o GEF, Célia Nascimento, Cláudia Silva, José Sá, Miguel Ferreira, Paulo Gonçalves, Ricardo Costa, Ricardo Daniel, Susana Barardo, Vera Martins por toda a cooperação, apoio e por me fazerem sentir um de vós ao longo deste processo. O brio, união e ética profissional serão sempre a vossa imagem.

Ao Professor José Santos, diretor do AEJO, pela disponibilidade, e disposição demonstrada ao longo do estágio.

Ao meu colega e amigo, Eduardo Tomé, colega de estágio, que me acompanhou desde o primeiro dia de faculdade, até ao último. Junto de largos momentos de reflexão, partilha e companheirismo. Sem ti, esta jornada não seria a mesma.

Aos meus alunos do 9ºD por todo o apoio, empenho e dedicação ao longo do ano. Foram e são muito especiais, não apenas por terem sido a minha primeira turma, mas também por todo o carinho e entrega.

Ao meu pai, mãe e irmã que estiveram sempre presentes, por lutarem comigo pelos meus sonhos e por terem acreditado em mim desde o primeiro dia.

## Resumo

O presente relatório surge no seguimento do Estágio Pedagógico em Educação Física, realizado na Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos.

Na Lecionação, trabalhei com uma turma de 9ºano. O projeto *“Uma Experiência Diferente!”* teve como objetivo contribuir para a integração de um aluno com necessidades específicas na turma, e proporcionar, a todos os alunos a oportunidade de experimentar modalidades adaptadas. Para tal, recorri à estratégia de inclusão inversa, promovendo a prática de atividades como o voleibol sentado e o goalball. Posteriormente, foram atribuídos papéis de liderança ao aluno com necessidades específicas, nomeadamente nas aulas de Boccia e de Kempo, o que teve um impacto muito positivo no seu sentimento de pertença e autoestima.

Na Direção de Turma, foi desenvolvido o projeto *“Coisas Simples, Grandes Barreiras”*, sobre inclusão, no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Os alunos desenvolveram projetos, com apoio de professores, terapeutas e assistentes operacionais, culminando em apresentações finais junto da comunidade escolar. Estas iniciativas contribuíram para o reforço da empatia dos alunos.

No âmbito do Desporto Escolar, assumi o grupo-equipa de Boccia e foi implementado o projeto *“Inclusão de Todos os Alunos na Modalidade de Boccia”*. Após verificado que a prática da modalidade estava limitada aos alunos com necessidades específicas, procurou-se alargar a participação aos restantes alunos da comunidade escolar. Para isso, alguns alunos foram envolvidos como árbitros da modalidade, enquanto outros assumiram o papel de cooperantes, apoiando os colegas com deficiência nas tarefas e decisões de jogo.

No Seminário, foi desenvolvida a proposta *“Coadjuvação nas Aulas de Educação Física”*, centrada na importância de alguns alunos com necessidades específicas beneficiarem de apoio especializado durante as aulas. A proposta fundamentou-se em entrevistas a professores de EF e ensino especial e a observação direta das aulas dos mesmos, identifiquei a coadjuvação como uma resposta necessária tendo em conta o perfil de cada um destes alunos. Nesta proposta, foram exploradas alternativas pedagógicas, nomeadamente sessões de natação adaptada com alunos cooperantes. Além disso, foi sugerida a criação de um programa de voluntariado para alunos, com o intuito de apoiar os professores de EF, como “alunos cooperantes”.

Palavras-chave: Atividade Física; Inclusão; Modalidades Adaptadas; Cooperação; Coadjuvação; Voluntariado.

## **Abstract**

This report follows the internship in Physical Education Teacher Education, carried out at Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos.

In the Teaching Area, I worked with a 9th-grade class. The project “A Different Experience!” aimed to contribute to the integration of a student with special educational needs within the class, while also providing all students the opportunity to experience adapted sports. To achieve this, a reverse inclusion strategy was used, promoting the practice of activities such as sitting volleyball and goalball. Later, leadership roles were assigned to the student with special needs, particularly in Boccia and Kempo classes, which had a very positive impact on their sense of belonging and self-esteem.

In the Form Tutor component, the project “Simple Things, Big Barriers” was developed, focused on inclusion within the subject of Citizenship and Development. Students created projects with the support of teachers, therapists, and teaching assistants, culminating in final presentations to the school community. These initiatives helped to strengthen students’ empathy.

In the context of School Sports, I took responsibility for the Boccia team-group and implemented the project “Inclusion of All Students in the Boccia Modality”. After realizing that the practice of Boccia was limited to students with special needs, efforts were made to extend participation to other students in the school community. To do so, some students were involved as referees, while others took on the role of cooperators, supporting their peers with disabilities in game-related tasks and decisions.

In the Seminar component, the proposal “Co-Teaching in Physical Education Classes” was developed, focusing on the importance of providing specialized support to some students with specific needs. Based on interviews with Physical Education and special education teachers, as well as direct classroom observation, co-teaching was identified as a necessary response considering the profiles of these students. This proposal also explored pedagogical alternatives, namely adapted swimming sessions with cooperating students. Additionally, the creation of a student volunteer program was suggested, with the aim of supporting PE teachers through the figure of “cooperating students.”.

**Keywords:** Physical Activity; Inclusion; Adapted Sports; Cooperation; Co-Teaching; Volunteering.

## Abreviaturas

<b>AEJO</b>	Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos
<b>AE</b>	Aprendizagens Essenciais
<b>ABCD</b>	Aptidão Física, Bolas, Colchões, Dança
<b>CD</b>	Cidadania e Desenvolvimento
<b>DE</b>	Desporto Escolar
<b>DT</b>	Direção de Turma
<b>DRT</b>	Diretor de Turma
<b>EF</b>	Educação Física
<b>EP</b>	Estágio Pedagógico
<b>FZSAF</b>	Fora da Zona Saudável de Aptidão Física
<b>GEF</b>	Grupo de Educação Física
<b>JDC</b>	Jogos Desportivos Coletivos
<b>MAGIC</b>	Metas, Avaliação, Gestão, Instrução, Clima
<b>ME</b>	Ministério da Educação
<b>NE</b>	Necessidades Específicas
<b>PASEO</b>	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
<b>PE</b>	Projeto Educativo
<b>PEEM</b>	Plano Estratégico Educativo Municipal
<b>PNEF</b>	Programa Nacional de Educação Física
<b>PTI</b>	Professor a Tempo Inteiro
<b>SC</b>	Saída de Campo
<b>TGfU</b>	Teaching Games for Understanding
<b>UD</b>	Unidade Didática
<b>ZAFS</b>	Zona de Aptidão Física Saudável

## Índice

Agradecimentos.....	III
Resumo.....	IV
Abstract.....	V
Abreviaturas.....	VI
Introdução.....	1
I. Contextualização do Estágio .....	3
i) Plano Estratégico Educativo Municipal e Projeto Educativo.....	3
ii) Estrutura Orgânica.....	4
iii) Caracterização da Escola.....	7
iv) Caracterização do Grupo de Educação Física .....	8
v) Caracterização da Turma.....	9
vi) Objetivo Geral do Estágio .....	10
1. Lecionação.....	11
1.1. Modelo de Organização e Planeamento das Aulas.....	12
1.2. 1ª Etapa – Prognóstico.....	14
1.2.1. Plano.....	14
1.2.2. Balanço 1ª Etapa.....	19
1.3. 2ª Etapa – Prioridades.....	22
1.3.1. Plano.....	22
1.3.2. Balanço 2ª Etapa.....	27
1.3.3. Projeto PTI – Professor a Tempo Inteiro.....	29
1.3.4. Balanço PTI.....	31
1.4. 3ª Etapa – Progresso .....	32
1.4.1. Plano.....	32
1.4.2. Balanço 3ª Etapa.....	37
1.5. 4ª Etapa – Produto .....	39

1.5.1.	Plano .....	39
1.5.2.	Balanço 4ª Etapa.....	43
1.6.	<i>Uma Experiência Diferente! Promoção de Modalidades Adaptadas nas Aulas de Educação Física .....</i>	<i>45</i>
1.6.1.	1.ª Etapa .....	45
1.6.2.	2ª Etapa.....	46
1.6.3.	3ª Etapa.....	47
1.6.4.	4.ª Etapa .....	48
2.	Direção de Turma .....	50
2.1.	1.ª Etapa .....	50
2.2.	2.ª Etapa .....	52
2.3.	3.ª Etapa .....	53
2.4.	4.ª Etapa .....	54
2.5.	Saída de Campo .....	55
2.6.	<i>A inclusão do aluno com necessidades específicas na escola e na sociedade .....</i>	<i>60</i>
2.6.1.	1ª Etapa – Observação do Problema.....	60
2.6.2.	2ª Etapa – Escolha da Metodologia e Instrumento de Avaliação .....	61
2.6.3.	3ª Etapa – Desenvolvimento dos projetos .....	62
2.6.4.	4ª Etapa – Observação dos resultados e conclusões finais .....	63
3.	Desporto Escolar .....	65
3.1.	1ª Etapa – Prognóstico.....	65
3.1.1.	Plano .....	65
3.1.2.	Balanço – 1ª Etapa.....	66
3.2.	2ª Etapa – Prioridades.....	67
3.2.1.	Plano .....	67
3.2.2.	Balanço - 2.ª Etapa.....	68
3.3.	3ª Etapa – Progresso .....	69

3.3.1.	Plano .....	69
3.3.2.	Balanço – 3ª Etapa .....	70
3.4.	4ª Etapa – Produto .....	72
3.4.1.	Plano .....	72
3.4.2.	Balanço – 4ª Etapa .....	72
3.5.	<i>Inclusão de todos os alunos na modalidade de Boccia</i> .....	73
3.5.1.	1.ª Etapa .....	73
3.5.2.	2.ª Etapa .....	74
3.5.3.	3.ª Etapa .....	74
3.5.4.	4.ª Etapa .....	75
4.	Seminário.....	76
4.1.	1.ª Etapa .....	77
4.1.	2.ª Etapa .....	78
4.2.	3.ª Etapa .....	80
4.3.	4.ª Etapa .....	83
	Conclusão .....	87
	Referências Bibliográficas.....	90
	Apêndices .....	95
	Apêndice I - Questionário diagnóstico .....	95
	Apêndice II – Unidade Didática 1ª Etapa.....	96
	Apêndice III – Notas Avaliação Inicial .....	96
	Apêndice IV – 1ª Unidade Didática 2ª Etapa .....	97
	Apêndice V – 2ª Unidade Didática 2ª Etapa.....	97
	Apêndice VI – Metas e Objetivos 2ª Etapa .....	97
	Apêndice VII – Horário PTI.....	99
	Apêndice VIII – 1ª Unidade Didática 3ª Etapa.....	100
	Apêndice IX – 2ª Unidade Didática 3ª Etapa .....	100

Apêndice X – Metas e Objetivos 3ª Etapa.....	101
Apêndice XI – Documento Prevenção do Afogamento .....	105
Apêndice XII – Unidade Didática 4ª Etapa .....	111
Apêndice XIII – Avaliação Final.....	111
Apêndice XIV – Mapa Saída de Campo .....	112
Apêndice XV – Plano de Projeto.....	112
Apêndice XVI – Metas e Objetivos DE 2ª Etapa .....	113
Apêndice XVII – Metas e Objetivos DE 3ª Etapa.....	113
Apêndice XVIII – Proposta Seminário.....	114

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Plano Geral de Estágio .....	1
Quadro 2 - Horário Semanal de Estágio .....	2
Quadro 3 - Modelo da "Casinha" .....	5
Quadro 4 - Objetivos Alunos 1ª Etapa.....	14
Quadro 5 - Objetivos Pessoais 1ª Etapa.....	15
Quadro 6 - 1ª Etapa - Caracterização dos Alunos nas Atividades Físicas.....	19
Quadro 7 - 1ª Etapa - Caracterização dos Alunos na Aptidão Física .....	20
Quadro 8 - Balanço Objetivos Alunos - 1ª Etapa .....	21
Quadro 9 - Balanço Objetivos Pessoais - 1ª Etapa .....	21
Quadro 10 - Objetivos Alunos 2ª Etapa.....	22
Quadro 11 - Objetivos Pessoais 2ª Etapa.....	23
Quadro 12 - Grupos 2ª Etapa.....	24
Quadro 13 - Balanço Objetivos Alunos - 2ª Etapa .....	28
Quadro 14 - Balanço Objetivos Pessoais - 2ª Etapa .....	29
Quadro 15 - Objetivos PTI .....	30
Quadro 16 - Objetivos Alunos 3ª Etapa.....	33
Quadro 17 - Objetivos Pessoais 3ª Etapa.....	33
Quadro 18 - Grupos 3ª Etapa .....	34
Quadro 19 - Balanço Objetivos Alunos - 3ª Etapa .....	39
Quadro 20 - Balanço Objetivos Pessoais - 3ª Etapa .....	39
Quadro 21 - Objetivos Alunos 4ª Etapa.....	39
Quadro 22 - Objetivos Pessoais 4ª Etapa.....	40
Quadro 23 - 4ª Etapa - Caracterização dos Alunos na Aptidão Física .....	44
Quadro 24 - Balanço Objetivos Alunos - 4ª Etapa .....	45
Quadro 25 - Balanço Objetivos Pessoais - 4ª Etapa .....	45
Quadro 26 - Objetivos DT - 1ª Etapa .....	51
Quadro 27 - Objetivos DT - 2ª Etapa .....	52
Quadro 28 - Objetivos DT - 3ª Etapa .....	53
Quadro 29 - Objetivos DT - 4ª Etapa .....	54
Quadro 30 - Envolvimento do CT na Saída de Campo .....	58
Quadro 31 - Objetivos Saída de Campo .....	59
Quadro 32 – Objetivos DE - 1ª Etapa.....	66

Quadro 33 – Objetivos DE - 2ª Etapa.....	68
Quadro 35 – Objetivos DE - 3ª Etapa.....	70
Quadro 37 – Objetivos DE - 4ª Etapa.....	72
Quadro 38 - Objetivos Seminário - 1ª Etapa .....	77
Quadro 39 - Objetivos Seminário - 2ª Etapa .....	78
Quadro 40 - Objetivos Seminário - 3ª Etapa .....	80
Quadro 41 - Objetivos Seminário - 4ª Etapa .....	83

## Introdução

Este relatório foi realizado no encadeamento do Estágio Pedagógico (EP), realizado na Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos. A seleção da escola teve um cariz pessoal, tendo em conta que no passado fui aluno desta escola, já conhecia bem a professora orientadora, e conhecia as excelentes condições para a disciplina que esta escola oferece. Por outro lado, também estava mais próximo da minha zona de residência, Óbidos. Outro aspeto determinante para a minha escolha da escola de estágio nesta região prendeu-se à importância do trabalho colaborativo desenvolvido ao longo da minha formação académica na Universidade Lusófona, com o meu colega Eduardo Tomé, pelo que procurei garantir, desde cedo, a realização deste estágio no mesmo núcleo.

O EP e o relatório associado ao mesmo, foram preponderantes para a conclusão de 5 anos de formação contínua, tanto a nível académico, como pessoal. Tal como Bom & Brás (2003) afirmam, o estágio promove a formação da própria profissão de professor de Educação Física (EF). O processo de Estágio e a classificação obtida representa uma habilitação não só académica, mas também profissional. O EP é então desenvolvido em quatro áreas: Lecionação, Direção de Turma (DT), Desporto Escolar (DE) e Seminário.

Desde o início a realização do estágio demonstrou-se um processo complexo e significativo, dentro das quatro áreas, existiram vários processos e intervenções a ter em consideração. No quadro 1 encontra-se representado o plano geral de estágio.

Quadro 1 - Plano Geral de Estágio

Meses	Setembro				Outubro				Novembro				Dezembro				Janeiro				Fevereiro				Março				Abril				Maio				Junho			
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
Lecionação	Caract		1ª Etapa		2ª Etapa				2ª				3ª Etapa				4ª Etapa				4ª Etapa				4ª Etapa															
	1ª DE	1ª GEF					2ª GEF							3ª GEF																										
Direção de Turma	Caract		1ª Etapa		2ª Etapa				2ª				3ª Etapa				4ª Etapa				4ª Etapa				4ª Etapa															
	1ª CT	1ª EE																																						
Desporto Escolar	Caracterização		1ª Etapa		2ª Etapa				2ª				3ª Etapa				4ª Etapa				4ª Etapa				4ª Etapa															
Seminário	Caracterização												1ª Etapa				2ª Etapa				3ª Etapa				4ª Etapa				4ª Etapa				4ª Etapa							

Legenda: DE - Reunião Departamento de Expressões; GEF - Grupo de Educação Física; PAA - Plano Anual de Atividades; PTI - Professor a Tempo Inteiro CT - Reunião de Conselho de Turma; EE - Reunião de

Encarregados de Educação; SC - Saída de Campo; CDE - Competição de Desporto Escolar; RDE - Regional Desporto Escolar; NDE - Nacional Desporto Escolar; EP - Entrega Proposta; AP - Apresentação da Proposta

A organização do trabalho semanal realizado ao longo deste ano letivo, está representada no quadro 2.

*Quadro 2 - Horário Semanal de Estágio*

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:30 - 9:20		9ºD - Cidadania			
9:30 - 10:20			Hora DT	9ºA - Colega	
10:40 - 11:30					
11:40 - 12:30			Reunião GE	9ºD - Lecionação	
12:40 - 13:30	9ºA - Colega	DE Boccia			Reunião Núcleo
13:40 - 14:30					
14:40 - 15:30					
15:40 - 16:30	9ºD - Lecionação				
16:30 - 17:30					
18:00 - 22:00			Lusófona		

Na Lecionação, desenvolvi o projeto “Uma Experiência Diferente!”, centrado na inclusão de um aluno com necessidades específicas (NE). Recorri à prática de modalidades adaptadas (Boccia, Goalball, Voleibol Sentado), à inclusão inversa e à atribuição de papéis de liderança ao aluno, com o objetivo de promover a empatia, a cooperação e a autoestima. Paralelamente, trabalhei dimensões pedagógicas fundamentais, como a gestão de aula, a qualidade do feedback, a diferenciação pedagógica, a criação de rotinas e a autonomia dos alunos. A participação no PTI – Professor a Tempo Inteiro permitiu-me alargar estas competências a outros níveis de ensino, reforçando a minha capacidade de adaptação, análise e decisão em contextos diversos.

Enquanto professor responsável pela disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (CD), no âmbito da DT, desenvolvi o projeto “Coisas Simples, Grandes Barreiras”, onde desafiei os alunos a refletir e a agir sobre o tema da inclusão. Com o apoio de professores, terapeutas e assistentes operacionais, os alunos criaram projetos que culminaram numa apresentação final. Este trabalho foi complementado pela organização de uma saída de campo (SC) interdisciplinar, que incluiu uma prova de orientação e uma atividade de canoagem na Lagoa de Óbidos. Através desta experiência, promovi a valorização do território, a cooperação entre pares e a aplicação prática de saberes escolares em contexto real. Ao longo do ano, assumi também responsabilidades na comunicação com encarregados de educação, na gestão da plataforma Inovar, na preparação de reuniões.

No âmbito do DE, identifiquei a limitação do Boccia como modalidade exclusiva aos alunos com NE e propus a sua abertura a toda a comunidade educativa. Para isso, articulei com a professora responsável, promovendo a formação de árbitros entre os alunos do ensino regular e incentivando a participação de cooperantes no apoio aos colegas com deficiência. Esta abordagem promoveu o espírito de entreajuda, a responsabilização e o sentimento de pertença dos alunos envolvidos, contribuindo para uma cultura de desporto mais inclusiva e colaborativa.

Por fim, no Seminário, aprofundei a reflexão sobre a inclusão na EF, desenvolvendo uma proposta de coadjuvação pedagógica nas aulas com alunos com NE. Com base em entrevistas realizadas ao Grupo de Educação Física (GEF), em legislação e literatura científica, a proposta defende a presença de um segundo profissional nas aulas como forma de garantir maior eficácia, equidade e segurança. A sua apresentação ao grupo disciplinar gerou um debate produtivo e evidenciou a pertinência de repensar modelos de organização da disciplina em função da diversidade dos alunos.

## **I. Contextualização do Estágio**

### **i) Plano Estratégico Educativo Municipal e Projeto Educativo**

As práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do estágio revelaram uma clara consonância com os princípios orientadores do Plano Estratégico Educativo Municipal (PEEM) de Óbidos e com as linhas de ação definidas no Projeto Educativo (PE).

Na lecionação, o projeto centrado na promoção de modalidades adaptadas concretizou os princípios de inclusão, diferenciação pedagógica e valorização da diversidade, previstos no PE. Simultaneamente, respondeu às metas do PEEM ao promover uma abordagem pedagógica inovadora, centrada na participação de todos os alunos, incluindo aqueles com NE, e na promoção de competências sociais como a empatia, a cooperação e o respeito pela diferença.

Enquanto professor envolvido na direção de turma, a dinamização de projetos de cidadania sobre inclusão e a organização de uma SC interdisciplinar evidenciaram o compromisso com uma educação para a cidadania ativa e com a valorização do território como espaço educativo. Estas práticas operacionais estão alinhadas com os objetivos do PEEM de promover o envolvimento dos alunos na comunidade, e com o PE ao reforçar o papel da escola como espaço de formação cívica, relacional e afetiva.

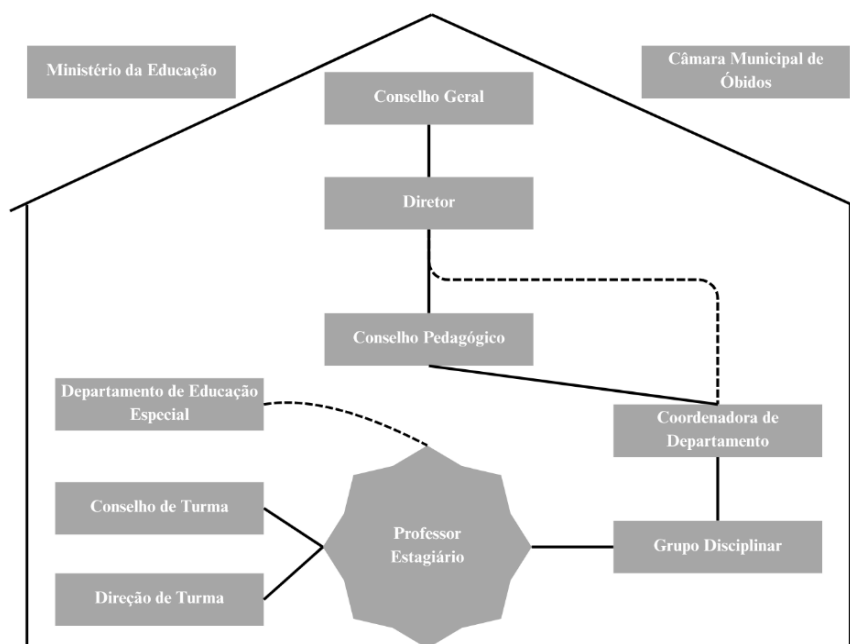
No âmbito do Desporto Escolar (DE), a inclusão de alunos com e sem NE numa mesma dinâmica formativa refletiu o princípio de equidade e de justiça educativa consagrado em ambos os documentos. A utilização do desporto como ferramenta de inclusão e desenvolvimento interpessoal deu corpo às orientações do PEEM, que identifica a atividade física como meio privilegiado para promover a coesão, a responsabilidade e o sentimento de pertença.

Por fim, no seminário, a proposta de coadjuvação nas aulas de EF com alunos com NE representou uma intervenção estratégica alinhada com os pilares do PEEM: diagnóstico local, ação colaborativa, valorização dos recursos humanos e criação de respostas educativas ajustadas. Esta proposta reflete igualmente o compromisso do PE com a melhoria contínua das práticas pedagógicas e com a construção de uma escola efetivamente inclusiva.

## **ii) Estrutura Orgânica**

A estrutura organizacional representada na “casinha” (Quadro 3) desenvolvida na unidade curricular Análise e Desenvolvimento das Organizações Educativa do 1.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, encontra enquadramento legal no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Este artigo estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, valorizando a formação integral dos alunos, a articulação interdisciplinar, a flexibilidade pedagógica e a autonomia das escolas. Ao refletir sobre os diferentes níveis da estrutura escolar, desde o Ministério da Educação (ME) até ao Professor Estagiário, este modelo permite compreender como cada interveniente contribui para a operacionalização das políticas educativas e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Desta forma apresento uma reflexão crítica sobre o contributo de cada interveniente no meu percurso formativo.

**Quadro 3 - Modelo da "Casinha"**



- **Ministério da Educação:** O ME teve um papel indireto, mas estruturante ao longo do EP, através dos documentos orientadores que sustentaram toda a prática docente. As *Aprendizagens Essenciais* de Educação Física serviram de base para a elaboração dos planos curriculares do grupo disciplinar, assegurando coerência e progressão entre turmas. Paralelamente, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* orientou muitas das decisões pedagógicas tomadas, em particular no projeto de lecionação, onde se promoveram competências como a autonomia, o pensamento crítico, a cooperação e a valorização da diversidade.
- **Câmara Municipal de Óbidos:** A Câmara Municipal de Óbidos assumiu um papel fundamental ao nível do apoio logístico e da disponibilização de infraestruturas. Ao longo do ano letivo, foi graças ao envolvimento da autarquia que foi possível aceder a diversos espaços desportivos, nomeadamente o pavilhão municipal, o estádio e a piscina que foram utilizados tanto para aulas como para atividades do GEF. Este apoio foi particularmente evidente na organização da SC, ao disponibilizar gratuitamente o transporte para os alunos, sem o qual a atividade não poderia ter sido realizada.
- **Direção da Escola:** Desde o início do estágio, a Direção da Escola mostrou-se receptiva e disponível para colaborar. Acolheram-me com simpatia e prestaram apoio sempre que necessário, viabilizando a realização de projetos, como o seminário ou a SC. Para além disso, assumiram diretamente a comunicação com a Câmara Municipal de Óbidos no sentido de garantir os meios de transporte para as atividades.

- **Conselho Pedagógico:** O Conselho Pedagógico, enquanto órgão de gestão intermédia, teve um papel relevante na aprovação formal das propostas apresentadas ao longo do ano, como os aspetos inerentes ao seminário ou a própria SC. A validação das atividades por parte deste órgão garantiu o seu enquadramento institucional e permitiu que fossem realizadas dentro da legalidade e da cultura organizacional da escola.
- **Coordenadora de Departamento:** A Coordenadora do Departamento de Educação Física foi uma figura de grande proximidade e apoio. Demonstrou-se sempre disponível para esclarecer dúvidas, prestar apoio em questões organizativas e partilhar orientações relevantes para a lecionação. Fui incluído em todas as reuniões do departamento e os contributos que partilhei foram ouvidos e respeitados. Esta relação facilitou a minha integração no grupo e incentivou a minha participação ativa nas decisões pedagógicas.
- **Grupo de Educação Física:** O GEF da escola revelou-se coeso, colaborativo e acolhedor. Desde o início, fui integrado de forma espontânea e respeitosa, sendo incentivado a observar e, em alguns casos, participar nas aulas dos colegas. Este ambiente aberto ao diálogo e à partilha permitiu-me desenvolver as minhas competências pedagógicas e metodológicas. Para além disso, participei no planeamento e desenvolvimento de todas as atividades realizadas pelo grupo ao longo do ano letivo. O grupo deu ainda um contributo essencial para o desenvolvimento do seminário, aceitando ser entrevistado, respondendo às questões com transparência e marcando presença na apresentação final, manifestando um forte apoio institucional à proposta.
- **Conselho de Turma:** Participei em todas as reuniões do Conselho de Turma, onde fui sempre bem recebido pelos professores das diferentes disciplinas. A colaboração mais visível deste grupo ocorreu na preparação da SC, através da proposta de desafios interdisciplinares que foram integrados na prova de orientação. Esta dinâmica de trabalho colaborativo permitiu consolidar a interdisciplinaridade e reforçar a ligação entre os professores da turma.
- **Direção de Turma:** A Diretora de Turma (DRT) com quem trabalhei teve um papel essencial na minha formação. Permitiu-me acompanhar todas as tarefas e responsabilidades associadas ao cargo, desde a gestão administrativa à comunicação com encarregados de educação. Tive oportunidade de redigir atas, colaborar na preparação de reuniões e até participar diretamente nas mesmas. Acompanhei também as visitas de estudo da turma, nomeadamente ao Museu da Água e ao teatro relacionado com a peça "Auto da Barca do Inferno". Esta experiência foi particularmente

enriquecedora do ponto de vista da compreensão das dinâmicas de turma e do papel do professor enquanto elo entre escola, alunos e encarregados de educação. As aulas de CD, ainda que não lecionadas com a DRT, foram um espaço privilegiado para consolidar a relação com os alunos e explorar temas que complementam a prática da EF, como os direitos humanos, a inclusão e a empatia.

- **Departamento de Educação Especial:** Por fim, o Departamento de Educação Especial, nomeadamente a sua coordenadora, foi um apoio constante ao longo do ano. Para além das sugestões pedagógicas, forneceu-me informações valiosas sobre os alunos com NE, o que permitiu uma planificação mais ajustada às suas características e necessidades. A sua experiência e sensibilidade permitiram orientar vários dos projetos de inclusão que desenvolvi, como as aulas adaptadas, a prática de boccia ou a participação dos alunos em sessões de natação. O seu trabalho junto destes alunos foi uma fonte de inspiração constante, não apenas pelo conhecimento técnico, mas sobretudo pela dedicação e compromisso com a inclusão e o bem-estar de cada um.

### iii) **Caracterização da Escola**

A Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos é a escola sede do Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos (AEJO), situada no concelho de Óbidos, distrito de Leiria. O agrupamento integra dez jardins de infância, três complexos escolares do 1.º e 2.º ciclos e a escola sede, onde se ministra o 3.º ciclo do ensino básico, o ensino secundário com cursos científico-humanísticos e cursos profissionais.

No âmbito da EF, os alunos dispõem de vários espaços interiores e exteriores. Dentro do recinto escolar, existe um campo de jogos composto por um relvado sintético com duas balizas, um campo em cimento com marcações de andebol e basquetebol, equipado com duas balizas e quatro tabelas, uma caixa de areia para salto em comprimento, uma pista de atletismo com 40 metros e um campo de voleibol de praia. Fora do recinto escolar, a escola recorre ao pavilhão municipal, ao estádio e à piscina municipal, garantindo melhores condições pedagógicas, sobretudo nas aulas de maior duração.

Nesta escola, não existe um mapa de rotação de espaços pré-definido. A sua gestão é feita no início de cada período letivo, durante as reuniões do GEF. Nesses momentos, os professores preenchem um quadro com as matérias que irão lecionar, permitindo uma organização eficaz da utilização dos espaços disponíveis. Como existem vários espaços

dedicados à disciplina, era comum estarmos sozinhos num determinado local, o que facilitava o planeamento das matérias em função das necessidades de cada grupo, dentro da turma. Durante o estágio, segui o plano de lecionação por etapas, e os restantes professores do grupo mostraram-se sempre disponíveis para caso necessário, realizar trocas de espaços. Esta colaboração revelou-se essencial para assegurar a continuidade do meu plano. No caso da natação, a ocupação da piscina foi definida previamente, ficando estabelecido um conjunto de aulas em que essa infraestrutura estaria reservada exclusivamente para a turma, garantindo assim a sua utilização regular e eficiente.

As aulas decorreram à segunda-feira, com duração de 50 minutos, e à quinta-feira, com duração de 100 minutos. Por norma, as aulas de 50 minutos foram realizadas no campo de jogos dentro do recinto escolar, enquanto as de 100 minutos decorreram nos espaços exteriores, como o pavilhão, estádio ou piscina municipais, devido ao tempo necessário para a deslocação. Esta organização permitiu uma gestão eficaz dos conteúdos a lecionar, aproveitando ao máximo os recursos disponíveis em cada tipo de sessão.

Ao longo do ano letivo, segui o plano curricular de EF definido para o 9.º ano de escolaridade pelo GEF. Paralelamente, respeitei os critérios de avaliação estabelecidos pelo grupo através dos objetivos para cada nível de desempenho, para cada modalidade. Este alinhamento permitiu que todos os professores do 9.º ano trabalhassem em conformidade com os mesmos objetivos, assegurando a equidade na avaliação e facilitando a comunicação com os alunos quanto aos critérios e à sua situação de avaliação ao longo do ano.

#### **iv) Caracterização do Grupo de Educação Física**

O GEF do AEJO é composto por um total de nove professores. Sete destes docentes lecionam na Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos, abrangendo o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário (grupo de recrutamento 620), enquanto os dois restantes estão afetos ao ensino do 2.º ciclo (grupo de recrutamento 260), em escolas diferentes dentro do agrupamento.

Este grupo disciplinar destacou-se pela sua forte coesão e espírito colaborativo. Ao longo do ano letivo, os professores demonstraram um elevado nível de articulação, funcionando em prol dos mesmos objetivos e assegurando uma prática pedagógica alinhada com o plano

curricular anual e os critérios de avaliação definidos coletivamente. Esta uniformidade permitiu garantir a equidade entre turmas e a coerência dos processos de ensino e de avaliação.

Enquanto professor estagiário, fui acolhido com grande disponibilidade por parte dos docentes deste grupo. Desde o início do estágio, mostraram-se sempre acessíveis para esclarecer dúvidas, partilhar materiais e oferecer sugestões construtivas. As suas aulas estiveram sempre de portas abertas, permitindo-me observar diferentes estilos de ensino, metodologias e estratégias de gestão pedagógica. Em alguns momentos, tive também oportunidade de participar ativamente nas aulas, o que contribuiu significativamente para o meu crescimento profissional.

#### **v) Caracterização da Turma**

Ao longo do ano letivo de 2024/2025, acompanhei a turma do 9.º D, composta por 20 alunos, dos quais 11 são do sexo masculino e 9 do sexo feminino. As idades dos alunos variavam entre os 13 e os 16 anos, com uma média de 14 anos. Com o intuito de conhecer melhor o grupo, na primeira aula foi aplicado um questionário diagnóstico (Apêndice I), que permitiu recolher informação sobre os hábitos de prática de atividade física em contexto extracurricular, bem como sobre a perceção individual relativamente à disciplina de EF.

Dos 20 alunos, 13 indicaram praticar modalidades desportivas fora do contexto escolar, sendo a natação, o futebol e a patinagem as mais referidas. Além disso, três alunos participaram em atividades de DE no ano letivo anterior. As respostas ao questionário foram fundamentais para a organização inicial dos grupos de trabalho e para uma primeira identificação das preferências e competências dos alunos.

Importa ainda referir que a turma inclui um aluno com NE, nomeadamente: Os momentos de concentração são curtos e poucos; Regista um baixo nível de autoestima e autoconfiança; O seu desenvolvimento socio-emocional fica aquém do expectável; Dificuldade no relacionamento entre pares; Dificuldades na capacidade de trabalhar com os outros, cuja presença influenciou positivamente a orientação dos meus projetos pedagógicos, motivando uma abordagem mais centrada na inclusão. Este aluno beneficia de um Plano Educativo Individualizado, sendo a aula de EF um dos poucos espaços de aprendizagem partilhados com a turma. Demonstrou um elevado envolvimento durante as aulas práticas, participando ativamente nas tarefas propostas, sem restrições significativas. No entanto, ao nível da

avaliação teórica, foi necessário realizar adaptações, assegurando o seu acesso aos conteúdos de forma adequada ao seu perfil.

#### **vi) Objetivo Geral do Estágio**

Definindo o meu EP, o principal objetivo em torno de todas as minhas práticas foi: **Promover uma Educação Física inclusiva, reflexiva e transformadora, centrada no desenvolvimento integral dos alunos, na valorização das diferenças e na articulação entre escola e a comunidade.**

No início do ano letivo, confesso que sentia algum receio em ter alunos com NE na minha turma. Existia em mim uma dúvida profunda: estaria preparado para responder às suas necessidades? Saberá agir de forma pedagógica, segura e respeitadora das suas individualidades? Com o tempo, no entanto, percebi que esses alunos não só não foram um obstáculo, como se tornaram o verdadeiro centro da minha intervenção. Foram eles que mais me ensinaram, que mais me desafiaram e que mais contribuíram para a definição do meu percurso ao longo deste estágio. Por isso, o objetivo geral que defini não é apenas uma escolha conceptual, mas uma consequência direta da experiência vivida.

A inclusão deixou de ser apenas um princípio teórico e passou a orientar, de forma real e intencional, cada aula que planifiquei, cada estratégia que testei, cada decisão pedagógica que tomei. Ao longo do estágio, desenvolvi práticas que procuraram garantir a participação significativa de todos os alunos, com especial atenção àqueles que habitualmente são deixados à margem. A implementação de modalidades adaptadas, como o Boccia, a dinamização de aulas inclusivas com recurso à cooperação entre pares, o envolvimento dos alunos com NE em papéis de liderança e o alargamento do DE a toda a comunidade educativa são exemplos concretos de um trabalho centrado na inclusão real e não apenas simbólica.

Este compromisso esteve presente nas aulas de CD, integradas na DT, onde orientei projetos sobre inclusão e acessibilidade, desafiando os alunos a refletirem sobre o papel de cada um na construção de uma escola mais justa e empática. Também a SC teve como preocupação garantir que todos os alunos, independentemente das suas características, pudessem participar ativamente, reforçando a valorização do território como espaço educativo.

Inclusivamente, no âmbito do Seminário, a experiência vivida com estes alunos teve um impacto profundo. Foi precisamente o contacto direto com situações de exclusão e

dificuldades de participação nas aulas de EF que esteve na origem do projeto que desenvolvi. Através da observação, do diálogo com professores e da aplicação de sessões de natação adaptada, procurei encontrar respostas mais ajustadas às necessidades destes alunos, valorizando ambientes alternativos e estratégias mais individualizadas.

## **1. Lecionação**

A lecionação foi a primeira e principal área do EP a ser desenvolvida, constituindo o núcleo essencial da formação docente em contexto real. Esta área integra três eixos fundamentais: o planeamento das unidades didáticas ao longo do ano letivo, a condução das aulas propriamente ditas e a avaliação formativa e sumativa das aprendizagens. Como defendem Bom & Brás (2003), a lecionação é o eixo estruturante da profissionalidade docente, pois permite ao professor assumir, com responsabilidade e autonomia, a condução do processo de ensino-aprendizagem. Não se trata apenas de aplicar conteúdos, mas de projetar, gerir e avaliar pedagogicamente as situações de aprendizagem, em articulação com o contexto da turma e com os princípios da escola democrática.

Segundo Francisco Leitão (2010), a inclusão nas aulas de EF deve ser encarada como uma exigência ética e pedagógica fundamental, que convoca o professor a criar ambientes de aprendizagem acessíveis, seguros e significativos para todos os alunos. Neste contexto, a lecionação assume um papel central, pois é através dela que se operacionalizam práticas pedagógicas capazes de garantir a participação ativa de cada aluno, respeitando as suas diferenças e necessidades. Como sublinha o autor, “a inclusão não se traduz apenas na presença física dos alunos com deficiência, mas sim na sua participação ativa, no reconhecimento do seu valor e na criação de oportunidades para se desenvolverem ao seu ritmo” (Leitão, 2010). Deste modo, a lecionação torna-se não apenas um espaço de ensino, mas também um lugar de transformação social, onde se promove uma EF mais justa, humana e democrática.

No decurso do estágio, esta visão inclusiva da lecionação foi concretizada através da implementação de estratégias como a inclusão inversa, a adaptação de modalidades (ex.: Voleibol sentado, Goalball e Boccia) e a atribuição de papéis de responsabilidade ao aluno com NE. Estas opções pedagógicas permitiram criar um ambiente mais participativo e acessível, em que todos os alunos foram reconhecidos nas suas capacidades e tiveram oportunidades reais de aprendizagem, contribuindo para a construção de uma cultura de escola mais equitativa e plural.

## 1.1. Modelo de Organização e Planeamento das Aulas

Ao longo do ano letivo, adotei o modelo por etapas (ME, 2011), sustentado no Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (Jacinto et al., 2001). Esta estrutura, dividida em quatro momentos, Prognóstico, Prioridades, Progresso e Produto, permitiu um planeamento sequencial, flexível e ajustado à progressão real dos alunos (Bom & Brás, 2003).

Numa fase inicial, experimentei o modelo ABCD (Jacinto et al., 2001), incluindo em cada aula componentes de Aptidão Física, Bolas, Colchões e Dança. Contudo, após análise de autoescopias e discussões com a professora orientadora, conclui que esta abordagem dispersava o foco dos alunos. Como registei na aula 18: “Sinto que os alunos não se sentem motivados para a prática e rapidamente perdem o fio dos exercícios por mudarem de matéria a cada estação”. Já nas aulas 35 e 36 notei melhorias: “Os alunos estão mais concentrados e com maior noção do que fazer em cada exercício”.

Assim, nas aulas de 50 minutos, privilegiei um foco único, especialmente em modalidades coletivas, aproveitando o campo exterior. Nas aulas de 100 minutos, mantive a organização por estações com 2 a 3 matérias, explorando o pavilhão e o estádio. Esta estratégia, defendida por Martins, Gomes & Carreiro da Costa (2017), permitiu adaptar o ensino à duração das aulas e aos recursos da escola, promovendo a diferenciação pedagógica.

A aplicação de um questionário diagnóstico inicial (Apêndice I) revelou interesses, experiências e motivações dos alunos, permitindo ajustar conteúdos e formar grupos mais eficazes (Martins et al., 2017; Jacinto et al., 2001).

Os aquecimentos, nas primeiras três etapas, foram contextualizados com a modalidade da aula (ex.: apanhada em drible no basquetebol, futebol humano, etc.). Na última etapa, no âmbito do torneio final, deleguei aos alunos a responsabilidade pelo aquecimento, promovendo a autonomia e a liderança (Carreiro da Costa, 1996).

Durante a parte principal das aulas, ajustei a metodologia em função do tempo disponível. Nas aulas de 50 minutos, abandonei o formato de estações e passei a centrar-me numa só modalidade. Nas aulas de 100 minutos, mantive a junção de conteúdos, integrando aptidão física através de *tabata* ou estações específicas.

A parte final da aula incluía retorno à calma, com alongamentos e balanço da sessão. As tarefas de arrumação de material tornaram-se rotina entre os alunos, fortalecendo o sentido de responsabilidade (Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017).

A formação dos grupos baseou-se na avaliação inicial e nos resultados do ano anterior, criando grupos heterogéneos com alunos classificados como críticos, com dificuldades ou competentes. Esta opção enquadra-se nas propostas de Dyson (2001), que destaca o ensino cooperativo como um modelo eficaz para promover a interação entre pares, o apoio mútuo e o desenvolvimento de competências sociais e motoras em contexto de EF. Esta opção foi especialmente importante para o aluno com NE, incluindo-o sempre em grupos com elementos mais cooperantes e empáticos, nomeadamente na ginástica acrobática e na dança. Em algumas situações específicas, criei grupos homogéneos para estimular desafios entre alunos com o mesmo nível de desempenho e aumentar a motivação para prática.

Segui o plano curricular e os critérios de avaliação definidos pelo GEF da escola, alinhados com os PNEF. As fichas de avaliação formativa disponibilizadas ajudaram-me a manter os objetivos de cada modalidade claros para os alunos, favorecendo uma avaliação formativa, orientada para critérios e focada na aprendizagem (Hay & Penney, 2012). Esta abordagem permitiu aos alunos compreender o que era esperado em cada nível de desempenho.

Ao longo do ano, recorri sistematicamente ao modelo MAGIC (Metas, Avaliação, Gestão, Instrução e Clima), proposta definida pelo Professor Luís Bom nas aulas de Análise do Ensino e do Processo de Avaliação em Educação Física, para realizar autoescopias e refletir sobre a eficácia das minhas práticas pedagógicas. Este modelo, permitiu-me analisar criticamente a clareza das instruções, a gestão dos tempos e dos espaços, o ambiente emocional da aula e a progressão das aprendizagens. Esta abordagem está em consonância com os princípios da teoria da autodeterminação de Deci & Ryan (2000), que sublinham a importância da reflexão, da autonomia e do desenvolvimento contínuo como fatores fundamentais para uma prática pedagógica eficaz e motivadora.

Em relação ao aluno com NE, mantive os mesmos critérios de avaliação, com adaptações pontuais (ex.: simplificação de enunciados, leitura assistida e plano individualizado na natação). Apesar de fazer as aprendizagens da maioria das disciplinas do currículo, noutros espaços e noutros grupos, este aluno encontrou na EF um espaço de interação, pertença e valorização, refletindo ganhos evidentes na sua autoestima e integração social (Block & Obrusnikova, 2007; Guralnick et al., 2007).

## 1.2. 1ª Etapa – Prognóstico

### 1.2.1. Plano

A avaliação inicial em EF constitui uma etapa indispensável no início de cada ano letivo, sendo fundamental para que o professor possa observar e analisar as habilidades, conhecimentos e experiências prévias que os alunos trazem consigo. De acordo com Carvalho (1994), esta avaliação tem um carácter prognóstico, permitindo não só identificar dificuldades e limitações, mas também prever o potencial de aprendizagem dos alunos em relação às aprendizagens planeadas. Para Bom et al. (1992), este processo tem um papel essencial na recolha de dados individuais e coletivos, possibilitando a identificação de necessidades específicas e aspetos críticos da turma, que orientarão o planeamento pedagógico.

Assim, com base nos dados recolhidos, o professor pode ajustar o plano de ensino, definindo estratégias e conteúdos adequados para garantir o desenvolvimento das competências previstas no currículo. Fialho & Fernandes (2011) reforçam que esta avaliação deve ser realizada nas primeiras quatro a cinco semanas do ano letivo e articulada com o desenvolvimento curricular, possibilitando a definição de objetivos específicos para cada aluno. Ainda segundo Carvalho (1994), as informações obtidas nesta etapa, bem como ao longo da avaliação formativa, contribuem para estabelecer prioridades e estratégias pedagógicas eficazes, orientando o que é mais relevante aprender ao longo dos ciclos escolares.

No quadro 4, estão presentes os objetivos a atingir pelos alunos nesta etapa.

*Quadro 4 - Objetivos Alunos 1ª Etapa*

<b>Objetivo</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Indicador</b>
<b>1.1. Cumprirem as rotinas de aula e respeitarem as regras definidas pelo professor.</b>	Estabelecimento e reforço regular das rotinas; definição clara das regras desde o início do ano letivo.	Cumprimento das rotinas e comportamento adequado nas aulas.
<b>1.2. Demonstrarem o melhor desempenho em cada modalidade.</b>	Propostas de tarefas práticas variadas e desafiantes, com feedback individualizado.	Esforço evidenciado pelos alunos e execução ajustada ao seu nível real.

*Quadro 5 - Objetivos Pessoais 1ª Etapa*

<b>Objetivo</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Indicador</b>
<b>1.3. Estabelecer rotinas e definir regras de conduta.</b>	Definir e comunicar as regras de comportamento desde o início das aulas.	Alunos demonstram conhecimento e cumprimento das regras.
<b>1.4. Conhecer os alunos e observar as suas capacidades nas atividades de Educação Física.</b>	Realizar atividades práticas de diagnóstico, como uma ficha.	Participação dos alunos nas atividades propostas.
<b>1.5. Identificar dificuldades em cada modalidade.</b>	Observar e fazer anotações sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos nas atividades e modalidades.	Identificação de dificuldades específicas de cada aluno.
<b>1.6. Reconhecer os alunos com maior necessidade de apoio.</b>	Observar atentamente os alunos com dificuldades ou comportamentos que indicam a necessidade de apoio.	Os alunos apresentam dificuldades a desempenhar as atividades propostas.

A primeira Unidade Didática (UD), descrita no Apêndice II, iniciou-se com uma aula teórica em sala, destinada a apresentar as regras, expectativas e plano das primeiras semanas. Foi explicado aos alunos o papel da avaliação inicial no desenvolvimento das competências ao longo do ano.

Foi aplicado um questionário diagnóstico para recolher informações sobre o historial de prática desportiva, nível de interesse, opinião sobre a disciplina. Com base nas respostas, foram identificados padrões de preferências, dificuldades e níveis de motivação, o que me permitiu ajustar o planeamento às necessidades do grupo. A professora orientadora facultou ainda as classificações do ano anterior, enriquecendo o retrato inicial dos alunos.

Na ausência de um protocolo formal de avaliação inicial, recorri à experiência dos anos anteriores. Na reunião inicial de departamento, foram definidas as matérias a abordar ao longo do primeiro período, como a avaliação inicial implicava a realização de atividades em vários espaços nomeadamente o campo de jogos, o pavilhão e o estádio, os restantes professores do grupo demonstraram total disponibilidade para facultar os espaços sempre que necessário, assegurando que eu pudesse aplicar, em cada aula, a modalidade prevista.

No plano da organização das rotinas, estabeleci uma estrutura clara: cada aula começava com a preparação do material pelos alunos e terminava com a arrumação coletiva,

promovendo o sentido de responsabilidade. Instituí a rotina do “juntar”, em que os alunos se organizavam em meia-lua para receber instruções, e no final de cada sessão, realizavam alongamentos articulares.

### **Atividades Físicas**

A avaliação dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) deve ocorrer em contextos de jogo real e autêntico, pois é neste ambiente que se manifestam as características estruturais e a complexidade própria de cada modalidade. Como referem Gréhaigne, Wallian & Godbout (2005), as ações isoladas apenas fazem sentido quando inseridas num sistema tático dinâmico. Esta perspetiva fundamenta a minha decisão de utilizar o jogo como principal meio de avaliação, respeitando a imprevisibilidade e a interdependência dos elementos em jogo.

Dada a complexidade que o jogo comporta, foi por vezes necessário reduzir a sua exigência tática, utilizando modificações nas regras, restrições ou fragmentações de tarefas. Estas adaptações seguem os princípios do modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU), que defende a utilização de jogos modificados para promover a compreensão tática, a tomada de decisão e o envolvimento progressivo dos alunos. Este modelo, inicialmente proposto por Bunker & Thorpe, tem vindo a ser reequacionado por vários autores, como Kirk & MacPhail (2002), que sublinham a importância da aprendizagem situada e da resolução de problemas em contextos realistas de jogo.

- **Futebol:** Foi iniciado com um exercício de 3x3 em campo reduzido, com aplicação da defesa sombra. Esta regra permitiu um maior tempo de decisão ao portador da bola, favorecendo a leitura de jogo. Para garantir a participação ativa de todos, implementei a regra de tocar obrigatoriamente na bola durante o ataque, promovendo a cooperação e a inclusão, à luz do ensino cooperativo (Dyson, 2001). Posteriormente, avancei para um 4x4 em espaço amplo, retirando as restrições. Os alunos mais experientes destacaram-se, enquanto algumas alunas revelaram inibição. Para reequilibrar a participação, apliquei novamente a defesa sombra, desta vez apenas dos rapazes sobre as raparigas, criando mais tempo e espaço de decisão, em consonância com uma abordagem inclusiva.
- **Voleibol:** Foram organizados exercícios em formatos 2+2 e 2x2. Inicialmente, os alunos realizaram serviços com toque de dedos, tentando manter a bola em jogo sobre a rede.

Ao detetar competências básicas estabilizadas, foi introduzido a possibilidade de pontuar jogadas. Para promover a aprendizagem por observação, foram organizados grupos heterogéneos, unindo alunos com dificuldades a pares mais competentes Kirk & MacPhail (2002). A dinâmica dos três toques já se encontra em consolidação. O feedback incidiu principalmente na qualidade da receção e passe.

- **Basquetebol:** Foram utilizados jogos de 3x3 em meio-campo, com regra de passe obrigatório entre todos os elementos antes de atacar. Este formato favoreceu a movimentação e a leitura tática, com boa compreensão dos princípios defensivos. Posteriormente, foi introduzido o jogo holandês (3x3+3), focado na ocupação dos espaços e circulação ofensiva, sem incidência em lançamentos na passada, reforçando o trabalho coletivo.
- **Andebol:** Tal como no basquetebol, foi utilizado o jogo holandês (3x3+3) com um guarda-redes fixo, promovendo superioridade numérica ofensiva. A observação focou-se na ocupação do espaço, desmarcação e qualidade das decisões, revelando-se eficaz para aferir a compreensão tática dos alunos (Gréhaigne et al., 2005).
- **Ginástica:** Na ginástica, foi aplicada a avaliação de minitrampolim, considerando a ausência de experiência prévia em acrobática. Foram avaliados os níveis de introdução e elementar, através de exercícios de equilíbrios e manipulações para a ginástica acrobática, no minitrampolim os alunos realizaram os saltos referentes ao nível introdução. Cada aluno realizou três tentativas por salto. Foi afixada uma folha com as progressões dos saltos, como recurso visual de apoio à autonomia.
- **Atletismo:** Foi realizada avaliação inicial em salto em altura, lançamento do peso.
  - No salto em altura, todos os alunos conseguiram executar a técnica de tesoura ao nível introdutório.
  - No lançamento do peso, dei ênfase à segurança, seguido da avaliação da técnica e postura corporal.
- **Dança:** Seguindo a orientação do GEF, a avaliação incidiu sobre a dança criativa. Através do jogo do espelho em duplas, os alunos criaram movimentos rítmicos e expressivos, alternando os papéis de líder e imitador. Esta abordagem permitiu avaliar a expressividade, ritmo e empatia, promovendo a consciência corporal num ambiente colaborativo (Tao et al., 2022).
- **Ténis:** A avaliação iniciou-se com exercícios básicos sem rede, focados em toques simples e controlo de bola. Posteriormente, introduzi a rede e objetivos técnicos mais

exigentes. Esta progressão, baseada em tarefas simplificadas, permitiu trabalhar a coordenação e o domínio motor, seguindo os princípios propostos por Courel Ibáñez & Sánchez-Alcaraz Martínez (2017), que defendem a redução da complexidade inicial em desportos de raquete.

### **Aptidão Física**

No início do ano letivo, apliquei os testes do FITescola: *teste de vaivém*, *flexões de braços*, *abdominais* e *sentar e alcançar*, com o objetivo de diagnosticar os níveis de aptidão física dos alunos e orientar o planeamento pedagógico. Estes instrumentos, segundo Meredith & Welk (2010), aumentam a consciência dos alunos sobre o seu estado físico, incentivando metas pessoais e hábitos saudáveis. Neste sentido, Proença (1992) destaca que o trabalho das capacidades motoras em contexto escolar contribui para uma prática de atividade física mais motivada e orientada.

A avaliação foi organizada por estações, com alunos em duplas alternando entre executante e observador, o que facilitou a gestão do tempo e promoveu a cooperação. Os testes que exigiam coluna sonora decorreram no pavilhão durante as aulas de 100 minutos; os restantes nas aulas de 50 minutos.

Assumo um erro na aplicação do teste de flexões de braços, causado por instruções pouco claras. Repeti o teste com explicações mais precisas, garantindo validade e equidade. Esta situação levou a uma reflexão sobre a importância de planear com rigor e antecipar dificuldades, reforçando a minha consciência profissional enquanto professor em formação.

### **Conhecimentos**

Na vertente dos conhecimentos, a ênfase nesta etapa inicial incidiu sobre a verificação do saber prévio dos alunos relativamente a cada modalidade. Assim, antes de iniciar a componente prática de cada UD, recapitulei em grande grupo as regras fundamentais, os critérios de avaliação a serem observados. Para além disso, formulei questões diretas aos alunos, com o objetivo de perceber o seu nível de familiaridade e compreensão relativamente à modalidade em causa. Estas questões, colocadas de forma informal mas intencional, permitiram identificar não apenas lacunas conceptuais, mas também representações erradas ou incompletas sobre o jogo, as suas funções ou os seus gestos técnicos.

## 1.2.2. Balanço 1ª Etapa

### Atividades Físicas

Esta etapa permitiu uma recolha de dados fundamental para o decorrer do ano letivo descritas no Apêndice III, dando assim possibilidade de realizar um prognóstico do nível de cada aluno e compreender as suas características nas várias matérias.

*Quadro 6 - 1ª Etapa - Caracterização dos Alunos nas Atividades Físicas*

Matérias	Alunos Críticos	Alunos com dificuldades	Alunos competentes
JDC	2; 3	1; 6; 9; 13; 14; 19	4; 5; 7; 8; 12; 17; 18
Atletismo	-	2; 3; 6; 19; 20	4; 8; 15; 17; 18
Ginástica	2	1; 3; 9; 12; 19	4; 6; 7; 8; 10; 14; 15; 16; 17; 20
Ténis	-	1; 2; 3; 6; 9; 13; 19	4; 5; 7; 8; 17
Dança	2	1; 4; 7; 10; 11; 12	6; 8; 9; 13; 14; 15; 16; 17; 20

Na criação desta tabela foi tido em conta tanto as características individuais dos alunos nas respetivas modalidades, como também a sua capacidade de relacionamento e cooperação com os colegas, sendo estes as referências para a criação de grupos na segunda etapa.

- **Futebol:** As principais dificuldades observadas nos alunos centraram-se no controlo da bola e na tomada de decisões adequadas, nomeadamente em relação a quando passar, driblar ou rematar. Estas limitações refletiram-se negativamente no jogo, resultando numa aglomeração à volta da bola e dificultando o desenvolvimento do jogo coletivo.
- **Voleibol:** As principais dificuldades observadas estiveram relacionadas com a deslocação para o ponto de queda da bola, bem como com a execução de passes altos para os colegas. Estes problemas parecem estar interligados, uma vez que, se a bola não for passada em altura, o colega terá menos tempo para se deslocar adequadamente até ao ponto de queda. Esta situação compromete a fluidez do jogo e a eficácia das ações em equipa.
- **Basquetebol:** Os alunos demonstraram dificuldades na execução do lançamento da passada em situação de jogo, uma vez que não foram observados quaisquer lançamentos realizados dessa forma.
- **Andebol:** Os alunos demonstraram a maior competência, conseguindo ocupar melhor os espaços e tomar decisões acertadas quando se encontravam na posse da bola. É

importante salientar que nos desportos de invasão, a maioria dos alunos se posicionavam entre o defesa e o cesto/baliza no momento de defender. Por outro lado, todos os alunos exceto os alunos nº3, nº6 e nº19, deslocavam-se ativamente no campo, tentando criar linhas de passe.

- **Atletismo:** Foi a matéria onde os alunos demonstraram as melhores capacidades na globalidade das disciplinas, sendo a única pequena dificuldade ao nível da movimentação do corpo no lançamento do peso.
- **Ginástica de Minitrampolim:** Todos os alunos alcançaram o nível introdução, sendo que ficou apenas claro a necessidade de corrigir algumas pequenas incorreções nos movimentos do corpo durante o salto.
- **Ténis:** Sendo esta uma modalidade introduzida pela primeira vez nesta turma, foi optado por abordar de forma mais simples e ir aumentando a dificuldade. Em todas as situações que foram colocados, os alunos demonstraram ter uma boa relação com a raquete e com as movimentações que realizam com a mesma com a bola.
- **Dança:** Todos os alunos, com exceção do aluno nº 2, demonstraram predisposição para a prática, realizando os exercícios propostos sem qualquer resistência. No entanto, as dificuldades identificadas estavam relacionadas com a manutenção do ritmo e com a utilização de todos os segmentos do corpo durante a dança.

## Aptidão Física

Para a avaliação da aptidão física dos alunos, foram utilizados os seguintes testes da bateria do FITescola, descritos no Quadro 7.

*Quadro 7 - 1ª Etapa - Caracterização dos Alunos na Aptidão Física*

Testes Aptidão Física	FZSAF	Perfil Atlético
Vaivém	2; 9; 13; 19	4; 5; 7; 12; 15; 18;20
Flexibilidade MI	3; 5; 13; 15; 16; 18; 19	1; 4; 6; 10; 11; 14; 17
Flexibilidade MS	-	-
Força MS	1; 2; 6; 11; 13; 19	4
Abdominais	2	4; 8; 11; 17

No domínio da aptidão física, os alunos apresentaram resultados mais baixos nos testes de flexibilidade dos membros inferiores e de força dos membros superiores. Tendo em conta esta evidência, procurei incidir de forma mais sistemática sobre estes dois componentes na etapa

seguinte, integrando exercícios específicos que promovessem a melhoria gradual das capacidades identificadas como deficitárias. Simultaneamente, manteve o trabalho desenvolvido nas restantes capacidades físicas.

## Conhecimentos

No que respeita aos conhecimentos, os alunos corresponderam às expectativas, demonstrando um bom nível de compreensão relativamente aos diferentes temas abordados durante a avaliação inicial, nomeadamente no que diz respeito às regras e ao funcionamento de cada modalidade.

## Objetivos dos alunos e pessoais

*Quadro 8 - Balanço Objetivos Alunos - 1ª Etapa*

<b>Objetivo</b>	<b>Resultado</b>
<b>1.1. Cumprirem as rotinas de aula e respeitarem as regras definidas pelo professor.</b>	<b>Cumprido.</b> A maioria dos alunos demonstrou responsabilidade no cumprimento das rotinas e respeito pelas regras definidas, com exceção de alguns casos pontuais que exigiram reforço verbal. Observou-se um aumento progressivo da autonomia.
<b>1.2. Demonstrarem o melhor desempenho em cada modalidade.</b>	<b>Cumprido com algumas reservas.</b> Embora todos os alunos se tenham empenhado, o desempenho variou consoante a modalidade. O esforço foi, no geral, evidente, mas nalguns casos houve necessidade de incentivo adicional.

*Quadro 9 - Balanço Objetivos Pessoais - 1ª Etapa*

<b>Objetivo</b>	<b>Resultado</b>
<b>1.3. Estabelecer rotinas e definir regras de conduta.</b>	<b>Cumprido.</b> As rotinas foram bem assimiladas pelos alunos desde o início do ano.
<b>1.4. Conhecer os alunos e observar as suas capacidades nas atividades de Educação Física.</b>	<b>Cumprido.</b> Através da observação direta e dos questionários diagnósticos, foi possível identificar as características individuais e os níveis de desempenho dos alunos.
<b>1.5. Identificar dificuldades em cada modalidade.</b>	<b>Cumprido.</b> As dificuldades foram claramente diagnosticadas durante as aulas práticas e registadas de forma sistemática.
<b>1.6. Reconhecer os alunos com maior necessidade de apoio.</b>	<b>Cumprido.</b> Foram identificados de forma eficaz os alunos que requeriam mais apoio.

### 1.3. 2ª Etapa – Prioridades

#### 1.3.1. Plano

Após a avaliação inicial, o professor está em condições de definir os objetivos prioritários para o desenvolvimento das aprendizagens, identificando as competências essenciais a trabalhar e selecionando situações práticas adequadas (Bom, 1992). Esta etapa requer um planeamento que responda à diversidade de níveis de competência presentes na turma, garantindo uma abordagem pedagógica intencional e ajustada.

De acordo com Bom & Brás (2003), o planeamento deve refletir as necessidades específicas dos alunos, assegurando o alinhamento entre os objetivos definidos e as práticas implementadas. Assim, a avaliação formativa ganha um papel central, permitindo ajustar conteúdos, estratégias e métodos com base na evolução real dos alunos.

Além disso, como refere Martinez et al. (2023), o progresso efetivo depende da integração entre prática e aprendizagem contínua, sendo fundamental definir metas claras e progressivas que estimulem uma evolução sustentada. A 2.ª etapa representou, por isso, uma oportunidade para consolidar objetivos, elevar a qualidade da participação e aprofundar a coerência didática entre intenção e ação.

No Quadro 10 e 11 estão definidos os objetivos para os alunos e pessoais, respetivamente.

*Quadro 10 - Objetivos Alunos 2ª Etapa*

<b>Objetivo</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Indicador</b>
<b>2.1 Melhorar o desempenho nas competências motoras definidas como prioritárias</b>	Priorização de modalidades e capacidades com maiores fragilidades; adaptação de tarefas ao nível de cada grupo.	Demonstração de maior eficácia na execução técnica nas modalidades trabalhadas; maior autonomia nas tarefas.
<b>2.2 Cumprir os objetivos e metas definidos para cada grupo de alunos</b>	Definição clara de metas por unidade didática; acompanhamento contínuo e feedback formativo.	Aplicação dos conhecimentos e habilidades ao longo das unidades; desempenho nas avaliações práticas e teóricas.

*Quadro 11 - Objetivos Pessoais 2ª Etapa*

<b>Objetivo</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Indicador</b>
<b>2.3 Alcançar os objetivos definidos para cada grupo de alunos</b>	Definir objetivos específicos para cada grupo, conforme a modalidade que será praticada	Atingimento dos objetivos específicos para cada grupo, observado nas avaliações contínuas das aulas
<b>2.4 Definir aprendizagens essenciais para cada situação e verificar se as mesmas são alcançadas ao longo do tempo</b>	Seguir os programas predefinidos pelo departamento de Educação Física para cada modalidade, com ênfase nas aprendizagens essenciais	Alunos demonstram domínio das aprendizagens essenciais conforme as avaliações de cada modalidade
<b>2.5 Realizar autoescopias das minhas aulas, de forma a verificar se existe evolução pessoal</b>	Realizar registos reflexivos de cada aula utilizando o MAGIC (Metas, Avaliação, Gestão, Instrução, Clima)	Registos reflexivos realizados em cada aula, evidenciando a análise de evolução do professor ao longo do tempo
<b>2.6 Definição do projeto de lecionação</b>	Elaborar o projeto "Uma Experiência Diferente! Promoção de Modalidades Adaptadas nas Aulas de Educação Física"	Implementação do projeto com feedback dos alunos sobre a inclusão de modalidades adaptadas nas aulas

Após a avaliação inicial, e segundo Carvalho (1994), tornou-se essencial definir objetivos “desafiadores, mas alcançáveis”, ajustados às capacidades dos alunos, de modo a promover tanto o desenvolvimento das suas competências como a superação de dificuldades. Com base nesta análise, selecionei como prioritárias as modalidades de voleibol, futebol, basquetebol, ginástica acrobática e dança.

De acordo com Bom (1992), o planeamento de cada unidade deve respeitar a progressão construída nas etapas anteriores, garantindo continuidade e coerência pedagógica. Assim, estruturei esta etapa em duas Unidades Didáticas (Apêndices IV e V), focadas nas áreas identificadas como prioritárias. As aulas de 50 minutos, realizadas no campo de jogos, centraram-se no futebol e basquetebol; já nas aulas de 100 minutos, no pavilhão, apliquei a lógica ABCD, com ênfase em voleibol, dança e ginástica acrobática. Esta divisão respeitou as condições dos espaços e otimizou os recursos disponíveis.

Todo o planeamento foi articulado com as diretrizes do Departamento de Educação Física, assegurando a consolidação das aprendizagens essenciais. Para monitorizar o progresso, foi implementado um sistema de registo contínuo, que permitiu identificar quando e como cada competência foi trabalhada. No final da etapa, os registos individuais facilitaram a análise dos objetivos alcançados e das lacunas ainda existentes.

Reconhecendo que alguns alunos apresentavam níveis de competência mais avançados, foram introduzidos elementos técnicos e táticos próprios do ensino secundário, como o bloco no voleibol. Esta diferenciação visou manter o desafio pedagógico, evitando a estagnação e promovendo a motivação e o bem-estar dos alunos, tal como defendem Singh et al. (2012).

As aulas seguiram uma estrutura estável, com exercícios consistentes e progressões graduais. As inovações centraram-se nos aquecimentos, sempre articulados com o conteúdo da aula, favorecendo a transição eficaz para a parte principal.

Na primeira etapa, de modo geral, o desempenho da turma na disciplina de Educação Física. Com base nisso, organizei a turma em 4 grupos heterogéneos de 5 elementos cada. Esta estrutura permite que os alunos com maior competência colaborem com os colegas que apresentam mais dificuldades, criando oportunidades para que todos possam alcançar o sucesso.

*Quadro 12 - Grupos 2ª Etapa*

A	B	C	D
2	3	6	19
16	1	11	14
20	15	9	13
7	10	12	18
8	17	5	4

A laranja estão caracterizados os alunos críticos, a amarelo os alunos com algumas dificuldades ou de fronteira e a verde os alunos competentes e cooperantes. Na definição destes grupos tive essencialmente em consideração o nível dos alunos nos JDC e a sua fisionomia de forma a haver o mesmo número de bases e volantes em cada grupo.

### **Atividades Físicas**

Na abordagem aos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), privilegiei contextos de jogo real como principal meio de aprendizagem, por considerar que é neste ambiente que se desenvolvem verdadeiramente as competências tático-técnicas. Como referem Comédias Henriques (2012); Kirk & MacPhail (2002), os cenários realistas e dinâmicos desafiam os alunos a tomar decisões táticas contextualizadas, resultando numa execução técnica intencional. Quando o aluno age com sentido no jogo, revela não apenas domínio técnico, mas também compreensão tática (Kirk & MacPhail, 2002). Importa, no entanto, reconhecer que o jogo, por

si só, não garante a aprendizagem, uma vez que é uma realidade complexa, instável e imprevisível (Comédias Henriques, 2012). No Apêndice VI estão descritas as metas e objetivos referentes a cada modalidade para esta etapa.

- **Futebol:** As principais dificuldades foram o controlo de bola e a tomada de decisão. Para responder a estas limitações, foram utilizadas situações 2x0 (controlo técnico) e 3x1 (tomada de decisão sob pressão), promovi o emparelhamento entre alunos de níveis distintos e, nos mais avançados, propus jogos 5x5 para aumentar a complexidade. Estas estratégias alinham-se com Travassos et al. (2014), que defendem a eficácia dos jogos reduzidos e da manipulação de constrangimentos na melhoria da tomada de decisão e do desempenho tático.
- **Voleibol:** Os alunos revelaram dificuldade na deslocação para o ponto de queda da bola e na qualidade dos passes altos. Trabalhei inicialmente em 1+1 com metas definidas e evolui para 2+2, mantendo pares heterogéneos. O foco esteve na altura e precisão dos passes para melhorar a fluidez do jogo.
- **Basquetebol:** Observou-se uma ausência de lançamentos na passada corretos, embora o posicionamento defensivo fosse adequado. No ataque sem bola, a maioria procurava criar linhas de passe, com exceção de três alunas menos envolvidas. A situação 2x1 em meio-campo revelou-se eficaz para estimular a tomada de decisão ofensiva e defensiva, com espaço e tempo adequados (Diniz, Bredt & Praça, 2021).
- **Dança:** Apesar do bom envolvimento dos alunos, foram identificadas dificuldades rítmicas e expressivas. As aulas centraram-se em jogos de ritmo e dinâmicas de espelho, promovendo consciência corporal e escuta musical (Tao et al., 2022). A dança foi depois integrada no esquema de acrobática final, promovendo articulação entre técnica e expressão.
- **Ginástica Acrobática:** Sem experiência prévia, os alunos foram avaliados em equilíbrio, força, flexibilidade e cooperação, com foco também na comunicação, postura e confiança. Para promover autonomia e autorregulação, disponibilizei grelhas de avaliação e representações visuais das figuras acrobáticas, permitindo que os alunos acompanhassem a sua evolução.

## **Aptidão Física**

Durante a segunda etapa, integrei sistematicamente o trabalho da aptidão física em todas as aulas, com o duplo objetivo de apoiar os alunos que ainda não tinham atingido a Zona de Aptidão Física Saudável (ZAFS) e de desafiar aqueles que já se encontravam dentro dessa zona a progredirem.

Para esse efeito, incluí componentes físicas no aquecimento e, quando possível, estações específicas na parte principal da aula. A estratégia mais recorrente foi a aplicação do método Tabata, um protocolo de treino intervalado de alta intensidade, 20 segundos de esforço, seguidos de 10 segundos de pausa, repetidos 8 vezes, com eficácia comprovada na melhoria da capacidade aeróbia (Tabata et al., 2019). Apesar das limitações apontadas à sua utilização em contexto escolar, como a escassa evidência empírica e a dificuldade em garantir a intensidade necessária ( $\approx 170\% \text{VO}_2\text{máx}$ ) (Viana et al., 2019; Tabata et al., 2019), a aplicação prática revelou-se muito positiva: os alunos aderiram com entusiasmo, mantiveram o compromisso com o esforço e mostraram melhorias consistentes. Comparativamente, este método demonstrou ser mais motivador do que as habituais estações de condição física, funcionando como uma ferramenta pedagógica eficaz e envolvente no desenvolvimento da condição física.

## **Conhecimentos**

Nesta etapa, a componente de conhecimentos centrou-se em dois eixos: a compreensão das capacidades motoras e a aprendizagem teórica das modalidades prioritárias. Os alunos exploraram as diferentes manifestações das capacidades motoras, a sua relevância na saúde e no desempenho físico, e distinguiram os conceitos de exercício físico e atividade física, segundo as orientações da Direção-Geral da Saúde.

Para consolidar os conteúdos, foi realizada uma avaliação teórica escrita a 14 de novembro, na qual a turma obteve uma média de 79%, refletindo uma boa assimilação. Para apoiar o estudo, disponibilizei na plataforma Google Classroom materiais como resumos das modalidades abordadas, uma ficha de revisão orientada e a matriz de avaliação do teste, facilitando a organização do estudo autónomo e a clareza sobre os critérios de avaliação.

### 1.3.2. Balanço 2ª Etapa

#### Atividades Físicas

- **Futebol:** Os alunos com mais dificuldades revelaram empenho e participação, mas o progresso técnico-tático foi limitado. A cooperação com colegas mais aptos, embora positiva, não gerou os ganhos esperados. Por outro lado, os alunos mais competentes mantiveram um bom desempenho e espírito de entreajuda.
- **Voleibol:** Foi possível atingir os objetivos definidos. Os alunos com menos competências passaram a deslocar-se melhor e a dar continuidade às jogadas. Os mais experientes corresponderam aos desafios avançados, aplicando de forma consistente a dinâmica dos três toques.
- **Basquetebol:** Observou-se melhoria no posicionamento defensivo e na tomada de decisão com bola. Contudo, a execução do lançamento em passada continuou ausente, mesmo entre os alunos mais avançados, exigindo reforço futuro.
- **Dança:** O envolvimento foi elevado e todos os grupos conseguiram construir e apresentar uma frase de movimento alinhada com a música e o esquema final de ginástica acrobática.
- **Ginástica Acrobática:** Houve inicialmente um erro na distribuição entre bases e volantes, o que afetou o equilíbrio dos grupos. Com ajustes ao longo das aulas, incluindo trocas estratégicas entre grupos, foi possível superar as dificuldades. No final, todos os grupos apresentaram um esquema completo, demonstrando progresso, cooperação e compromisso.

#### Aptidão Física

O trabalho desenvolvido nesta vertente foi globalmente positivo, com momentos sistemáticos dedicados à condição física, o que permitiu estimular a progressão dos alunos abaixo da ZAFS e desafiar os mais avançados, promovendo uma evolução equilibrada.

A utilização do método Tabata, sobretudo nas aulas de 100 minutos, revelou-se eficaz e motivadora, apesar das limitações apontadas na literatura quanto à sua aplicação em contexto escolar (Tabata et al., 2019; Viana et al., 2019). Os alunos aderiram com entusiasmo e demonstraram maior envolvimento do que nas sessões com estações.

Embora não tenham sido reaplicados os testes de aptidão física, a observação contínua permitiu identificar sinais de evolução, nomeadamente ao nível do empenho, resistência e autonomia. A ausência de dados formais limita a avaliação objetiva, mas a perceção global aponta para manutenção ou ligeira melhoria da condição física, favorecida pela carga motora aumentada e pela adesão às tarefas.

## Conhecimentos

O balanço da vertente dos conhecimentos nesta etapa foi positivo, tanto pela organização pedagógica como pelos resultados obtidos. Os dois eixos trabalhados, capacidades motoras e conteúdos teóricos das modalidades, foram abordados de forma clara e estruturada, promovendo literacia motora e conceptual.

A distinção entre exercício físico e atividade física, articulada com os seus benefícios para a saúde, permitiu aos alunos relacionar os conteúdos com o quotidiano, reforçando a dimensão educativa da disciplina, em linha com as recomendações da Direção-Geral da Saúde, que sublinham a importância de pelo menos 60 minutos diários de atividade física de intensidade moderada a vigorosa, preferencialmente de carácter aeróbio; a incorporação de exercícios de fortalecimento muscular e ósseo, pelo menos três vezes por semana; e a redução do tempo de ecrã recreativo e de comportamentos sedentários. (DGS, 2021).

A utilização da Google Classroom para disponibilização de materiais, ficha de apoio e matriz de avaliação fomentou o estudo autónomo e a clareza nos critérios.

## Objetivos dos alunos e pessoais

*Quadro 13 - Balanço Objetivos Alunos - 2ª Etapa*

<b>Objetivo</b>	<b>Resultado</b>
<b>2.1. Melhorar o desempenho nas competências motoras definidas como prioritárias.</b>	<b>Cumprido parcialmente.</b> Apesar de se terem verificado progressos, sobretudo nos Voleibol e Ginástica, persistiram dificuldades em algumas modalidades específicas, como o Futebol e Basquetebol.
<b>2.2. Cumprir os objetivos e metas definidos para cada grupo de alunos.</b>	<b>Cumprido.</b> Os objetivos foram maioritariamente atingidos, tendo em conta as características específicas de cada grupo.

*Quadro 14 - Balanço Objetivos Pessoais - 2ª Etapa*

<b>Objetivo</b>	<b>Resultado</b>
<b>2.3. Alcançar os objetivos definidos para cada grupo de alunos.</b>	<b>Cumprido.</b> Com base na monitorização contínua e nos registos de avaliação, conclui-se que a maioria dos alunos progrediu face aos objetivos traçados.
<b>2.4. Definir aprendizagens essenciais para cada situação e verificar se as mesmas são alcançadas ao longo do tempo</b>	<b>Cumprido.</b> As aprendizagens essenciais foram definidas por modalidade e acompanhadas através de grelhas de avaliação formativa.
<b>2.5. Realizar autoescopias das minhas aulas, de forma a verificar se existe evolução pessoal</b>	<b>Cumprido.</b> Foram realizadas várias sessões de autoescopia, que permitiram identificar melhorias nas instruções, na gestão de espaço e no tipo de feedback.
<b>2.6. Definição do projeto de lecionação</b>	<b>Cumprido.</b> O projeto de lecionação foi definido com base nas necessidades diagnosticadas na etapa anterior.

### **1.3.3. Projeto PTI – Professor a Tempo Inteiro**

A realização do PTI ocorreu no início do 2.º período, na semana de 13 a 17 de janeiro, cujo horário se encontra no apêndice VII. Antes da sua implementação, ponderei quais turmas iria lecionar, procurando ser o mais abrangente possível dentro das limitações dos horários disponíveis, tendo em conta que a escola não dispõe de muitas turmas, especialmente no ensino secundário. Para isso, abordei os professores responsáveis pelas turmas selecionadas, com o objetivo de identificar os principais desafios de cada grupo, bem como as matérias que estavam a ser trabalhadas naquele momento, de modo a dar continuidade ao planeamento dos professores.

Considerando que a minha turma apresentava um bom domínio da disciplina, diversifiquei a escolha das turmas para a minha prática docente. Para isso, questionei os professores titulares sobre turmas que representassem desafios, como aquelas com menor adesão às atividades físicas ou com maior incidência de comportamentos disruptivos. Além disso, lecionei turmas de diferentes anos e ciclos de escolaridade, ajustando as estratégias pedagógicas às características específicas de cada grupo. Estas experiências permitiram-me desenvolver competências na gestão de aula, incluindo estratégias para lidar com conflitos e incentivar a participação ativa de todos os alunos, independentemente do seu nível de aptidão física. Desta forma, selecionei sete turmas: uma do 7.º, 8.º, do 9.º, do 11.º e três do 12.º ano.

Depois de garantir a viabilidade do projeto, na semana anterior à sua implementação, reuni-me com os professores responsáveis por cada turma para aprofundar o conhecimento

sobre as características e necessidades dos alunos. Durante esses encontros, discutimos e definimos os objetivos a atingir, garantindo que a minha intervenção fosse significativa e reconhecida pelos alunos. Paralelamente, estabeleceu-se a realização de momentos de reflexão conjunta após cada aula, com o professor titular, para avaliar o cumprimento dos objetivos do projeto. Esta avaliação foi estruturada com base no protocolo MAGIC, que foi aplicado nas aulas. O processo contou ainda com o apoio do meu colega de estágio, que acompanhou as sessões como observador, proporcionando feedback complementar sobre a execução das atividades e os resultados alcançados.

Para o PTI defini os seguintes objetivos:

*Quadro 15 - Objetivos PTI*

<b>Objetivos</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Indicador</b>
<b>Adequar os feedbacks para os diferentes níveis de escolaridade</b>	Ajustar os feedbacks às necessidades específicas de cada turma, utilizando linguagem adequada e exemplos práticos.	Os alunos compreendem os feedbacks dados e demonstram a sua aplicação nas atividades seguintes.
<b>Melhorar a minha colocação para os alunos</b>	Melhorar a minha movimentação e posicionamento durante as aulas, assegurando que consigo ver todos os alunos em simultâneo e interagir com eles de forma eficiente.	Consigo ver todos os alunos em simultâneo no espaço, tenho um posicionamento e deslocamento adequado durante a aula.
<b>Melhorar as explicações e demonstrações de cada tarefa</b>	Utilizar recursos visuais e demonstrações práticas para explicar as tarefas de forma clara e compreensível.	Os alunos conseguem reproduzir as tarefas com base nas explicações dadas.

Para validar se os objetivos definidos foram cumpridos, solicitei aos professores titulares das turmas que observassem as minhas aulas e preenchessem um questionário através do Google Forms. As respostas indicaram que os alunos demonstraram compreensão dos feedbacks, autonomia nas decisões e execução correta das tarefas propostas.

Incluo agora algumas das citações de comentários feitos pelos professores

- **Adequação dos feedbacks:**
  - *"Notei que os alunos respondiam bem aos feedbacks dados e conseguiram aplicá-los nas tarefas seguintes."*
  - *"Os alunos pareceram demonstrar evolução a partir dos feedbacks dados"*
- **Melhoria da colocação e movimentação:**
  - *"A movimentação no espaço pareceu-me positiva, sempre a ver os alunos e bastante interventivo."*
- **Clareza das explicações e demonstrações:**
  - *"As demonstrações foram rápidas e concisas, os alunos compreendiam as tarefas com facilidade, especialmente no aquecimento do voleibol."*

#### **1.3.4. Balanço PTI**

A realização PTI proporcionou-me uma experiência enriquecedora, permitindo-me consolidar competências pedagógicas e enfrentar desafios inerentes ao ensino da EF. Durante esta semana intensa, tive a oportunidade de lecionar a várias turmas, desde o 7.º ao 12.º ano, o que exigiu uma adaptação constante às diferentes faixas etárias e níveis de competência dos alunos. Um dos principais desafios que enfrentei foi a organização dos grupos nas aulas. Como não conhecia previamente os alunos, a distribuição inicial revelou-se complexa, pois não tinha referências sobre as suas dinâmicas interpessoais, níveis de aptidão física ou estilos de aprendizagem. Para superar esta dificuldade, recorri ao professor titular para obter orientações sobre quais alunos deveriam ser agrupados, o que facilitou a formação de grupos mais equilibrados e cooperativos. Esta estratégia é corroborada por estudos que destacam a importância do conhecimento prévio das características dos alunos para a formação de grupos eficazes em atividades físicas (Gomes et al., 2007).

Considero que me adaptei de forma eficiente às abordagens pedagógicas adequadas a cada ano de escolaridade. A comunicação com os alunos mais novos exigiu uma abordagem mais estruturada, com instruções diretas e demonstrações claras, enquanto com os alunos mais velhos foi possível adotar uma metodologia mais aberta, promovendo a autonomia na tomada de decisões. Este ajustamento estratégico é fundamental para manter o interesse e a participação ativa dos alunos, assegurando que as atividades propostas sejam significativas para cada grupo etário (Braithwaite, Spray & Warburton, 2011). Os alunos demonstraram um elevado nível de

empenho nas aulas, possivelmente devido à "novidade" que a minha presença representava nas suas rotinas. A professora do 8.º ano ficou surpreendida com o comportamento dos alunos, que geralmente apresentam comportamentos desviantes, afirmando que estiveram muito bem e sem problemas durante as minhas aulas. Após o final de cada aula, os alunos mostraram-se positivos, e registei na minha ficha de autoescopia que "vários alunos demonstraram vontade para que eu voltasse a dar outras aulas no futuro". Este feedback dos alunos é indicativo de uma experiência de aprendizagem positiva e sugere que as estratégias pedagógicas implementadas foram eficazes.

O PTI mudou a minha perspetiva, levando-me a perceber que cada turma tem a sua própria forma de ser trabalhada, e que não existem métodos universais ou "receitas" aplicáveis a cada ano letivo. Esta compreensão é essencial para o desenvolvimento profissional docente, pois enfatiza a necessidade de uma abordagem flexível e adaptativa ao ensino (Darling-Hammond et al., 2005). Os professores titulares das turmas foram muito prestáveis, aceitando que eu lecionasse nas suas turmas e convidando-me a voltar mais vezes. Juntamente com o meu colega de estágio, temos o hábito de observar várias aulas durante a semana, intervindo nas mesmas ao dar feedback aos alunos e sugerindo novas ideias aos professores, baseadas no que aprendemos na universidade.

Em suma, o PTI foi uma experiência transformadora que me permitiu enfrentar desafios reais no contexto educativo, adaptar-me a diferentes necessidades dos alunos e refletir sobre as minhas práticas pedagógicas. As aprendizagens realizadas durante este período serão fundamentais para o meu desenvolvimento contínuo como professor de EF.

## **1.4. 3ª Etapa – Progresso**

### **1.4.1. Plano**

Após o término da 2.ª etapa, tive a oportunidade de refletir sobre os níveis de desempenho de cada aluno e redefinir objetivos em função das suas necessidades e dificuldades identificadas ao longo deste período. Esta etapa revelou-se fundamental para incidir nas matérias críticas onde os alunos demonstraram maiores dificuldades, permitindo uma melhoria significativa nesses aspetos. Esse processo está alinhado com os princípios da diferenciação pedagógica, que permite ajustar estratégias de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais eficaz (Tomlinson, 2001).

Na 3.<sup>a</sup> etapa, continuei a trabalhar os desafios encontrados em certas modalidades e em momentos específicos das aulas. Além disso, introduzi novas modalidades, diversificando as aprendizagens e proporcionando oportunidades para o desenvolvimento de competências distintas.

Para esta etapa defini os seguintes objetivos:

*Quadro 16 - Objetivos Alunos 3ª Etapa*

<b>Objetivo</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Indicador</b>
<b>3.1. Consolidar e aplicar os conhecimentos e competências adquiridos nas etapas anteriores.</b>	Retoma de conteúdos, progressão nas modalidades, contextualização prática e avaliações integradas.	Aplicação efetiva em contexto prático e teórico; evolução observável nas tarefas.
<b>3.2. Aprofundar a compreensão teórica dos conteúdos e temas transversais.</b>	Sessões teóricas, integração de temas como prevenção do afogamento, avaliação escrita com conteúdos interdisciplinares.	Resultados da avaliação teórica e intervenções orais nas aulas.

*Quadro 17 - Objetivos Pessoais 3ª Etapa*

<b>Objetivo</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Indicador</b>
<b>3.3. Desenvolver as aprendizagens prioritárias dos alunos</b>	Continuar a trabalhar as matérias em que alguns alunos apresentam mais dificuldades, mesmo introduzindo novas matérias ao longo das aulas.	Melhoria no desempenho dos alunos com mais dificuldades nas matérias que não tinham conseguido melhorar tanto ao longo da 2. <sup>a</sup> etapa.
<b>3.4. Terminar o projeto de aulas adaptadas</b>	Contactar o treinador de kempo que realiza aulas com os alunos NEE para vir dar uma das minhas aulas e implementar atividades adaptadas que promovam a inclusão.	Participação de todos os alunos em aulas adaptadas, com aumento do envolvimento nas atividades físicas.

Nesta etapa, organizei o trabalho em duas Unidades Didáticas (Apêndices VIII e IX). Na primeira UD, introduzi ténis e atletismo (salto em altura e corrida de barreiras) nas aulas de 100 minutos, enquanto nas aulas de 50 minutos mantive o foco no futebol, pela elevada concentração de alunos críticos e iniciei o ensino do andebol. Na segunda UD, prevista para o final da etapa, abordarei a natação (100 minutos) e o softball (50 minutos), modalidade alternativa para o 9.º ano.

A monitorização das aprendizagens essenciais (níveis de Introdução, Elementar e Avançado) permitiu verificar progressos no basquetebol, com vários alunos a atingir o nível de Introdução. No futebol, contudo, a evolução foi limitada, o que justificou a continuidade da

modalidade, com exercícios adaptados e mais tempo de contacto com bola, estratégia sustentada por Williams e Ford (2008).

Mantive o registo contínuo das aprendizagens essenciais em cada plano de aula, em linha com os princípios da avaliação formativa (Black & Wiliam, 2009). Este sistema revelou-se útil na avaliação sumativa e na tomada de decisões pedagógicas. No verso dos planos, introduzi o modelo MAGIC, permitindo realizar autoescopias e refletir sobre a minha prática, promovendo um processo contínuo de aperfeiçoamento profissional (Deci & Ryan, 2000).

Com um melhor conhecimento das dinâmicas interpessoais, reestruturei os grupos, conciliando critérios de desempenho com fatores relacionais, resultando em quatro grupos heterogéneos de cinco alunos, equilibrando competências e promovendo uma colaboração eficaz.

*Quadro 18 - Grupos 3ª Etapa*

Grupos			
A	B	C	D
2	3	6	19
1	16	14	13
20	9	15	11
7	10	12	18
8	17	5	4

### Atividades físicas

No Apêndice X estão descritas as metas e objetivos referentes a cada modalidade para esta etapa.

- **Futebol:** As principais dificuldades mantiveram-se ao nível do controlo de bola e da tomada de decisão. Reforcei as situações 3x1 com defesa sombra, promovendo mais tempo de análise para o portador da bola (Travassos et al., 2013). Para fomentar a circulação, introduzi a regra de que todos os jogadores tocassem na bola antes da finalização. Os alunos mais competentes mantiveram o papel de cooperantes na dinâmica de grupo.
- **Voleibol:** Verificou-se uma evolução positiva nos alunos com maiores dificuldades, com melhorias na deslocação e passes altos. A dinâmica dos três toques consolidou-se entre os alunos mais experientes, aos quais propus o bloco como novo desafio técnico (Singh et al., 2012).

- **Basquetebol:** Apesar de a execução do lançamento na passada ainda ser inconsistente, observou-se um progresso geral ao nível da ocupação do espaço, circulação de bola e cooperação. Todos os alunos atingiram, pelo menos, o nível de introdução, sendo o jogo formal 4x4 o principal meio de ensino nesta fase.
- **Andebol:** Para trabalhar a tomada de decisão ofensiva, utilizei a situação 3x2 em vagas, com condicionantes que exigiam circulação antes da finalização. Paralelamente, desenvolvi o remate em salto através de tarefas analíticas. O jogo formal (5x5), com grupos heterogéneos e homogéneos, permitiu explorar diferentes dinâmicas de aprendizagem.
- **Natação:** A turma foi distribuída por quatro pistas, de acordo com o desempenho no ano anterior, com planos diferenciados (incluindo um plano adaptado para o aluno NE). Esta abordagem favoreceu a progressão individualizada e permitiu a mobilidade entre pistas conforme o progresso. Realizei tiragem de tempos contínua, promovendo autorregulação e superação pessoal. Adicionalmente, no âmbito da educação para a segurança aquática, apesar deste conteúdo não estar previsto no plano curricular de natação, o núcleo de estágio, decidi desenvolver uma intervenção específica sobre a prevenção do afogamento. Esta intervenção foi dirigida a todas as turmas do 9.º ano, tendo em consideração a proximidade geográfica de Óbidos à costa e o facto de os alunos, com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos, começarem a frequentar praias e piscinas de forma autónoma, muitas vezes sem supervisão adulta. Numa das sessões na piscina, os alunos tiveram contacto com técnicas básicas de salvamento aquático, bem como com os procedimentos a adotar em caso de emergência. Além das técnicas de natação pura, foram simultaneamente desenvolvidas as técnicas básicas da natação artística e do polo aquático numa perspetiva mais abrangente do ensino da Natação.
- **Softball:** Enquanto modalidade nova, o ensino focou-se nos gestos técnicos fundamentais, nomeadamente o lançamento, receção e batimento, em contexto de jogo e exercícios analíticos, procurando garantir uma iniciação sólida e acessível a todos os alunos.
- **Ténis:** Sem experiência prévia dos alunos, iniciei com tarefas de familiarização com a bola, usando a mão como raquete. Evoluí para jogos adaptados e introdução progressiva de batimentos de direita, esquerda, serviço por cima e vóleys, com progressões pedagógicas bem definidas.

- **Atletismo:** Trabalhei o salto em altura, começando com a técnica de tesoura. Para os mais aptos, introduzi progressivamente o Fosbury Flop, com apoio em progressões pedagógicas específicas. Esta transição permitiu respeitar o ritmo individual de aprendizagem e desenvolver competências mais avançadas.

## **Aptidão Física**

À semelhança da etapa anterior, mantive como estratégia principal o recurso ao método Tabata, um protocolo de treino intervalado de alta intensidade desenvolvido por Izumi Tabata (Tabata et al., 2019). Proporcionou um ambiente de envolvimento ativo e motivação constante por parte dos alunos, sobretudo quando comparado com formas mais tradicionais de treino em estações.

Paralelamente, em algumas aulas, implementei também estações específicas de trabalho físico, ajustadas à duração da aula e aos conteúdos abordados. Esta abordagem combinada permitiu variar os estímulos, adaptar a intensidade ao nível dos alunos e reforçar o desenvolvimento equilibrado das diferentes capacidades motoras.

## **Conhecimentos**

Nesta etapa, o desenvolvimento da componente de conhecimentos centrou-se não só na abordagem teórica das modalidades lecionadas, mas também na realização de uma sessão específica dedicada à prevenção do afogamento, em articulação com o meu colega de estágio, que é nadador-salvador. Esta intervenção foi dirigida a todas as turmas do 9.º ano, tendo em consideração a proximidade geográfica de Óbidos à costa e o facto de os alunos, com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos, começarem a frequentar praias e piscinas de forma autónoma, muitas vezes sem supervisão adulta.

A iniciativa surgiu também em coerência com as saídas de campo realizadas pelos dois estagiários, ambas realizadas em meios aquáticos (lagoa e mar), reforçando a necessidade de dotar os alunos de competências básicas de segurança aquática.

A sessão dividiu-se em dois momentos:

- Teórico: identificação de riscos, comportamentos seguros e princípios da segurança balnear;

- **Prático:** demonstração e execução de técnicas básicas de salvamento aquático.

Foi ainda desenvolvido um documento de apoio com todos os conteúdos abordados (ver Apêndice XI), entregue à escola para futuras utilizações pelos professores de Educação Física.

No teste teórico da etapa, foram incluídas questões sobre as modalidades e sobre os conteúdos de prevenção do afogamento, promovendo uma abordagem integrada de literacia em saúde e segurança.

#### **1.4.2. Balanço 3ª Etapa**

- **Futebol:** Os alunos com mais dificuldades mantiveram limitações no controlo de bola e tomada de decisão. As situações reduzidas (3x1 com defesa sombra) favoreceram o contacto com a bola, mas revelou-se prematuro retirar o apoio. Os alunos mais competentes reforçaram o trabalho coletivo, assumindo um papel de mediação.
- **Voleibol:** Verificaram-se melhorias claras nos passes altos e na deslocação para o ponto de queda da bola. A dinâmica 2+2 favoreceu a cooperação, e os mais experientes responderam bem ao desafio do bloco, demonstrando progressos defensivos.
- **Basquetebol:** Embora o lançamento em passada continue a ser uma dificuldade, houve evolução na ocupação de espaços e na circulação de bola. Todos os alunos atingiram pelo menos o nível de introdução, e o jogo formal foi essencial para consolidar competências.
- **Andebol:** Trabalhou-se o remate em salto e o posicionamento defensivo, com progressos visíveis através de tarefas analíticas e jogos 5x5. A alternância de grupos heterogéneos e homogéneos ajustou os desafios ao nível dos alunos.
- **Natação:** A organização por pistas e planos diferenciados promoveu a autonomia, motivação e evolução técnica. A tiragem de tempos revelou-se um estímulo eficaz, e a sessão de prevenção do afogamento acrescentou valor em termos de segurança e literacia aquática.
- **Ténis:** Os alunos mostraram boa adaptação, com evolução no controlo da bola e execução técnica, embora persistam dificuldades na precisão dos batimentos com raquete.

- **Atletismo:** Observou-se uma progressão positiva no salto em altura, com transição bem-sucedida para o Fosbury Flop nos alunos mais aptos. Alguns alunos, no entanto, demonstraram receio na execução do salto e dificuldades na coordenação da impulsão, o que limitou a sua progressão.

### **Aptidão Física**

A continuidade do método Tabata como estratégia principal permitiu consolidar o trabalho iniciado anteriormente, assegurando coerência metodológica e elevada motivação dos alunos.

Ao longo da etapa, observou-se um empenho consistente por parte dos alunos, que aderiram positivamente ao esforço físico. Embora não tenha sido realizada uma reavaliação formal, a observação sistemática indicou progressos evidentes ao nível da resistência, força e controlo corporal, confirmando a eficácia da abordagem no desenvolvimento da condição física.

### **Conhecimentos**

O balanço da componente de conhecimentos da 3.<sup>a</sup> etapa revela um trabalho sólido e diversificado, que foi para além da abordagem teórica habitual das modalidades, integrando também uma dimensão preventiva e formativa essencial, através da sessão dedicada à prevenção do afogamento.

A avaliação teórica final, que incluiu conteúdos das modalidades e da sessão de prevenção, promoveu uma abordagem integrada de conhecimentos técnicos e de cidadania. A média de 71% refletiu uma boa assimilação dos conteúdos e o envolvimento dos alunos.

## Objetivos dos alunos e pessoais

*Quadro 19 - Balanço Objetivos Alunos - 3ª Etapa*

Objetivo	Resultado
<b>3.1. Consolidar e aplicar os conhecimentos e competências adquiridos nas etapas anteriores.</b>	<b>Cumprido.</b> Os alunos demonstraram consolidação de aprendizagens, tanto em termos técnicos como atitudinais.
<b>3.2. Aprofundar a compreensão teórica dos conteúdos e temas transversais</b>	<b>Cumprido parcialmente.</b> Foram disponibilizados materiais de apoio, mas nem todos os alunos os consultaram, conforme admitiram nas aulas. Ainda assim, os que o fizeram demonstraram maior domínio dos conteúdos, especialmente visível durante a aula sobre prevenção do afogamento.

*Quadro 20 - Balanço Objetivos Pessoais - 3ª Etapa*

Objetivo	Resultado
<b>3.3. Desenvolver as aprendizagens prioritárias dos alunos</b>	<b>Cumprido parcialmente.</b> Verificou-se uma progressão gradual nas aprendizagens prioritárias em vários alunos. No entanto, esta evolução não foi transversal a toda a turma. Alguns alunos mantiveram algumas dificuldades.
<b>3.4. Terminar o projeto de aulas adaptadas</b>	<b>Não cumprido.</b> Não foi possível concluí-lo integralmente nesta etapa, uma vez que a aula de Kempo foi adiada e acabou por ser realizada na 4ª Etapa.

## 1.5. 4ª Etapa – Produto

### 1.5.1. Plano

A quarta etapa assinala o culminar do ano letivo, representando o momento em que os alunos consolidam e evidenciam as aprendizagens desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo nas diferentes matérias. A UD encontra-se no apêndice XII.

Para esta etapa foram definidos os seguintes objetivos:

*Quadro 21 - Objetivos Alunos 4ª Etapa*

Objetivo	Estratégia	Indicador
<b>4.1. Aplicar, em contexto de jogo, as competências técnico-táticas desenvolvidas ao longo do ano.</b>	Realização de torneio com múltiplas modalidades e avaliação prática integrada.	Participação ativa, cumprimento de metas, adaptação às situações de jogo.
<b>4.2. Respeitar as regras, os colegas e as funções atribuídas.</b>	Definição clara das regras e rotatividade nos papéis de jogadores e árbitros.	Cumprimento das normas e comportamentos adequados nas diferentes situações.

**Quadro 22 - Objetivos Pessoais 4ª Etapa**

<b>Objetivo</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Indicador</b>
<b>4.3. Os alunos demonstrarem as aprendizagens adquiridas ao longo do ano em situação de prova, concurso e competição.</b>	Organização de torneio pedagógico com várias modalidades, com metas definidas e avaliação integrada.	Participação ativa dos alunos, desempenho positivo nas modalidades, cumprimento das metas estabelecidas.
<b>3.3. Terminar o projeto de aulas adaptadas.</b>	Contactar o treinador de kempo que realiza aulas com os alunos NEE para vir dar uma das minhas aulas e implementar atividades adaptadas que promovam a inclusão.	Realização das sessões planeadas e finalização do projeto "Uma Experiência Diferente!".

### **Atividades Físicas**

A 4.<sup>a</sup> etapa constituiu um momento privilegiado para a demonstração das aprendizagens adquiridas ao longo do ano letivo. Tal como defende Comédias (2012), a avaliação em contexto de jogo permite captar com maior fidelidade a complexidade, a incerteza e a exigência da prática desportiva, oferecendo aos alunos oportunidades reais de aplicar, integrar e transferir os conhecimentos e competências desenvolvidos.

Nesse sentido, optei por organizar um torneio pedagógico, no qual foram incluídas quase todas as modalidades trabalhadas ao longo do ano, nomeadamente basquetebol, softball, futebol, voleibol, andebol, dança criativa e atletismo e, adicionalmente, introduzi duas modalidades novas, praticadas nos 7.<sup>o</sup> e 8.<sup>o</sup> anos: badminton e ultimate frisbee. Relativamente à composição dos grupos de trabalho, foram definidos em função das capacidades demonstradas ao longo do ano em cada modalidade, permitindo que os alunos tenham oportunidade de trabalhar e competir em grupos com níveis de desempenho semelhantes (homogéneos) ou distintos (heterogéneos), consoante a matéria em questão, e, em cada aula, foi realizada uma modalidade diferente.

A estrutura competitiva foi cuidadosamente desenhada para manter o envolvimento até ao final: a vitória correspondia a 3 pontos, o empate a 2 pontos e a derrota a 1 ponto. A competição foi sempre ajustada ao nível e às necessidades dos grupos, permitindo que todos os alunos experienciassem momentos de sucesso e progressão. Tal como defendem Bernstein, Phillips & Silverman (2011), a competição, quando bem enquadrada, pode ser um forte potenciador da motivação intrínseca e do envolvimento.

- **Voleibol:** Os jogos foram organizados em formato 4x4, promovendo o equilíbrio entre participantes e espaço. Para garantir a rotatividade, implementei um sistema em que um aluno entrava após a equipa recuperar o serviço. Para incentivar a cooperação e continuidade do jogo, foi exigido um mínimo de dois toques antes da bola transpor a rede. Os jogos tinham cinco minutos, permitindo a participação de todos os grupos e facilitando a gestão do tempo.
- **Basquetebol e Ultimate Frisbee:** Realizou-se uma aula integrada com ambas as modalidades, jogadas em formato 3x3. Cada grupo de seis alunos dividiu-se em dois trios equilibrados, que competiram entre si nos dois jogos. Enquanto duas equipas jogavam, as restantes arbitravam, promovendo a rotatividade, o sentido de justiça e a autonomia dos alunos. Esta dinâmica incentivou competências de análise tática, cooperação e gestão do jogo.
- **Andebol:** Os jogos foram jogados em 5x5 com sete minutos por jogo. A cada minuto, entrava um novo jogador de campo e um novo guarda-redes, assegurando a rotatividade, a polivalência tática e a equidade na participação. A estrutura visou simular condições reais de jogo, promovendo o desenvolvimento técnico e a aplicação de princípios ofensivos e defensivos.
- **Futebol:** Seguiu-se o mesmo modelo do andebol (5x5, sete minutos, substituições rotativas). Para promover a participação feminina, os rapazes não podiam desarmar a posse de bola às raparigas e os golos destas valiam 2 pontos. Estas medidas visaram criar um ambiente inclusivo e motivador, equilibrando a participação.
- **Softball:** Organizado com base em tempo (6 minutos por jogo), em vez de entradas tradicionais, vencendo a equipa que, no final do tempo regulamentar, acumulasse o maior número de pontos. Garantiu-se que todos os alunos participassem nas fases ofensiva e defensiva. A estrutura promoveu dinamismo, rotatividade e envolvimento de todos, permitindo a consolidação das aprendizagens de uma modalidade nova.
- **Badminton:** Disputado em jogos de 1x1 com três minutos de duração. Os emparelhamentos foram definidos por mim com base no nível técnico, assegurando o equilíbrio competitivo e a motivação.
- **Ginástica Acrobática – Minitrampolim e Solo:** Na ginástica de minitrampolim, os alunos realizaram os saltos definidos para avaliação num ambiente seguro e estruturado. Para facilitar a aprendizagem, disponibilizei progressões no banco sueco, permitindo treinar salto e receção com maior controlo. Introduzi também progressões para o  $\frac{3}{4}$  de

mortal, ajustadas ao nível técnico e confiança dos alunos. Simultaneamente, reforçámos a ginástica de solo, integrando no regresso à fila a execução rotativa de rolamentos, rodas, equilíbrios e pinos. Na última aula, cada aluno criou e apresentou uma sequência com quatro elementos, permitindo uma avaliação global da expressividade, controlo corporal e domínio técnico. Com o apoio da professora orientadora, dois alunos mais competentes foram desafiados a executar o salto de mãos e flic flac à retaguarda com ajuda, não avaliado formalmente, mas valorizado como superação pessoal e aprofundamento técnico.

- **Dança Criativa:** Na dança criativa, os alunos foram desafiados a desenvolver uma coreografia original em grupo, a partir de uma música em português. Após uma aula inicial de exploração expressiva com estímulos sonoros, seguiram-se sessões de construção coreográfica com autonomia orientada. O processo valorizou a criatividade, a coordenação e a cooperação. A apresentação final serviu de culminar do projeto e instrumento de avaliação da expressividade e do envolvimento dos alunos.

### **Aptidão Física**

Na 4.<sup>a</sup> etapa, dediquei um momento específico à reaplicação dos testes de aptidão física, de forma a avaliar a evolução dos alunos ao longo do ano letivo. Foram realizados os mesmos testes da avaliação inicial, nomeadamente o teste do vaivém, o teste de força de membros superiores, o teste de resistência abdominal e o teste de flexibilidade dos membros inferiores.

A reavaliação permitiu comparar os resultados obtidos com os registados na primeira etapa, oferecendo aos alunos uma oportunidade concreta de perceberem a sua evolução e de refletirem sobre os hábitos de atividade física que mantiveram ao longo do ano.

### **Conhecimentos**

Ao nível da componente de conhecimentos, nesta etapa não foi realizada nenhuma avaliação escrita formal. No entanto, ao longo das aulas, foi promovido um trabalho contínuo de recapitulação dos conteúdos teóricos, nomeadamente através das instruções iniciais e dos momentos de diálogo com os alunos.

Antes do início de cada modalidade, procedi à revisão das principais regras e fundamentos técnicos, procurando reforçar a compreensão dos alunos relativamente ao

enquadramento das situações de jogo. Foram ainda feitas perguntas diretas com o objetivo de verificar o nível de conhecimento e de consolidação dos conteúdos trabalhados nas etapas anteriores.

### 1.5.2. Balanço 4ª Etapa

#### Atividades Físicas

A 4.ª etapa constituiu um momento de consolidação das aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano letivo, no apêndice XIII encontra-se a avaliação sumativa atribuída no último período. A opção por um torneio pedagógico, que integrou praticamente todas as modalidades abordadas, permitiu criar um contexto autêntico de avaliação, motivador e significativo para os alunos. A organização das aulas em torno de competições ajustadas às características de cada grupo revelou-se eficaz para garantir o envolvimento de todos os alunos. De um modo geral, os alunos demonstraram capacidade para aplicar em situação de jogo os conhecimentos técnico-táticos adquiridos nas etapas anteriores. Através da rotação por diferentes modalidades e papéis (jogadores, árbitros).

As estratégias utilizadas, como os jogos cronometrados, as adaptações às regras (ex.: pontuação diferenciada por género, rotação obrigatória de posições, arbitragem entre pares), permitiram uma participação equitativa, assegurando que todos os alunos tivessem oportunidade de demonstrar as suas competências. A introdução de outras modalidades (badminton e ultimate frisbee) permitiu alargar o leque de experiências.

- **Ginástica de Minitrampolim:** Foi visível o empenho dos alunos em realizar todas as tarefas propostas, com grande envolvimento e persistência. As progressões apresentadas, desde os saltos no banco sueco até aos exercícios mais avançados como o  $\frac{3}{4}$  de mortal para um plano elevado, demonstraram-se extremamente úteis para facilitar a aprendizagem. Na ginástica de solo, a inclusão de desafios superiores para alunos mais competentes, como a realização do salto de mãos e flic flac à retaguarda com ajuda da professora orientadora, reforçou o carácter desafiante do processo avaliativo.
- **Dança Criativa:** Os alunos foram incentivados a explorar a expressividade corporal e a desenvolver uma coreografia original. Um dos grupos revelou, desde o início, grande empenho e capacidade de organização, conseguindo estruturar e ensaiar a sua dança com consistência ao longo das aulas. Por outro lado, os outros dois grupos enfrentaram

dificuldades na criação da coreografia, revelando por vezes falta de foco, mesmo com o meu apoio contínuo durante as aulas. Alguns alunos demonstraram resistência à prática da dança, mas, perante a aproximação da apresentação final, organizaram-se para ensaiar fora do horário letivo. Apesar dos constrangimentos iniciais, todos os grupos apresentaram as coreografias na última aula.

## **Aptidão Física**

A reaplicação dos testes de aptidão física permitiu aferir a evolução dos alunos ao longo do ano letivo. Verificou-se, de forma geral, uma pequena melhoria em todos os testes realizados, com destaque para o vaivém, a força de membros superiores, os abdominais e a flexibilidade dos membros inferiores.

Contudo, constatou-se que os alunos que inicialmente apresentaram maiores dificuldades na realização dos testes continuaram a não atingir os valores de referência correspondentes à Zona de Aptidão Física Saudável (ZAFS).

*Quadro 23 - 4ª Etapa - Caracterização dos Alunos na Aptidão Física*

<b>Testes Aptidão Física</b>	<b>FZSAF</b>	<b>Perfil Atlético</b>
Vaivém	2; 13; 19	4; 5; 7; 12; 15; 18;20
Flexibilidade MI	3; 13; 15; 18; 19	1; 4; 6; 10; 11; 14; 17
Flexibilidade MS	-	-
Força MS	2; 6; 11; 19	4
Abdominais	2	4; 8; 11; 17

## **Conhecimentos**

Na 4.ª etapa, a componente de conhecimentos foi abordada de forma contínua e prática, com especial enfoque na consolidação das aprendizagens teóricas e na sua aplicação em contexto de jogo. Ainda que não tenha sido aplicada uma avaliação escrita formal, a verificação da aprendizagem teórica decorreu através de momentos de recapitulação das regras, táticas e fundamentos técnicos no início de cada aula.

Esta abordagem permitiu uma avaliação formativa e informal, eficaz na aferição da compreensão dos conteúdos. Os alunos responderam adequadamente às questões colocadas e revelaram capacidade de transferência do saber teórico para a prática, utilizando vocabulário técnico de forma adequada.

## Objetivos dos alunos e pessoais

*Quadro 24 - Balanço Objetivos Alunos - 4ª Etapa*

<b>Objetivo</b>	<b>Resultado</b>
<b>4.1. Aplicar, em contexto de jogo, as competências técnico-táticas desenvolvidas ao longo do ano.</b>	<b>Cumprido.</b> Os alunos aplicaram as competências adquiridas, sobretudo no torneio final, onde participaram em diferentes modalidades.
<b>4.2. Respeitar as regras, os colegas e as funções atribuídas.</b>	<b>Cumprido.</b> A maioria dos alunos demonstrou respeito pelas regras e pelas dinâmicas de grupo. Os papéis atribuídos (árbitro, capitão) foram assumidos com responsabilidade.

*Quadro 25 - Balanço Objetivos Pessoais - 4ª Etapa*

<b>Objetivo</b>	<b>Resultado</b>
<b>4.3. Os alunos demonstrarem as aprendizagens adquiridas ao longo do ano em situação de prova, concurso e competição.</b>	<b>Cumprido parcialmente.</b> Apesar de muitos alunos demonstrarem as aprendizagens adquiridas, alguns revelaram dificuldades.
<b>3.4. Terminar o projeto de aulas adaptadas</b>	<b>Cumprido.</b> O projeto foi concluído com a realização da aula de Kempo, que tinha sido adiada na etapa anterior

### ***1.6. Uma Experiência Diferente! Promoção de Modalidades Adaptadas nas Aulas de Educação Física***

#### **1.6.1. 1.ª Etapa**

A génese deste projeto resultou de uma análise cuidada ao contexto da turma, centrada na participação do aluno com NE nas aulas de EF. A observação sistemática revelou várias limitações à sua inclusão, físicas, sociais e emocionais, agravadas pela ausência de momentos de interação significativa entre pares, devido ao aluno não participar em todas as disciplinas da turma.

Um dos problemas mais evidentes foi a falta de empatia e de integração do aluno com NE, frequentemente excluído das atividades propostas, revelando desconhecimento dos colegas sobre as suas necessidades. Esta exclusão implícita teve impacto na autoestima, motivação e participação deste aluno, como defendem Guralnick et al. (2007) & Miyauchi (2020), sublinhando a importância da participação social para o desenvolvimento emocional e relacional.

A literatura reforça a importância de práticas pedagógicas diferenciadas e estratégias de adaptação que respeitem as características individuais dos alunos com deficiência. Autores como Block & Burke (2007); Loja & Block (2013) defendem que a inclusão nas aulas de EF só é efetiva quando se adotam metodologias ajustadas às necessidades dos alunos, promovendo a sua participação ativa e significativa. A prática de modalidades adaptadas, tem demonstrado potencial para aumentar a autoestima, o sentimento de pertença e a integração social dos alunos com NE (Anderson, 2009; Antunes & Costa, 2023).

A presença de barreiras atitudinais, como a indiferença ou o distanciamento social, reforçou estigmas e dificultou a criação de um ambiente inclusivo. Como sublinham Guralnick et al. (2007), o contacto direto e estruturado entre alunos com e sem deficiência é crucial para o desenvolvimento de empatia e para a redução de preconceitos, ideia sustentada pela teoria do contacto, segundo a qual experiências partilhadas e cooperativas são fundamentais para fomentar a aceitação e a valorização da diferença.

Neste contexto, Tant & Watelain (2016) reforçam que modelos de educação inclusiva associados a atividades práticas e adaptadas promovem melhorias não só ao nível do bem-estar físico, mas também no desenvolvimento emocional e académico dos alunos com NE.

### **1.6.2. 2ª Etapa**

Na fase de planeamento, defini que o foco central deste projeto seria o aluno com NE integrado na turma de EF. Com base nas observações iniciais e nas dificuldades identificadas, considerei essencial estruturar uma intervenção pedagógica que valorizasse este aluno e promovesse a sua inclusão ativa e significativa no grupo-turma.

Uma das estratégias delineadas foi a inclusão inversa, na qual os alunos sem deficiência iriam experienciar algumas das dificuldades enfrentadas por colegas com limitações funcionais. Esta abordagem, a implementar numa aula comemorativa do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência (3 de dezembro), incluiria atividades como voleibol sentado, percurso com os olhos vendados e goalball, promovendo empatia, respeito e reflexão crítica.

Paralelamente, previ atribuir um papel de liderança ao aluno com NE, promovendo a sua visibilidade positiva e autoestima. Por exemplo, na aula de Boccia de 27 de março, foi considerada a sua participação como árbitro ou orientador, permitindo-lhe assumir responsabilidades e interagir com os colegas de forma mais ativa.

Outro eixo da intervenção consistiu na experimentação da modalidade de Kempo nas aulas de EF. Praticada por vários alunos com NE, como atividade substitutiva de outras disciplinas, esta atividade permitiria a valorização das suas competências num ambiente partilhado, promovendo o reconhecimento e a cooperação entre todos os alunos. A aula de Kempo decorreu a 25 de maio, com participação conjunta de alunos com e sem deficiência.

Todo o planeamento foi realizado em articulação com os profissionais que acompanham o aluno, nomeadamente educadoras, terapeutas, a professora responsável pelo Boccia e o treinador de Kempo.

### 1.6.3. 3ª Etapa

Nesta etapa, o projeto passou da fase de planeamento à implementação concreta, com o desenvolvimento das atividades previstas em contexto de aula. A intervenção pedagógica centrou-se no aluno com necessidades específicas da turma, procurando integrar práticas inclusivas significativas e fomentar a empatia entre todos os alunos.

Um dos momentos com maior impacto foi a comemoração do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, realizada no primeiro período através de uma aula prática especialmente concebida para trabalhar o conceito de inclusão inversa. Esta abordagem teve como objetivo colocar os alunos sem deficiência na posição de quem vive com limitações funcionais, despertando a consciência para os desafios enfrentados por pessoas com NE.

Segundo Block & Obrusnikova (2007), experiências simuladas podem ser determinantes na redução de preconceitos e no desenvolvimento da empatia. A aula foi organizada em três momentos:

- **Deslocação até ao pavilhão/escola:** os alunos formaram pares, sendo que um simulava deficiência visual com venda, e o outro assumia o papel de guia.
- **Atividades no pavilhão:**
  - *Voleibol sentado:* todos participaram sentados, simulando limitações motoras.
  - *Boccia:* adaptado com diferentes posturas (de pé e sentado), promovendo a equidade.

- *Percurso vendado com lançamento final da posição sentado*: os alunos, guiados, realizaram um percurso e finalizaram com um lançamento ao cesto.
- *Goalball*: vendados, os alunos jogaram orientando-se apenas pelo som da bola.

No segundo período, realizou-se uma aula prática de Boccia, num campo com marcações oficiais. A turma foi organizada em três grupos rotativos, com dois a competir e um a realizar dança. O momento mais significativo foi a liderança atribuída ao aluno com NE, praticante da modalidade no DE. Atuando como árbitro, o aluno explicou regras, organizou os jogos, justificou decisões e deu feedback aos colegas. Este papel foi assumido com naturalidade pela turma, que reconheceu a sua competência e autoridade.

Esta inversão de papéis, em que o aluno com NE passou de adaptado a agente ativo, refletiu uma inclusão verdadeiramente significativa. Tal como defendem Loja & Block (2013), oferecer protagonismo a alunos com deficiência permite transformar a perceção que os colegas têm deles, de “dependentes” para líderes e especialistas.

Já no terceiro período, realizou-se uma aula de Kempo, com apoio do treinador da modalidade. O Kempo, já integrado na prática dos alunos do Departamento de Educação Especial como atividade substitutiva, no âmbito do seu currículo específico, foi trazido para o contexto regular de aula, criou-se um espaço para que esses alunos demonstrassem as suas competências e fossem reconhecidos pelo grupo-turma enquanto praticantes experientes.

#### **1.6.4. 4.<sup>a</sup> Etapa**

A análise final deste projeto não pode ser dissociada do impacto profundo que teve no percurso pessoal, social e emocional do aluno com NE. Ao longo do ano, foi possível observar uma evolução notória no seu comportamento, envolvimento e relação com o grupo, muito para além do domínio motor ou técnico.

No início do ano letivo, este aluno mantinha uma postura muito reservada, pouco comunicativa e com evidente desconexão face à turma. A sua participação era mínima, não por falta de capacidade, mas por ausência de estímulo, de reconhecimento e, sobretudo, de um espaço onde se sentisse seguro e valorizado. Existia uma clara distância relacional entre ele e os colegas, expressa não tanto em atitudes negativas, mas sim num silêncio social que o isolava.

Com o desenvolvimento do projeto, foi possível assistir a um crescimento gradual da sua autoestima. O simples facto de o olhar dos colegas começar a mudar, teve um efeito direto na forma como se apresentava em aula: mais confiante, mais disponível e mais proativo. A sua expressão corporal tornou-se mais aberta, o tom de voz mais firme, e o contacto visual mais frequente.

Em termos de integração na turma, o projeto revelou-se um catalisador importante. Os colegas passaram a dirigir-lhe mais perguntas, a envolvê-lo nas conversas e a aceitar naturalmente a sua presença nos momentos coletivos. Esta aproximação foi talvez o sinal mais claro de que a inclusão estava a deixar de ser forçada ou simbólica, para se tornar orgânica e efetiva.

Também a nível emocional, foi visível uma mudança. O aluno demonstrou mais entusiasmo em vir às aulas, e reagia com satisfação às propostas feitas. Percebia-se que, aos poucos, deixou de se sentir “um a menos” para começar a sentir-se “um dos”. A sua motivação intrínseca aumentou, e com ela a sua participação.

Importa ainda referir a importância do reconhecimento. O aluno deixou de ser visto apenas como alguém “com necessidades” e passou a ser percebido pelos pares como alguém com competências, com valor e com algo a ensinar. Esta alteração na perceção dos colegas foi tão ou mais importante do que qualquer adaptação material ou técnica.

## **2. Direção de Turma**

A Direção de Turma (DT) constitui uma das áreas fundamentais da atividade docente, pela responsabilidade acrescida que confere ao professor enquanto coordenador do trabalho pedagógico com uma turma. Para além da componente administrativa, o Diretor de Turma (DRT) assume um papel central na mediação entre os diferentes agentes educativos, promovendo a articulação entre professores, alunos, encarregados de educação e serviços de apoio. De acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, compete ao DRT promover a colaboração entre a escola, a família e a comunidade, bem como assegurar um horário de atendimento aos encarregados de educação, garantindo uma comunicação regular e eficaz.

No contexto específico do AEJO, o Regulamento Interno estabelece que o DRT deve cumprir as decisões emanadas do Conselho de Turma, presidir às suas reuniões, fomentando a participação democrática dos seus elementos. Compete-lhe ainda analisar o Plano de Atividades da Turma em articulação com os restantes docentes e manter atualizado o processo individual e o registo de faltas de cada aluno. Estas funções implicam uma postura proativa e um conhecimento aprofundado da realidade dos alunos, permitindo desenvolver um acompanhamento pedagógico, disciplinar coerente.

Neste quadro, a inclusão assume-se também como um eixo prioritário. O DRT é frequentemente o primeiro interlocutor na sinalização de dificuldades, na promoção de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), e na articulação com os serviços especializados da escola. Como refere Leitão (2010), a criação de contextos inclusivos depende da ação intencional de todos os profissionais da escola, e o DRT, pela sua posição estratégica, tem a possibilidade de garantir que todos os alunos são reconhecidos, acompanhados e valorizados no seu percurso escolar.

### **2.1. 1.ª Etapa**

Na primeira etapa do Estágio Pedagógico, a minha intervenção no âmbito da DT centrou-se na observação do funcionamento da turma e na integração progressiva nas tarefas desenvolvidas pela DRT. Desde o início, fui muito bem recebido pela professora responsável pela DT, com quem já tinha tido contacto enquanto aluno da escola, o que facilitou uma relação de confiança e proximidade.

No seguimento, foram definidos os objetivos:

*Quadro 26 - Objetivos DT - 1ª Etapa*

<b>Objetivo</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Indicador</b>
<b>Conhecer o Conselho de turma.</b>	Participação nas reuniões iniciais do Conselho de Turma e contacto informal com os professores das diferentes disciplinas.	Presença nas reuniões.
<b>Conhecer os Encarregados de Educação.</b>	Participação na reunião de início de ano com os EE e redação da ata da reunião.	Interação com os EE nas reuniões.
<b>Articular as atividades de DT com a Diretora de Turma.</b>	Colaboração semanal com a DT em tarefas administrativas.	Encontros regulares com a DT.
<b>Delinear a ideia do projeto TOP</b>	Reflexão sobre problemáticas da turma e conceção inicial do projeto TOP, com foco na inclusão.	Primeira versão do plano de projeto.

Demonstrando total disponibilidade para me envolver nos processos inerentes à DT, a professora fez questão de me integrar nas dinâmicas desde a primeira semana. Requisitou o meu email para garantir que eu recebia toda a documentação relevante e convidou-me a participar na reunião inicial com os encarregados de educação.

Após a primeira reunião de conselho de turma, a DT teve o cuidado de me explicar o processo de elaboração de uma ata, destacando os elementos essenciais a registar, e forneceu-me exemplos práticos para consulta. A partir desse momento, fui incluído na partilha de toda a documentação relevante associada à gestão da turma, o que me permitiu acompanhar de perto o trabalho administrativo e pedagógico associado à função.

O nosso horário de articulação foi estabelecido para as manhãs de quarta-feira, período em que a DT reservava tempo para responder aos encarregados de educação, organizar documentação ou tratar de outras tarefas inerentes à função. Estes momentos de contacto regular permitiram não só um acompanhamento sistemático da turma, mas também a aquisição de conhecimentos práticos e a consolidação de competências na área da direção de turma.

Paralelamente, integrei as aulas de Cidadania e Desenvolvimento (CD) às terças-feiras de manhã, onde desempenhei o papel de professor ajudante. Embora estas sessões não fossem lecionadas diretamente pela DT, constituíram uma oportunidade valiosa para observar o comportamento dos alunos, as suas atitudes e interações interpessoais, com especial enfoque na aceitação da diferença e na empatia entre pares.

## 2.2. 2.<sup>a</sup> Etapa

Durante a segunda etapa do estágio, o foco da minha intervenção na DT centrou-se na apropriação de tarefas técnicas e administrativas, fundamentais para o acompanhamento sistemático da turma e para o funcionamento eficiente do trabalho da DRT.

Desta forma, foram definidos os seguintes objetivos:

*Quadro 27 - Objetivos DT - 2.<sup>a</sup> Etapa*

<b>Objetivo</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Indicador</b>
<b>Trabalhar com a plataforma INOVAR e responder a emails</b>	Acesso regular à plataforma INOVAR para consulta de registos e participação ativa na gestão da comunicação com os EE e professores.	Registos consultados e mensagens respondidas, conforme orientação da DT.
<b>Iniciar os planos de projeto de cada grupo</b>	Apoio direto aos alunos na estruturação dos planos de projeto, utilização do guião fornecido nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento.	Cumprimento dos Planos de projeto.
<b>Preparar a Saída de Campo</b>	Articulação com Centro de Formação e professores das disciplinas envolvidas, elaboração do plano logístico e contacto com a Câmara Municipal.	Plano aprovado, transporte requisitado e autorizações entregues aos alunos.

Nesta fase, a DRT dedicou tempo a ensinar-me a utilizar a plataforma Inovar, ferramenta essencial na gestão da informação escolar, nomeadamente ao nível do registo e validação de sumários, marcação e justificação de faltas, construção de descritores de desempenho e lançamento das classificações nos diferentes momentos de avaliação.

Tive ainda a oportunidade de responder a alguns emails dirigidos aos encarregados de educação, sempre sob supervisão da DRT, o que me permitiu desenvolver competências de comunicação escrita formal, com especial atenção à clareza, objetividade e cordialidade na transmissão de informações escolares.

Outro momento importante desta etapa foi a organização do dossiê da turma, no qual colaborei diretamente, estruturando os separadores, organizando documentos relevantes e atualizando registos, como atas, relatórios, justificações de faltas e autorizações.

### 2.3. 3.<sup>a</sup> Etapa

Na terceira etapa do estágio, a minha intervenção no âmbito da DT assumiu um caráter mais autónomo e participativo, acompanhando de perto o desenvolvimento da turma e contribuindo ativamente para a dinamização do projeto de CD.

Desta forma, foram definidos os seguintes objetivos.

*Quadro 28 - Objetivos DT - 3.<sup>a</sup> Etapa*

<b>Objetivo</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Indicador</b>
<b>Orientar os grupos para a conceção de cada projeto.</b>	Acompanhamento contínuo dos grupos nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento, com revisão dos planos de ação.	Cumprimento dos projetos.
<b>Facilitar a comunicação entre os alunos e a psicóloga / coordenadora do ensino especial.</b>	Mediação de contactos entre os alunos e os técnicos especializados.	Reuniões agendadas e concretizadas entre os alunos e os técnicos.
<b>Realizar a Saída de Campo.</b>	Execução do plano definido, com apoio dos professores envolvidos.	Atividade realizada com sucesso, elevada participação e cumprimento dos objetivos da SC.

Logo no início do período, participei novamente numa reunião geral com os encarregados de educação. Ao contrário da reunião anterior, nesta ocasião tive uma intervenção mais ativa, onde apresentei os trabalhos desenvolvidos na disciplina de CD, no âmbito do projeto da turma, e ainda abordei aspetos relevantes ligados à disciplina de EF.

Durante esta etapa, tive também a oportunidade de participar em reuniões individuais com cada encarregado de educação, promovidas pela diretora de turma no início do segundo período. Estas reuniões tinham como objetivo fazer um balanço do desempenho dos alunos no primeiro período e identificar pontos a melhorar.

Neste período, destaque ainda para a organização e concretização da saída de campo (SC), concebida como uma experiência educativa alargada, com forte ligação aos conteúdos abordados nas disciplinas do conselho de turma. A atividade incluiu uma prova de orientação no centro histórico de Óbidos e uma sessão de canoagem na Lagoa. A saída revelou-se um momento muito marcante do ano letivo, fortalecendo os laços da turma e promovendo aprendizagens significativas num ambiente de contacto direto com a natureza e o património local.

Para além disso, acompanhei a turma em uma visita de estudo realizada a Lisboa: ao Museu da Água e ao teatro, onde assistimos à peça “Auto da Barca do Inferno”, realizada no âmbito das disciplinas de Ciências da Natureza e Português.

## 2.4. 4.<sup>a</sup> Etapa

Para esta etapa foram definidos os seguintes objetivos.

*Quadro 29 - Objetivos DT - 4.<sup>a</sup> Etapa*

<b>Objetivo</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Indicador</b>
<b>Apresentação dos projetos</b>	Organização das apresentações finais, convite aos professores, técnicos e elementos da comunidade escolar.	Realização das apresentações com sucesso e participação ativa dos alunos, feedback positivo por parte dos intervenientes.
<b>Realizar o balanço da Saída de Campo</b>	Reflexão com os alunos sobre os pontos fortes e aspetos a melhorar da atividade.	Questionário sobre a satisfação dos participantes.

Na última etapa do estágio, mantive a minha participação ativa nas atividades da DT, com especial enfoque na avaliação do percurso realizado e na valorização do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. Voltei a integrar a reunião final com os encarregados de educação, onde apresentei os projetos realizados pelos alunos no âmbito da disciplina de CD, evidenciando o envolvimento, a criatividade e o sentido crítico demonstrado ao longo do processo. Nesta mesma reunião, partilhei também momentos significativos da SC organizada para a turma, destacando os seus objetivos pedagógicos, o envolvimento dos alunos nas atividades e os impactos positivos observados em termos de cooperação, motivação e valorização do território local.

Para além da reunião, acompanhei os momentos de preparação do conselho de turma, colaborando na análise dos dados de avaliação, na organização dos registos de comportamento e na sistematização de informações relevantes entre disciplinas.

Nesta fase, tive também oportunidade de refletir com a diretora de turma sobre os principais progressos e desafios enfrentados ao longo do ano. Foi unânime o reconhecimento da evolução positiva do grupo, sobretudo ao nível da responsabilidade, do espírito de entreajuda e da capacidade de organização.

Considero ainda que esta etapa foi essencial para consolidar as aprendizagens realizadas nas fases anteriores, permitindo-me perceber o impacto das minhas ações, mas também a complexidade e exigência da função de DT. A relação próxima que fui estabelecendo com a turma, com a DT titular e com os encarregados de educação mostrou-me que a direção de turma vai muito além da componente administrativa, é uma função humana, pedagógica e profundamente relacional.

## **2.5. Saída de Campo**

A SC foi uma das atividades planeadas no âmbito do plano de estágio, concebida como uma oportunidade para promover aprendizagens significativas, colaborativas e interdisciplinares. A sua organização foi orientada por princípios estruturantes alinhados com o PE da escola, que enfatiza a promoção de competências sociais, culturais e ambientais, valorizando as potencialidades locais e a cidadania ativa.

Realizada em conjunto com a disciplina de Flexibilidade, a SC incluiu trabalhos prévios sobre temas como espécies invasoras da Lagoa de Óbidos, biodiversidade e a problemática do lixo no ambiente local. Este trabalho teórico, elaborado em sala de aula, foi complementado por experiências práticas durante a saída de campo, permitindo aos alunos aplicar os conhecimentos adquiridos e observar diretamente as questões abordadas. Atividades desta natureza reforçam a integração entre teoria e prática, promovendo aprendizagens contextualizadas e significativas (Behrendt & Franklin, 2014).

Além de responder aos objetivos específicos das diversas disciplinas, a SC procurou criar dinâmicas pedagógicas que desenvolvessem competências do domínio afetivo e social, promovendo atitudes de cooperação, resiliência e empatia. Neste contexto, foi também uma oportunidade para trabalhar competências de liderança e tomada de decisão, frequentemente citadas como beneficiadas em atividades de campo (Orion & Hofstein, 1994).

Além disso, a SC foi estruturada para responder às linhas de ação do PEEM, que prioriza o uso do território como recurso pedagógico e fomenta a criação de projetos educativos que liguem a escola à comunidade local. Ao incluir a canoagem como uma das atividades centrais, não só promoveu a prática de atividade física em contato com o meio aquático, mas também incentivou o envolvimento dos alunos com o património natural e cultural da Lagoa de Óbidos, destacando a importância da sustentabilidade e da preservação ambiental.

### **2.5.1. 1ª Etapa – Génese da ideia**

A proposta da SC surgiu nos primeiros meses do ano letivo, motivada pelo desejo de proporcionar aos alunos uma experiência significativa fora do contexto escolar. A Lagoa de Óbidos foi identificada como o local ideal, pela sua beleza natural, tranquilidade e potencial para atividades físicas em meio aquático.

A escolha da canoagem como atividade central foi fortemente influenciada por uma conversa com a minha professora orientadora, que referiu que o 9.º D não tinha participado na atividade no ano anterior, ao contrário das restantes turmas do 8.º ano. Tendo-lhes sido prometida essa oportunidade no futuro, considerei essencial resgatar esse compromisso e integrá-la na proposta.

A minha formação prévia na disciplina de canoagem, durante a licenciatura, deu-me maior confiança na estruturação da atividade. Além disso, a ligação da minha professora ao Centro de Formação Desportiva em Atividades Náuticas da Escola Secundária Raul Proença possibilitou o apoio logístico necessário.

Num primeiro momento, procurei perceber a receptividade dos alunos, constatando um elevado entusiasmo, sobretudo pela novidade da experiência. Simultaneamente, comecei a pensar em possíveis ligações interdisciplinares, visando atribuir um sentido educativo mais amplo à atividade.

### **2.5.2. 2ª Etapa – Conceção**

Após definir uma ideia inicial, avancei para o planeamento mais concreto SC. Numa primeira tentativa, propus uma atividade conjunta com o meu colega de estágio (9.º A), envolvendo uma prova de orientação em Peniche e uma sessão de surf. No entanto, conflitos entre alunos das duas turmas e limitações logísticas, nomeadamente a lotação dos autocarros disponibilizados pela Câmara Municipal, inviabilizaram a proposta. A decisão de manter a atividade apenas para o 9.º D garantiu também que esta se mantivesse gratuita para os alunos.

Retomei, assim, a proposta original: uma saída centrada na Lagoa de Óbidos, com a canoagem como atividade central. Para enriquecer o percurso, desenhei uma prova de orientação no centro histórico de Óbidos, com tarefas interdisciplinares associadas a diferentes disciplinas (Matemática, Português, História, Ciências Naturais e Cidadania). Esta abordagem tipo *peddy paper* permitiria aplicar conhecimentos de forma prática e dinâmica.

A atividade de canoagem foi ainda articulada com o Projeto de Flexibilidade Curricular, já que os alunos se encontravam a desenvolver trabalhos sobre a fauna, flora e espécies invasoras da Lagoa de Óbidos. Durante o percurso, poderiam recolher imagens e realizar observações úteis aos seus projetos, reforçando a ligação entre contexto natural e conteúdos escolares.

O principal desafio nesta fase prendeu-se com a logística dos transportes. A primeira data foi rejeitada devido a compromissos do Desporto Escolar, a segunda foi aprovada, mas com tempo mais limitado, obrigando a reformular o plano inicial para garantir a qualidade da experiência.

Embora ainda não tivesse formalizado todos os objetivos de forma sistemática, já existiam algumas intenções claras na base da proposta. Entre os objetivos delineados nesta fase, destacavam-se: Proporcionar aos alunos uma vivência educativa em contacto com a natureza; promover o conhecimento e valorização do património local; estimular o trabalho cooperativo e o reforço das relações interpessoais; integrar aprendizagens de diferentes disciplinas de forma prática e motivadora; valorizar a disciplina de Educação Física como promotora de experiências significativas e interdisciplinares; apoiar o desenvolvimento dos trabalhos realizados no âmbito do Projeto de Flexibilidade.

### **2.5.3. 3º Etapa – Preparação e desenvolvimento**

Para a concretização da SC, contei com o apoio da Câmara Municipal de Óbidos, que disponibilizou o transporte de forma gratuita. A minha professora orientadora teve um papel fundamental, facilitando o contacto com o Centro de Formação Desportiva em Atividades Náuticas, onde a professora coordenadora do Centro, juntamente comigo e com a minha orientadora, assegurámos a dinamização da atividade de canoagem.

A atividade de orientação foi organizada com base em mapas que continham pontos marcados no recinto do castelo (Apêndice XIV). Realizei uma visita prévia ao espaço para reconhecer os locais e adaptar os desafios a cada ponto. Os professores das diferentes disciplinas foram convidados a assumir uma estação, ficando responsáveis por dinamizar um pequeno desafio ou questão relacionada com a sua área. Nos pontos onde não estava atribuída uma disciplina, os alunos eram desafiados com provas físicas ou criativas.

A estruturação do tempo teve como base os horários definidos com o transporte. Saímos da escola pelas 8h30, com destino à Lagoa de Óbidos, onde realizámos a atividade de canoagem. Apesar de ser março e de na semana anterior ter chovido intensamente, o dia da saída, brindou-nos com um sol radiante que contribuiu para o entusiasmo geral. Os alunos estiveram cerca de uma hora dentro de água. O ambiente foi muito positivo, com todos a participarem com boa disposição. Durante a navegação na lagoa, os alunos puderam observar e identificar elementos da fauna e flora local, ligados aos trabalhos desenvolvidos na disciplina de Projeto de Flexibilidade.

Depois do regresso à escola por volta das 12h30, os alunos tiveram tempo para tomar banho, mudar de roupa e almoçar. Durante a tarde, seguimos a pé até ao castelo para realizar a prova de orientação. A participação dos professores nas estações revelou-se muito positiva, criando um ambiente de cooperação e dinamismo entre os docentes, num contexto mais lúdico e descontraído.

Esta integração reflete a perspetiva de Olga Pombo (2008), que defende a interdisciplinaridade como uma forma de superar a fragmentação dos saberes, promovendo aprendizagens mais contextualizadas e integradas. Ao explorar o território de forma ativa e reflexiva, os alunos foram desafiados a pensar criticamente sobre o meio envolvente, mobilizando diferentes áreas do conhecimento de forma coerente.

*Quadro 30 - Envolvimento do CT na Saída de Campo*

<b>Disciplina</b>	<b>Conteúdo</b>
Português	Completar provérbios populares.
Espanhol	Tradução de frases simples.
Inglês	Completar letras de músicas.
Ciências Naturais	Resolução de questões sobre o corpo humano.
Físico-Química	Identificação do pH de várias soluções.
Matemática	Resolução de problemas num dado intervalo de tempo.
História	Resposta a questões sobre o castelo de Óbidos.
Geografia	Localização de países em mapas.
Projeto de Flexibilidade	Identificação de espécies invasoras, fauna e flora da Lagoa de Óbidos.

Também os encarregados de educação se mostraram recetivos e entusiasmados com a proposta, tendo sido previamente informados, através de uma autorização, sobre todas as atividades planeadas e os materiais necessários. A nível organizativo, fui responsável por

preencher e submeter a requisição de transporte à direção da escola, que, por sua vez, fez o contacto direto com a câmara municipal.

*Quadro 31 - Objetivos Saída de Campo*

<b>Objetivo</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Indicador</b>
<b>Sensibilizar os alunos para a prática de atividades náuticas (canoagem)</b>	Realização de uma atividade prática de canoagem na Lagoa de Óbidos, com orientação técnica e contextualização ambiental.	Participação ativa dos alunos na atividade e manifestações de interesse pela prática da modalidade e pelo espaço envolvente.
<b>Relacionar teoria e prática</b>	Integração de conteúdos curriculares de várias disciplinas nas atividades realizadas.	Capacidade dos alunos em aplicar conhecimentos escolares nas tarefas propostas.
<b>Valorizar o património local enquanto recurso educativo</b>	Conceção da prova de orientação no Castelo de Óbidos.	Participação dos alunos com reconhecimento do valor educativo do local e envolvimento nas atividades.

#### **2.5.4. 4ª Etapa – Avaliação da saída de campo e considerações finais**

A SC realizada com a turma do 9.ºD foi, na minha perspetiva, um momento muito positivo no percurso letivo dos alunos e uma experiência marcante enquanto professor em formação. Os principais objetivos delineados foram amplamente cumpridos, nomeadamente proporcionar aos alunos uma experiência prática de canoagem, fomentar a interdisciplinaridade através da prova de orientação e promover momentos de convívio e de reforço das relações interpessoais entre alunos e professores.

Os pontos fortes da atividade passaram pela adesão e envolvimento dos alunos, tanto na atividade de canoagem como na prova de orientação. Foi visível o entusiasmo, a participação ativa e o respeito pelas indicações, o que contribuiu para o bom clima geral da atividade. Destaco também o facto de os professores das restantes disciplinas se terem envolvido de forma muito positiva, contribuindo com desafios criativos e pedagógicos, o que deu uma maior riqueza à componente interdisciplinar da prova.

Um dos aspetos mais desafiantes foi, sem dúvida, a articulação de toda a logística associada à saída, especialmente a gestão dos horários em função do transporte e a coordenação com os diferentes intervenientes. Apesar disso, considero que fui capaz de contornar esses desafios, assegurando que tudo decorresse com segurança e dentro dos tempos estipulados.

Se voltasse a organizar uma saída semelhante, talvez tentasse envolver ainda mais diretamente os alunos na fase de preparação, nomeadamente na escolha de algumas atividades ou desafios. Creio que isso lhes daria um sentido acrescido de pertença e responsabilidade.

No geral, a atividade contribuiu para a valorização da disciplina de Educação Física, mostrando que esta pode (e deve) ir além dos muros da escola, criando pontes com a natureza, com outras áreas disciplinares e com a comunidade. Acredito que esta saída poderá servir como modelo para futuras edições e inspirar outros colegas a promover iniciativas semelhantes, sempre com o foco no desenvolvimento integral dos alunos.

## ***2.6. A inclusão do aluno com necessidades específicas na escola e na sociedade***

### **2.6.1. 1ª Etapa – Observação do Problema**

Nesta etapa inicial, o principal objetivo foi conhecer melhor os alunos da turma e identificar eventuais dificuldades relacionadas com a inclusão de alunos com NE no contexto escolar. Para isso, estabeleci uma colaboração estreita com a diretora de turma, que se mostrou desde o início receptiva ao desenvolvimento de projetos na área da inclusão. O contacto regular com a diretora de turma, realizado às quartas-feiras, em tarefas administrativas e reuniões com encarregados de educação, permitiu-me observar de forma próxima a realidade da turma e as dinâmicas envolvidas.

Esta preocupação com a inclusão está em consonância com os princípios definidos no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho nomeadamente no seu Artigo 3.º, que afirma que “a educação inclusiva baseia-se no princípio da equidade, proporcionando a cada aluno as condições necessárias para o seu desenvolvimento e aprendizagem”. Neste enquadramento, o papel do diretor de turma revela-se essencial, tal como referido no Artigo 12.º, n.º 2, onde se explicita que “compete ao diretor de turma, em articulação com a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, coordenar a implementação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, assegurando a monitorização e avaliação do percurso escolar dos alunos”.

A minha participação nas aulas de CD como professor ajudante, deu-me a oportunidade de observar comportamentos, atitudes e interações entre os alunos, particularmente no que diz respeito à aceitação da diferença e à empatia entre pares.

Estas observações revelaram que, apesar de existir sensibilidade para a temática da inclusão, continuam a existir barreiras sociais e atitudinais que dificultam a plena integração dos alunos com NE. Esta perceção está em linha com a literatura, que destaca que atitudes negativas de colegas podem afetar significativamente a participação e o sentimento de pertença dos alunos com deficiência (Guralnick et al., 2007). Ao mesmo tempo, ficou evidente o potencial educativo de práticas inclusivas bem orientadas, capazes de promover competências sociais e emocionais em todos os alunos, bem como impactos positivos a longo prazo na vida dos alunos com deficiência.

Esta necessidade de atuação inclusiva ganha ainda mais força quando se considera o Artigo 13.º do mesmo decreto-lei, que sublinha a importância da participação ativa de toda a comunidade educativa na construção de uma escola inclusiva, incluindo alunos, pais e encarregados de educação. A observação das interações em contexto real permitiu constatar que o envolvimento da comunidade é fundamental para o sucesso de qualquer estratégia de inclusão.

Assim, esta primeira etapa foi essencial para reconhecer a pertinência do tema e justificar a necessidade de desenvolver um projeto que promova a sensibilização, a empatia e a ação inclusiva dentro e fora da escola.

### **2.6.2. 2ª Etapa – Escolha da Metodologia e Instrumento de Avaliação**

Tendo em conta os dados recolhidos na fase de observação, a metodologia escolhida para o desenvolvimento do projeto assenta numa abordagem participativa e colaborativa, centrada nos próprios alunos como agentes de mudança. O projeto será implementado no âmbito das aulas de CD, espaço privilegiado para a reflexão e ação sobre temas sociais e humanos, nomeadamente os relacionados com a inclusão.

Durante estas aulas, os alunos serão desafiados a criar projetos em grupo sobre a temática da inclusão, tendo como base um *Plano de Projeto* previamente estruturado, apresentado no apêndice XV. Este plano inclui campos como: definição do tema, objetivos, público-alvo, recursos necessários e cronograma de tarefas. Através deste guião, pretende-se orientar os alunos no processo de organização e execução das suas ideias, promovendo o pensamento crítico, a autonomia e a responsabilidade social.

Cada grupo terá liberdade para escolher um subtema relacionado com a inclusão, o que permitirá múltiplas perspetivas e abordagens dentro da mesma temática. As propostas podiam incidir sobre o contexto escolar ou estender-se à comunidade, através de ações como campanhas de sensibilização, palestras, vídeos informativos ou atividades práticas. Para a concretização das suas ideias, os alunos podiam mobilizar recursos internos e externos à escola, incluindo o apoio de professores, do departamento de Educação Especial ou até de profissionais convidados, reforçando assim o envolvimento da comunidade educativa, conforme preconizado no Artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho.

O processo de avaliação foi contínuo, formativo e centrado no envolvimento ativo dos alunos na gestão do seu próprio trabalho. Para isso, foi utilizado um diário de projeto, onde cada aluno, de forma autónoma, registou semanalmente o progresso realizado.

Em cada aula, os alunos definiram uma tarefa específica a desenvolver nesse momento, de acordo com os objetivos do seu grupo. No final da aula, completaram o diário de projeto, indicando: Qual foi a tarefa proposta; se a tarefa foi ou não cumprida; uma breve reflexão sobre o seu desempenho individual.

Este instrumento permitiu que os alunos se responsabilizem pelas suas ações, desenvolvessem competências de autorregulação e refletissem sobre a sua participação ao longo do processo. A autoavaliação foi uma componente central, promovendo o pensamento crítico e a consciência das suas próprias aprendizagens e contributos.

A avaliação do professor foi realizada em função do desempenho observado em cada aula e da análise dos registos do diário de projeto, considerando: O grau de empenho na execução das tarefas propostas; a capacidade de autorreflexão e de tomada de decisões em grupo; a evolução ao longo do tempo.

### **2.6.3. 3º Etapa – Desenvolvimento dos projetos**

Nesta fase, os alunos organizaram-se em pequenos grupos e, com base no Plano de Projeto previamente estruturado, escolheram subtemas relacionados com a inclusão de pessoas com deficiência. Cada grupo contou com o apoio regular do professor, solicitaram o envolvimento de professores de outras disciplinas, terapeutas da sala de multideficiência, psicólogos da escola e até convidados externos. Os projetos foram desenhados para ter uma componente prática, informativa e reflexiva, culminando numa apresentação final à turma.

O **Projeto “Coisas Simples, Grandes Barreiras”** abordou as dificuldades do quotidiano enfrentadas por pessoas com deficiência, como realizar tarefas básicas. Os alunos realizaram entrevistas e observaram colegas com necessidades específicas, organizando depois um circuito de simulações em que os participantes experimentavam ações comuns com limitações motoras ou sensoriais. A atividade teve forte impacto junto da comunidade escolar, promovendo momentos de debate e sensibilização.

O **Projeto “Frustração com Consciência”** focou-se na vivência emocional de jovens com deficiência motora, mas com plena consciência das suas limitações. O grupo participou em sessões com a psicóloga da escola e produziu um vídeo educativo com dramatizações e testemunhos simulados, que foi apresentado a outras turmas.

O **Projeto “A Roupa Não Diz Tudo”** refletiu sobre a influência da aparência na perceção social das pessoas com deficiência. Com o apoio de uma professora de Artes Visuais e da técnica da unidade de ensino especial, os alunos criaram uma exposição com fotografias e manequins, simulando diferentes formas de vestir e os seus efeitos na integração social. O grupo elaborou um conjunto de recomendações sobre autoestima, imagem corporal e inclusão nos espaços escolares.

Enquanto professor estagiário, acompanhei o desenvolvimento de cada grupo, orientei o trabalho e promovi articulações com diferentes agentes da escola, procurando garantir que todas as ações se mantinham alinhadas com os princípios de uma educação inclusiva.

#### **2.6.4. 4ª Etapa – Observação dos resultados e conclusões finais**

A fase final do projeto permitiu avaliar o impacto dos trabalhos realizados pelos alunos, tanto ao nível da sensibilização para a inclusão como do desenvolvimento de competências sociais e de cidadania. De forma geral, os objetivos definidos foram alcançados: os alunos envolveram-se com seriedade, mostraram criatividade e desenvolveram um olhar mais empático e crítico sobre a diferença.

Tive algumas dificuldades ao longo do processo. Por exemplo, nem sempre foi fácil conciliar o acompanhamento pedagógico com a gestão do tempo letivo, ou lidar com grupos que demonstravam resistência inicial ao tema. Nalguns momentos, senti-me inseguro ao abordar temas delicados, com receio de não o fazer da melhor forma.

De forma global, os projetos desenvolvidos tiveram impacto positivo na comunidade educativa, promovendo a empatia, a reflexão crítica e o envolvimento ativo dos alunos. As simulações práticas permitiram experienciar as dificuldades vividas por pessoas com NE, gerando debates genuínos sobre acessibilidade e inclusão. A abordagem de temas emocionais mais complexos, como a frustração associada à consciência das limitações físicas, foi feita com sensibilidade, contribuindo para uma maior literacia emocional e social. Já a exposição sobre a perceção da aparência mostrou-se uma proposta original e envolvente, aproximando a escola da comunidade e valorizando a diversidade. A colaboração com diferentes profissionais, como terapeutas, psicólogos e professores de outras áreas, foi fundamental para conferir profundidade e qualidade às intervenções.

A análise global dos projetos permite concluir que a metodologia adotada, centrada numa abordagem participativa, interdisciplinar e baseada em problemas reais, contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício de uma cidadania ativa e inclusiva. Os alunos demonstraram capacidade de análise crítica, empatia, cooperação e sentido de responsabilidade, qualidades fundamentais para a construção de uma escola mais justa e equitativa.

Este projeto constituiu, para mim, um momento marcante de aprendizagem. Consegui consolidar competências de mediação, escuta ativa e gestão de grupo, num contexto real e exigente. A metodologia adotada, centrada em problemas reais e com articulação interdisciplinar, revelou-se eficaz na promoção de uma cidadania ativa e inclusiva. Esta experiência reforçou a ideia de que a inclusão não é apenas um ideal teórico, mas uma prática diária que exige compromisso, sensibilidade e ação intencional.

### **3. Desporto Escolar**

O DE constitui uma dimensão complementar e essencial da educação em contexto escolar, proporcionando aos alunos experiências de prática física e desportiva para além do currículo formal. De acordo com o Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro esta valência corresponde a um conjunto de atividades lúdico-desportivas que visam reforçar a formação integral dos alunos, promovendo o gosto pela atividade física, o desenvolvimento motor e o contacto com a dimensão competitiva do desporto. Tal como referem Bom & Brás (2003), estas práticas não estão subordinadas aos resultados de aprendizagem do currículo geral, o que lhes confere um espaço educativo próprio, orientado para a vivência de valores, o sucesso educativo e a adoção de estilos de vida saudáveis. O Despacho n.º 7356/2021 reforça essa perspetiva, sublinhando a importância do DE na construção de atitudes cooperativas, no desenvolvimento da autonomia e na promoção de competências sociais.

Neste contexto, torna-se incontornável refletir sobre a inclusão neste domínio. O DE deve ser estruturado para garantir o acesso e a participação plena de todos os alunos, independentemente das suas características ou limitações. Como defende Leitão (2010), a inclusão efetiva implica criar contextos onde todos os alunos se sintam reconhecidos, valorizados e capazes de contribuir. Ora, o DE, ao não estar limitado por programas rígidos e ao permitir maior flexibilidade organizativa, representa uma oportunidade privilegiada para integrar práticas inclusivas, desde que planeado com intencionalidade pedagógica e justiça educativa. Este entendimento está também alinhado com o Decreto-Lei n.º 54/2018, que consagra o direito à equidade e à personalização das respostas educativas. Assim, esta área do estágio revelou-se uma plataforma essencial para concretizar os valores da inclusão, através da participação mista em modalidades adaptadas, como o Boccia, e da valorização do papel ativo dos alunos com necessidades específicas.

#### **3.1. 1ª Etapa – Prognóstico**

##### **3.1.1. Plano**

O modelo de plano adotado foi o modelo por etapas (ME, 2011), pois permite definir e organizar os objetivos a serem trabalhados ao longo do ano, com o intuito de garantir a continuidade e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Desta forma, defini os seguintes objetivos para melhor orientar esta primeira etapa:

*Quadro 32 – Objetivos DE - 1ª Etapa*

<b>Objetivo</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Indicador</b>
<b>Os alunos cumprirem as rotinas de treino e respeitarem as regras estabelecidas pelo professor.</b>	Definição clara das regras e rotinas no início das sessões, com reforço constante da importância da pontualidade, do material necessário e do comportamento adequado.	Cumprimento consistente das rotinas pelos alunos e redução de comportamentos desviantes ao longo do tempo.
<b>Os alunos esforçarem-se para dar o seu melhor em todos os momentos de treino.</b>	Criação de um ambiente motivador e positivo, com feedback contínuo e valorização do empenho individual.	Observação de atitudes de esforço, concentração e persistência durante os treinos.

A avaliação inicial foi realizada em contexto de jogo, pois é neste ambiente realista e autêntico que os alunos melhor demonstram o seu nível de compreensão e execução da modalidade. Pretendi essencialmente perceber se os alunos sabiam as regras básicas do jogo, a forma como interagem com os colegas, e se apresentavam algum critério na escolha das bolas a lançar.

Os treinos foram estruturados, desde o início, em contexto de jogo, sendo este o principal meio de aprendizagem da modalidade. O principal objetivo era que os alunos compreendessem o que fazer em cada situação de jogo, ganhando consciência tática e regulando o seu comportamento em função das regras. Para isso, todos os alunos jogavam em simultâneo, sendo organizados em duplas ou trios rotativos.

Sempre que necessário, eram feitas interrupções pedagógicas breves para reforçar a compreensão das regras, corrigir atitudes menos adequadas ou destacar bons comportamentos. Tendo em conta que o espaço destinado ao DE era limitado, foi necessário otimizá-lo ao máximo, criando duas estações de jogo paralelas.

### **3.1.2. Balanço – 1ª Etapa**

Os objetivos definidos para esta etapa foram, em grande parte, alcançados, embora com algumas dificuldades. A progressiva interiorização das rotinas foi visível, com os alunos a mostrarem maior autonomia na preparação do espaço e no início das sessões. No entanto, este processo exigiu repetição constante das instruções e reforço positivo para que certos comportamentos e regras fossem consolidados.

A adaptação às regras do treino e à organização do grupo nem sempre foi imediata. Alguns alunos demonstraram resistência a aceitar correções ou dificuldades em manter a atenção durante as explicações, o que exigiu estratégias específicas, como atribuição de funções simples, reforço de comportamentos adequados e uso de linguagem clara e direta.

Concluí que alguns alunos ainda apresentavam dificuldades na aplicação das regras do jogo, demonstravam comportamentos algo aleatórios nas suas jogadas e, frequentemente, escolhiam as bolas sem qualquer critério.

Para além disso, foi possível observar:

- Dificuldades na concentração e atenção ao jogo, com tendência para se distraírem durante os jogos;
- Tomadas de decisão pouco estratégicas, como lançar bolas sem considerar os vários elementos;
- Comportamentos impulsivos em relação à vez de jogar, mostrando alguma dificuldade em esperar pela sua vez com tranquilidade.

Apesar destas dificuldades, todos os alunos participaram ativamente e demonstraram disponibilidade para aprender. A estrutura dos treinos, organizada em forma de jogo contínuo com pausas para feedback individual e coletivo, revelou-se adequada, permitindo ajustar comportamentos e promover o desenvolvimento de competências técnicas e táticas básicas.

## **3.2. 2ª Etapa – Prioridades**

### **3.2.1. Plano**

A 2.ª etapa permitiu-me, através dos resultados da etapa anterior, definir objetivos e metas para os diferentes grupos de alunos, com situações de aprendizagem adequadas às suas capacidades e necessidades.

Nesta etapa, os objetivos do grupo foram relativamente homogéneos, sendo que procurei que os alunos, antes de realizar cada jogada, verbalizassem a sua intenção, promovendo assim decisões mais conscientes e coerentes com o jogo. Além disso, as sessões de treino passaram a integrar as regras oficiais da modalidade, sendo aplicadas penalizações sempre que ocorriam infrações, com o intuito de melhorar a compreensão e o cumprimento das regras.

**Quadro 33 – Objetivos DE - 2ª Etapa**

<b>Objetivo</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Indicador</b>
<b>Promover decisões mais conscientes e intencionais durante o jogo.</b>	Solicitação sistemática aos alunos para verbalizarem a sua intenção antes de cada jogada, fomentando o pensamento tático e a autorregulação.	Aumento da clareza e coerência nas decisões dos alunos, observável na verbalização e na execução prática das jogadas.
<b>Melhorar a compreensão e o cumprimento das regras oficiais da modalidade.</b>	Integração gradual das regras oficiais nas sessões de treino, com penalizações pedagógicas aplicadas em caso de infrações.	Diminuição do número de infrações cometidas.

A aluna utilizadora de cadeira de rodas trabalhou com objetivos distintos, mais ajustados às suas necessidades, sendo acompanhada mais regularmente pela professora Vera. O foco esteve na comunicação e coordenação com a ajudante, bem como no manuseamento da calha, dado que esta professora a iria acompanhar nas competições.

Em relação à escolha das bolas, os alunos demonstraram melhorias consideráveis, passaram a utilizar critérios mais adequados, tendo em conta as características dos adversários e as posições das bolas no campo, evitando escolhas aleatórias.

A estrutura dos treinos manteve-se idêntica à da etapa anterior, com foco contínuo no jogo e no desenvolvimento de competências específicas da modalidade. Para promover a interação e o trabalho colaborativo, foram realizados pares rotativos, permitindo aos alunos jogar com diferentes colegas.

Nesta etapa, realizou-se também o primeiro encontro regional de Desporto Escolar, no dia 27 de novembro. Este momento revelou-se fundamental para consolidar aprendizagens, contribuindo para o aumento da motivação dos alunos.

No Apêndice XVI estão descritas as metas e objetivos para cada grupo de alunos.

### **3.2.2. Balanço - 2.ª Etapa**

Na 2.ª etapa, embora os objetivos definidos tenham sido, em grande parte, alcançados, nem tudo decorreu de forma totalmente linear. A maioria dos alunos demonstrou uma clara evolução na compreensão e aplicação das regras, bem como na intenção estratégica antes do lançamento, mostrando maior critério na seleção das bolas e maior envolvimento na dinâmica do jogo. No entanto, ainda existiram momentos em que, alguns alunos tomavam decisões pouco

fundamentadas ou esqueciam-se de respeitar determinadas regras, como a linha de lançamento ou a ordem de jogo.

A aluna em cadeira de rodas, apresentou também progressos significativos. O treino com a professora revelou-se essencial para melhorar a comunicação e o posicionamento da calha, permitindo-lhe realizar jogadas mais direcionadas e ajustadas ao contexto do jogo. Ainda assim, a gestão do tempo e a definição clara das instruções para a ajudante são aspetos a continuar a ser trabalhados.

As metas definidas para cada situação foram atingidas por grande parte dos alunos. No jogo 2x2, os alunos mostraram-se mais coordenados, criando jogadas em conjunto e respeitando a estratégia definida previamente. No jogo 3x3, observou-se que os alunos adaptavam melhor o seu jogo às características dos colegas e adversários, revelando maior maturidade tática.

Importa ainda destacar a realização do primeiro Encontro Regional de Desporto Escolar, no dia 27 de novembro, no qual todos os alunos participaram com grande empenho. Os resultados obtidos foram: a aluna Margarida conquistou o 1.º lugar na categoria I1 (cadeira de rodas), enquanto na categoria I3 os alunos Miguel e Francisco alcançaram o 1.º e 2.º lugar, respetivamente. Na prova de pares, a dupla Francisco e Margarida obteve o 1.º lugar. Ao nível coletivo, a Equipa A (Miguel, Xavier, André e Nicola) conquistou o 2.º lugar, e a Equipa B (Simão, Tiago, Leonardo e Micaela) classificou-se em 5.º lugar.

### **3.3. 3ª Etapa – Progresso**

#### **3.3.1. Plano**

Nesta 3.ª etapa, os objetivos mantiveram-se centrados no desenvolvimento das capacidades técnico-táticas básicas dos alunos, reforçando comportamentos de fair-play e compreensão das regras. Tendo em conta as dificuldades e progressos identificados na etapa anterior, ajustaram-se ligeiramente os objetivos, de forma a promover uma maior eficácia na seleção da bola e na tomada de decisão estratégica antes do lançamento.

*Quadro 34 – Objetivos DE - 3ª Etapa*

<b>Objetivo</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Indicador</b>
<b>2.1 Promover decisões mais conscientes e intencionais durante o jogo.</b>	Implementação de rotinas de verbalização pré-jogada, seguidas de momentos de análise e feedback sobre a decisão tomada, com foco na escolha da bola e no alvo estratégico.	Maior coerência entre a intenção verbalizada e a execução prática, bem como melhoria na tomada de decisão em situações de jogo.
<b>2.2 Melhorar a compreensão e o cumprimento das regras oficiais da modalidade.</b>	Aplicação sistemática das regras em contexto de jogo formalizado, com responsabilização progressiva dos próprios alunos pelo controlo de regras e arbitragem.	Diminuição do número de infrações cometidas.

A estrutura dos treinos manteve-se semelhante à etapa anterior. As situações de 2x2 foram privilegiadas para os alunos do grupo geral, enquanto a aluna em cadeira de rodas participou em situações de 3x3 com calha, sendo acompanhada pela professora de educação especial. Os objetivos para esta aluna incidiram, tal como anteriormente, na coordenação com a ajudante, na correta utilização da calha e na comunicação durante a definição da jogada.

Ao longo desta etapa, procurou-se igualmente promover uma maior abertura do grupo à restante comunidade educativa, foi criada uma estratégia de cooperação e inclusão com outros alunos da escola. Estes passaram a colaborar de forma ativa nos treinos, participando nos jogos, sugerindo estratégias aos colegas e apoiando na regulação da atividade.

Um dos momentos mais significativos desta etapa foi a realização do 2.º e do 3.º Encontro Regional de Desporto Escolar, respetivamente nos dias 20 de janeiro e 19 de fevereiro. Estas competições permitiram dar continuidade ao trabalho desenvolvido e consolidar as aprendizagens adquiridas em contexto real de jogo.

No Apêndice XVII estão descritas as metas e objetivos para cada grupo de alunos.

### **3.3.2. Balanço – 3ª Etapa**

A evolução dos alunos continuou a acontecer de forma gradual, mas serena, refletindo uma consolidação progressiva das aprendizagens e do entendimento da modalidade. O envolvimento de alunos cooperantes revelou-se fundamental para o desenvolvimento dos alunos com necessidades específicas. A interação entre pares, nomeadamente através de questões e orientações dadas durante os jogos, incentivou os alunos com necessidades a

refletirem sobre as suas decisões. Esta cooperação fomentou não só a inclusão, mas também o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas.

Apesar dos progressos registados, surgiram algumas dificuldades, nomeadamente na gestão do número de alunos em simultâneo, uma vez que apenas existia um campo disponível para a prática. Esta limitação levou, por vezes, a períodos de espera entre jogos, o que quebrou um pouco o ritmo de treino. Para colmatar essa dificuldade, comecei a implementar uma estratégia de organização rotativa: enquanto um grupo jogava, os restantes assumiam papéis de observadores com tarefas específicas (como analisar a tomada de decisão ou o critério de seleção das bolas), o que permitiu manter todos os alunos envolvidos, mesmo nos momentos de inatividade.

Relativamente à aluna em cadeira de rodas, foi possível verificar melhorias significativas. O facto de estar a trabalhar com maior regularidade com a professora de Desporto Escolar contribuiu para o desenvolvimento da sua autonomia, da coordenação com a ajudante e da eficácia na utilização da calha.

A 20 de janeiro, decorreu o 2.º Encontro Regional de Desporto Escolar. A nível individual, a aluna Margarida conquistou novamente o 1.º lugar na categoria I1, enquanto na categoria I3, o Francisco obteve o 1.º lugar e o Miguel classificou-se em 4.º lugar. No torneio de pares, Francisco e Margarida repetiram o sucesso do encontro anterior, alcançando mais uma vez o 1.º lugar. Ao nível coletivo, a Equipa A (Miguel, Xavier, André e Nicola) obteve o 5.º lugar, enquanto a Equipa B (Simão, Tiago, Leonardo e Micaela) ficou classificada em 6.º lugar.

No terceiro encontro, repetiram-se algumas das boas prestações. A Margarida voltou a conquistar o primeiro lugar na categoria I1. Na categoria I3, o Francisco obteve o terceiro lugar e o Miguel repetiu a quarta posição. A dupla Francisco e Margarida confirmou o bom momento competitivo ao vencer novamente a prova de pares, garantindo mais um primeiro lugar. Nas provas coletivas, a Equipa A melhorou a sua prestação e alcançou o quarto lugar, enquanto a Equipa B manteve-se no sexto lugar.

### 3.4. 4ª Etapa – Produto

#### 3.4.1. Plano

A 4.ª etapa tem como principal foco a consolidação das aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano letivo.

*Quadro 35 – Objetivos DE - 4ª Etapa*

Objetivo	Estratégia	Indicador
<b>Consolidar as aprendizagens técnico-táticas desenvolvidas ao longo do ano</b>	Repetição de situações de jogo semelhantes às anteriores, com foco na autonomia dos alunos na tomada de decisão, aplicação das regras e execução técnica.	Maior estabilidade e consistência nas decisões e execuções ao longo dos jogos.

A organização das sessões manteve a estrutura previamente estabelecida, com momentos de aquecimento, prática dirigida e jogos formais, privilegiando agora situações de jogo com arbitragem, com estrutura competitiva semelhante à das provas oficiais.

Tendo em conta a evolução positiva observada na etapa anterior, continuou-se a promover o envolvimento dos alunos cooperantes, quer em funções de apoio direto ao jogo, quer na interação com os alunos com necessidades específicas.

Um dos momentos mais marcantes desta etapa foi a participação da aluna Margarida no Encontro Regional de Desporto Escolar, realizado no dia 9 de maio. Nesta competição, a Margarida conquistou o primeiro lugar, resultado que lhe garantiu o apuramento para a fase nacional. A Fase Final Nacional de Desporto Escolar decorreu nos dias 29 e 30 de maio. A Margarida foi acompanhada pela professora Vera e representou a escola com enorme dignidade, alcançando um extraordinário quarto lugar, o melhor resultado de sempre da Escola Josefa de Óbidos nesta modalidade. Este feito não só reflete o seu percurso de superação e evolução ao longo do ano, como representa um marco histórico para o Desporto Escolar da instituição.

#### 3.4.2. Balanço – 4ª Etapa

A evolução dos alunos ao longo do ano revelou-se progressiva e sustentada, com ganhos evidentes tanto ao nível técnico como relacional. Destacou-se, desde cedo, a qualidade das interações entre os alunos cooperantes e os colegas com necessidades específicas. Também

demonstraram evolução, particularmente ao nível da compreensão das regras, da gestão emocional nas competições e da capacidade de desempenhar diferentes papéis no jogo.

No caso da aluna em cadeira de rodas, verificaram-se melhorias significativas, fruto do trabalho contínuo com a professora Vera, responsável pelo acompanhamento individual. A aluna demonstrou maior domínio no uso da calha, mais confiança nas decisões e maior fluência na comunicação com a parceira, sendo visível o seu progresso nas provas.

### **3.5. *Inclusão de todos os alunos na modalidade de Boccia***

#### **3.5.1. 1.<sup>a</sup> Etapa**

A génese deste projeto surgiu de uma conversa informal com a Professora Coordenadora do Departamento de Ensino Especial, durante a qual foi partilhado que a prática de Boccia na escola estava restrita aos alunos da unidade, não sendo aberta ao restante corpo discente. Esta constatação levou-me a refletir sobre o potencial inclusivo da modalidade e sobre as barreiras que poderiam estar a limitar o seu acesso por parte de outros alunos.

Pouco tempo depois, no primeiro encontro de DE em que participei, observei que noutras escolas os alunos com e sem deficiência competiam lado a lado na modalidade de Boccia. Esta realidade contrastava com a situação da nossa escola e despertou em mim uma curiosidade genuína: porque é que, na nossa instituição, apenas os alunos com necessidades específicas integravam esta modalidade?

Foi então que decidi questionar diretamente a professora coordenadora, procurando compreender a razão desta limitação. A resposta revelou um fator essencialmente logístico: o horário atribuído às sessões de Boccia do DE coincidia com o tempo letivo regular dos restantes alunos, o que impedia a sua participação. Essa explicação, embora compreensível, revelou uma oportunidade concreta de intervenção, repensar o modelo organizativo da modalidade para permitir a inclusão efetiva de toda a comunidade escolar.

### **3.5.2. 2.<sup>a</sup> Etapa**

Concluída a fase de diagnóstico, iniciei um processo de pesquisa de alternativas viáveis que permitissem alargar a participação na modalidade de Boccia a alunos do ensino regular. A prioridade passou, assim, por encontrar formas de envolvimento que não coincidissem com os tempos letivos desses alunos.

Após uma conversa com a professora responsável pelo DE, emergiu uma possibilidade concreta e exequível: a inclusão de alunos como árbitros das sessões e dos encontros de Boccia.

Avançámos então com o convite a vários alunos e, como resultado, três alunas manifestaram interesse e disponibilidade para integrar o projeto. Iniciaram, assim, a participação num curso de arbitragem de Boccia, com vista a obterem formação específica e acreditada que lhes permitisse exercer esta função em contexto de treino e competição.

Paralelamente, fui analisando a possibilidade de participação direta na prática da modalidade por parte de alunos cujos horários fossem compatíveis com o do DE. Através do contacto com algumas turmas, identifiquei dois alunos que manifestaram interesse em colaborar e participar nas sessões. Esta abertura revelou-se fundamental para a construção de uma dinâmica mais inclusiva, em que alunos com e sem deficiência partilhassem o espaço, e a experiência da modalidade.

### **3.5.3. 3.<sup>a</sup> Etapa**

Durante esta etapa, o projeto começou a ganhar forma visível e impacto real na dinâmica do DE. As três alunas que haviam iniciado o curso de arbitragem participaram, com sucesso, nos encontros escolares de Boccia, assumindo funções de arbitragem. A sua prestação foi amplamente elogiada por professores de outras escolas participantes, que destacaram não apenas o domínio técnico das regras, mas também a postura ética e o rigor na tomada de decisões.

Paralelamente, os dois alunos que aceitaram colaborar nas sessões de treino revelaram-se elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Para além de ajudarem na preparação do espaço e na organização dos materiais, assumiram um papel pedagógico relevante ao nível do apoio aos colegas com NE. A sua intervenção foi especialmente eficaz na promoção da autorregulação dos colegas, encorajando-os a refletir sobre as suas ações e decisões durante o jogo. Contribuíram para melhorar a tomada de decisão dos alunos,

promovendo o pensamento tático, a análise do posicionamento das bolas, e o raciocínio estratégico antes de cada lançamento.

#### **3.5.4. 4.<sup>a</sup> Etapa**

A última etapa do projeto foi dedicada à consolidação das aprendizagens e à reflexão sobre os impactos gerados ao longo do ano letivo. Com a implementação das estratégias delineadas nas fases anteriores, foi possível verificar benefícios claros, tanto ao nível do desenvolvimento individual dos alunos com NE, como na valorização do próprio DE espaço de inclusão, formação e cidadania.

Para os alunos NE, a presença de colegas do ensino regular, quer enquanto árbitros, quer como parceiros e tutores, proporcionou um contexto mais estimulante e diversificado, favorecendo a socialização, a comunicação e o desenvolvimento de competências cognitivas e motoras.

No plano institucional, o projeto contribuiu para reforçar o papel do DE como motor de inclusão e de inovação pedagógica dentro da escola. A abertura da modalidade à comunidade educativa, gerou um efeito multiplicador, despertando interesse noutros docentes e alunos, e promovendo uma nova perceção do Boccia como modalidade acessível, desafiante e educativa.

De um ponto de vista mais amplo, este projeto permitiu que se começasse a construir uma cultura mais inclusiva no seio do DE, baseada na cooperação, na empatia e na corresponsabilidade.

O balanço global do projeto é, por isso, positivo. Demonstrou-se que, com pequenas alterações organizativas e uma intencionalidade pedagógica clara, é possível transformar práticas aparentemente fechadas em oportunidades reais de inclusão.

#### **4. Seminário**

A área do Seminário representa uma dimensão essencial do EP, ao promover o desenvolvimento de uma investigação científico-pedagógica centrada numa problemática concreta do contexto escolar. Através da metodologia de investigação-ação, esta componente possibilita ao estagiário uma reflexão crítica e sistematizada sobre a sua prática, aliando a análise da realidade educativa à construção de propostas de melhoria. No caso específico do presente estágio, a investigação incidiu sobre a perceção da inclusão de alunos com NE nas aulas de EF, procurando compreender as dificuldades sentidas pelos professores e as estratégias mobilizadas no terreno e como é que um coadjuvante podia facilitar o processo de lecionação.

A pesquisa foi desenvolvida com base numa amostra intencional de docentes do GEF, que lecionavam a alunos com NE. A recolha de dados foi realizada através de entrevistas, permitindo explorar de forma aprofundada as representações dos professores, os desafios enfrentados e os apoios considerados necessários para garantir uma prática mais inclusiva. A análise dos resultados conduziu à elaboração de propostas de intervenção pedagógica destinadas ao GEF, com o objetivo de apoiar a construção de ambientes mais equitativos e acessíveis para todos os alunos.

Como defende Leitão (2010), a inclusão deve ser assumida como uma responsabilidade coletiva e intencional, que se concretiza através da criação de contextos de aprendizagem nos quais todos os alunos se sintam valorizados e capazes de participar ativamente. Por sua vez, Bom & Brás (2003) salientam que o Seminário, enquanto espaço de estudo e de reflexão pedagógica, deve servir para qualificar a intervenção docente e contribuir para o desenvolvimento das escolas. Deste modo, esta área do estágio permitiu não só consolidar competências de investigação, mas também participar de forma crítica e propositiva na melhoria das práticas educativas, promovendo a articulação entre conhecimento científico e transformação pedagógica.

#### 4.1. 1.<sup>a</sup> Etapa

Quadro 36 - Objetivos Seminário - 1.<sup>a</sup> Etapa

Objetivo	Estratégia	Indicador
<b>Observar práticas pedagógicas relativas à inclusão nas aulas de Educação Física.</b>	Acompanhamento regular das aulas lecionadas pelos professores do grupo de EF, com registos das práticas observadas.	Registos descritivos de aulas observadas, com identificação de estratégias inclusivas (ou ausência das mesmas).
<b>Identificar as dificuldades e assimetrias na inclusão de alunos com deficiência.</b>	Observação intensiva durante o Plano de Observação e realização de diálogos informais com os professores titulares das turmas com alunos com NE.	Levantamento de casos concretos e disparidades no apoio técnico-pedagógico oferecido aos alunos com deficiência.
<b>Refletir criticamente sobre os critérios de apoio e equidade nas aulas de EF.</b>	Análise das situações observadas e das informações recolhidas, cruzando com referenciais legais e pedagógicos sobre inclusão.	Formulação de uma problemática clara para o projeto do seminário e fundamentação da sua pertinência no contexto escolar.

Ao longo de todo o EP, tive a oportunidade de observar diversas aulas lecionadas pelos professores do GEF da escola. Desde o início, o grupo demonstrou total disponibilidade para que eu pudesse assistir às suas aulas, tendo estas observações ocorrido de forma contínua ao longo do ano.

Contudo, foi na semana do Plano de Observação, realizada de forma mais intensiva, que me apercebi de algumas dinâmicas particularmente relevantes relacionadas com a inclusão de alunos com NE nas aulas de EF. Através da observação direta, constatei que, apesar de existirem alunos com dificuldades evidentes de integração e participação, apenas a aluna utilizadora de cadeira de rodas beneficiava de apoio por parte da terapeuta. Esta assimetria na presença de apoio técnico despertou em mim diversas reflexões sobre os critérios que orientam a alocação destes recursos humanos e sobre a equidade nas oportunidades de aprendizagem.

Com base nestas inquietações, iniciei um conjunto de diálogos informais com os colegas responsáveis por estas turmas, procurando perceber as estratégias utilizadas e os desafios sentidos no processo de inclusão dos alunos com deficiência. Alguns professores partilharam práticas pedagógicas ajustadas e eficazes, pensadas em função das especificidades dos seus alunos. Noutros casos, em que os alunos apresentavam incapacidades mais severas, os docentes reconheceram sentir dificuldades em garantir uma participação plena, embora

manifestassem sempre o empenho em proporcionar oportunidades de prática, mesmo que com limitações.

Estas primeiras observações e interações permitiram-me identificar a existência de disparidades nas respostas pedagógicas oferecidas e a ausência de uma estrutura formal de apoio à inclusão nas aulas de EF. Surgiu, assim, a necessidade de aprofundar esta problemática, o que viria a dar origem ao projeto de seminário centrado na inclusão de alunos com NE nas aulas de EF, procurando explorar alternativas pedagógicas e propostas estruturadas para uma resposta mais equitativa e intencional.

#### 4.1. 2.<sup>a</sup> Etapa

*Quadro 37 - Objetivos Seminário - 2.<sup>a</sup> Etapa*

<b>Objetivo</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Indicador</b>
<b>Aprofundar o conhecimento sobre os apoios existentes para alunos com NE nas aulas de EF.</b>	Entrevista formal à coordenadora do departamento de ensino especial para compreender os critérios de afetação de técnicos e articulação com os professores de EF.	Identificação dos mecanismos formais de apoio existentes e das razões para a ausência de coadjuvância em alguns casos.
<b>Compreender as limitações e dinâmicas institucionais na gestão de recursos humanos especializados.</b>	Análise crítica das respostas da coordenadora e dos dados recolhidos, com cruzamento com o contexto observado nas aulas.	Levantamento de fatores estruturais (ex.: escassez de técnicos, falha na sinalização) que dificultam a inclusão efetiva.
<b>Definir o foco e os objetivos do projeto de seminário.</b>	Sistematização das informações recolhidas para formular uma pergunta de partida e traçar linhas de intervenção no âmbito da inclusão nas aulas de EF.	Definição clara do tema e objetivos do projeto, sustentados na realidade observada e nos dados recolhidos.

Na sequência das observações realizadas na primeira etapa, surgiu a necessidade de aprofundar o entendimento sobre os apoios disponíveis para os alunos com NE nas aulas de EF. Após uma conversa com a minha professora orientadora, expus as minhas dúvidas, nomeadamente sobre a inexistência de apoio direto a vários alunos e sobre a falta de alternativas pedagógicas para estes casos. A professora revelou que, apesar de reconhecer que alguns alunos beneficiariam claramente de apoio especializado durante as aulas, tal nunca foi possível por limitações de recursos humanos e ausência de um pedido formal por parte dos docentes.

Perante este cenário, optei por explorar esta problemática como tema central do meu projeto de seminário. O objetivo era tentar encontrar soluções ou alternativas viáveis que contribuíssem para uma inclusão mais efetiva e equitativa. O ponto de partida foi uma entrevista formal à professora Fernanda Portugal, coordenadora do departamento de ensino especial, com o intuito de compreender a lógica de distribuição de recursos humanos especializados e a articulação existente com os professores de Educação Física.

Da entrevista emergiram várias informações relevantes: apenas a aluna Margarida beneficiava de coadjuvância nas aulas de EF, por ter sido sinalizada logo no início do ano. A inexistência de apoio para os restantes alunos devia-se, em grande medida, à ausência de solicitação por parte dos professores titulares, o que levava a coordenadora a assumir que não havia necessidade.

A professora Fernanda salientou ainda a escassez de técnicos disponíveis, explicando que os recursos são distribuídos pelo Centro de Recuperação de Crianças Inadaptadas (CERCI) e geridos com base na prioridade das necessidades dos alunos. Destacou também que alguns alunos com dificuldades mais significativas acabam por não frequentar as aulas de EF, sobretudo quando estas ocorrem ao final do dia, devido ao cansaço físico e cognitivo acrescido.

Estas informações revelaram a necessidade de uma ação mais proativa por parte dos docentes e de uma articulação mais estreita com o departamento de Ensino Especial. Tornou-se evidente que, mesmo perante constrangimentos estruturais, existem possibilidades de reorganização pedagógica e de colaboração interna que podem melhorar significativamente as condições de participação destes alunos.

## 4.2. 3.<sup>a</sup> Etapa

Quadro 38 - Objetivos Seminário - 3.<sup>a</sup> Etapa

Objetivo	Estratégia	Indicador
<b>Compreender as percepções e dificuldades dos professores de EF relativamente à inclusão de alunos com NE.</b>	Realização de entrevistas semiestruturadas aos professores de EF com questões sobre dificuldades, estratégias e necessidades sentidas.	Identificação de padrões comuns nas respostas, destacando limitações, receios e desafios recorrentes.
<b>Refletir sobre as condições reais de participação dos alunos com NEE nas aulas de EF.</b>	Análise crítica das entrevistas, destacando situações de exclusão pedagógica, estratégias de gestão e limitações estruturais observadas.	Levantamento de questões pedagógicas centrais, como a intencionalidade, a segurança e a qualidade da participação.
<b>Explorar práticas alternativas promotoras de inclusão em contexto de EF.</b>	Observação e análise do projeto-piloto de natação adaptada desenvolvido por um colega de estágio, focando resultados e metodologias utilizadas.	Identificação de impactos positivos do meio aquático na inclusão e recolha de estratégias com potencial de replicação.

Nesta terceira etapa, com o intuito de aprofundar o diagnóstico iniciado nas fases anteriores, realizei cinco entrevistas aos professores de EF da escola. A amostra foi composta exclusivamente por docentes que lecionavam a alunos com NE, critério definido de forma intencional, por se tratar do grupo com maior proximidade à realidade inclusiva em contexto prático. A aplicação decorreu em contexto informal, previamente agendada com cada docente. As respostas foram posteriormente analisadas através de uma grelha de categorias construída com base na frequência e relevância temática dos conteúdos identificados.

O objetivo foi compreender em profundidade as suas percepções sobre a inclusão, as dificuldades sentidas e os apoios que consideram necessários para uma prática mais equitativa e eficaz. As perguntas colocadas foram:

- “Quais são as principais dificuldades que sente na integração destes alunos?”
- “Quais são as estratégias que adota para promover a sua participação?”
- “Sente que necessita de apoio adicional para garantir a sua segurança e envolvimento?”

Estas questões foram desenhadas de forma a abranger três dimensões fundamentais da prática inclusiva: os obstáculos percebidos, as estratégias pedagógicas utilizadas e os recursos considerados indispensáveis. Esta estrutura segue o modelo conceptual de Block &

Obrusnikova (2007), que defendem que uma inclusão efetiva implica não apenas intenção, mas também conhecimento técnico, apoio institucional e formação contínua.

A análise das respostas revelou um conjunto de dificuldades que podem ser agrupadas em três grandes categorias. Em primeiro lugar, barreiras organizacionais e estruturais, como a escassez de tempo letivo para preparar tarefas diferenciadas e a ausência de recursos humanos especializados. Em segundo lugar, barreiras pedagógicas, relacionadas com a dificuldade em propor tarefas simultaneamente seguras, inclusivas e pedagogicamente desafiantes. Por fim, surgem as barreiras relacionais e atitudinais, como comportamentos de evitamento por parte dos alunos com NE ou a frustração dos docentes perante a sua limitada formação para lidar com estes contextos. De entre os aspetos mais frequentemente referidos, destacam-se:

- **Limitações na participação** em determinadas modalidades por questões de segurança:

*“Durante atividades como lançamento do disco ou dardos, o aluno não pode participar por questões de segurança.”*

- **Comportamentos de fuga ou evitamento da atividade**, que comprometem a própria participação e o bom funcionamento da aula:

*“Frequentemente tenta fugir do espaço de aula ou necessita de ser 'retido' por outros alunos para se manter no local.”*

- **Impossibilidade de permitir a participação ativa**, não por questões disciplinares, mas por precaução:

*“Tenho de, em certas situações, ‘castigar’ o aluno sem ele ter cometido nenhuma infração direta, apenas para preservar a segurança do grupo.”*

- **Dificuldades de concentração e resistência à tarefa**, com recusa inicial constante:

*“Durante todas as aulas existe negação por parte do aluno, a primeira resposta dele é sempre não.”*

- **Falta de tempo** para preparar tarefas diferenciadas e adaptadas às necessidades destes alunos;
- **Défice de formação específica** e de conhecimento científico sobre estratégias inclusivas e metodologias adaptadas em Educação Física.

Estas declarações lançaram algumas questões: existe, de facto, uma intencionalidade pedagógica orientada para estes alunos? As aulas de Educação Física estão a proporcionar experiências significativas de aprendizagem ou, na prática, funcionam como espaços de ocupação, sem garantir uma verdadeira participação?

Estas interrogações remetem para a necessidade de uma abordagem pedagógica mais individualizada, que respeite as especificidades de cada aluno e vá além da sua mera presença física. Neste contexto, a presença de técnicos especializados, como terapeutas ocupacionais ou professores coadjuvantes, revelou-se, nas palavras dos próprios docentes, uma medida essencial para garantir a segurança e envolvimento destes alunos, assim como para a gestão pedagógica eficaz da turma.

Paralelamente a esta recolha de dados, decorria um projeto-piloto em meio aquático, desenvolvido pelo meu colega de estágio. O projeto consistiu em sessões de natação adaptadas, direcionadas a seis alunos com NE, selecionados com base em critérios funcionais e logísticos.

As sessões foram estruturadas com base no manual *“ISC – Beyond Handicaps”* (Erasmus+ Sport), assentando em exercícios cooperativos entre pares, adaptados às capacidades individuais.

Os resultados foram altamente positivos: os alunos com NE participaram com entusiasmo, evidenciaram progressos significativos a nível motor, emocional e social, e a interação com os colegas promoveu momentos genuínos de cooperação e empatia. Esta experiência reforçou a ideia de que ambientes alternativos, como o meio aquático, podem ser facilitadores poderosos da inclusão, e viria a ser integrada como parte fundamental da proposta apresentada na etapa seguinte deste seminário.

### 4.3. 4.<sup>a</sup> Etapa

Quadro 39 - Objetivos Seminário - 4.<sup>a</sup> Etapa

Objetivo	Estratégia	Indicador
<b>Construir uma proposta pedagógica estruturada para a inclusão de alunos com NE nas aulas de Educação Física.</b>	Elaboração de um plano de intervenção baseado em quatro eixos estratégicos: identificação precoce, avaliação contínua, inclusão da natação adaptada e voluntariado escolar.	Existência de uma proposta clara, fundamentada e exequível, validada teoricamente e alinhada com a realidade escolar observada.
<b>Apresentar publicamente a proposta construída, promovendo reflexão e debate entre pares.</b>	Realização de uma apresentação oral no âmbito do Seminário, com exposição dos principais eixos da proposta e abertura a questões e sugestões.	Participação ativa na sessão de apresentação e receção de feedback crítico por parte da direção e professores.

A última etapa deste seminário teve como foco a construção de uma proposta de intervenção pedagógica orientada para a inclusão efetiva dos alunos com NE nas aulas de EF. Após a análise das dificuldades identificadas e da ausência de respostas estruturadas, tornou-se claro que a resposta a esta problemática não poderia ser meramente pontual ou circunstancial. Era necessário delinear um plano que fosse pedagogicamente intencional, organizacionalmente viável e humanamente justo.

A investigação incidiu, de forma particular, sobre o potencial da natação adaptada enquanto ambiente alternativo de aprendizagem. A evidência científica mostra que esta prática, quando enquadrada de forma adequada, gera um vasto conjunto de benefícios para os alunos com NE:

- Um **efeito calmante e regulador**, promovendo a autorregulação emocional, especialmente em alunos com Perturbação do Espectro do Autismo ou com ansiedade (Pan, 2010; Yilmaz et al., 2004);
- Aumento da **motivação e autoestima**, pelo facto de o meio aquático reduzir a pressão social e permitir experiências de sucesso (Shariat et al., 2024).
- Desenvolvimento da **coordenação motora, equilíbrio e resistência**, sendo particularmente relevante para alunos com limitações motoras (Fragala-Pinkham et al., 2011);
- Melhoria da **interação social**, através do trabalho em pares e da entreaajuda (Yilmaz et al., 2004);

- **Redução de comportamentos de fuga e desregulação**, pela estrutura previsível e pela estimulação sensorial mais controlada (Pan, 2010).

Desta forma, e embora o meu projeto e o do meu colega de estágio tivessem finalidades distintas, um mais centrado na análise organizacional e outro na prática de natação adaptada, considerámos pertinente e relevante cruzar as nossas propostas e desenvolver uma proposta conjunta (apêndice XVIII), capaz de responder de forma articulada à diversidade das necessidades identificadas. Assim, estruturámos a intervenção em quatro eixos estratégicos:

### **1. Identificação de casos prioritários antes do início do ano letivo**

A ausência de planificação prévia específica para alunos com NE compromete desde o início o sucesso da sua participação nas aulas. Propõe-se, por isso, que antes do arranque do ano letivo seja realizada uma reunião colaborativa envolvendo os professores de EF, os diretores de turma, os técnicos da Unidade de Ensino Especial e a coordenação pedagógica. Esta reunião deverá servir para:

- Mapear os alunos com NE presentes nas turmas e identificar as suas barreiras à aprendizagem e à participação;
- Analisar os seus perfis funcionais, não apenas ao nível motor, mas também cognitivo, emocional e social;
- Antecipar dificuldades concretas, como por exemplo a limitação em determinadas modalidades (e.g., ginástica com trampolim, lançamento do peso);
- Desenhar estratégias iniciais de intervenção, evitando respostas meramente reativas e promovendo uma lógica de planificação pedagógica antecipada e fundamentada.

### **2. Avaliação contínua da intencionalidade pedagógica das aulas**

A constatação de que muitos alunos com NE permanecem nas aulas sem verdadeiramente aprender ou participar de forma significativa exige um questionamento crítico da intencionalidade pedagógica presente nas práticas de ensino. Assim, propõe-se:

- A realização de reuniões periódicas de articulação pedagógica, onde os professores possam apresentar casos concretos de alunos com baixa participação, debater estratégias de adaptação e refletir sobre a adequação das modalidades ou tarefas propostas;

- A elaboração de Planos de Intervenção Individualizados, que orientem a atuação dos professores de EF e incluam objetivos concretos, metodologias adaptadas e critérios de avaliação ajustados às capacidades dos alunos;
- A colaboração direta com os terapeutas e técnicos especializados, particularmente no alinhamento entre os objetivos educativos e os objetivos terapêuticos. Esta articulação permite um olhar mais profundo sobre as potencialidades dos alunos, evitando a sua subutilização pedagógica.

### **3. Inclusão de sessões de natação como alternativa pedagógica estruturada**

Com base no sucesso observado no projeto-piloto desenvolvido durante o estágio, propõe-se a integração formal de sessões de natação adaptada no plano de ensino da disciplina. Esta medida responde a dois grandes objetivos: proporcionar um espaço seguro e regulador para alunos com NE e explorar uma modalidade que potencia ganhos motores, emocionais e sociais. As sessões deverão obedecer a um conjunto de critérios:

- Ser integradas no horário de professores de EF, garantindo reconhecimento institucional e não funcionando apenas como “atividade extracurricular”;
- Contemplar grupos reduzidos de alunos (4 a 6), para garantir acompanhamento individualizado e assegurar o controlo do meio aquático;
- Ser organizadas com base em metodologias cooperativas, promovendo o trabalho em pares, a empatia e o desenvolvimento de competências sociais;
- Ser planeadas em articulação com a Unidade de Ensino Especial e os técnicos envolvidos, de modo a garantir coerência e segurança pedagógica.

### **4. Envolvimento dos alunos do ensino secundário em regime de voluntariado**

A criação de um programa de voluntariado inclusivo, envolvendo alunos do ensino secundário, visa não apenas reforçar os apoios logísticos e pedagógicos durante as aulas e sessões adaptadas, mas também promover uma cultura de escola mais solidária, empática e consciente da diversidade. Este programa deve ser articulado com:

- A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, particularmente nos domínios da inclusão, responsabilidade social e intervenção cívica;
- O Desporto Escolar e outros projetos com vertente social já existentes no agrupamento.

A participação dos alunos voluntários deve ser estruturada e valorizada, contemplando:

- Uma formação inicial orientada por professores, sobre inclusão, comunicação com colegas com NE e estratégias de apoio;
- Atribuição de funções específicas, como acompanhamento nas sessões de natação, apoio nas aulas de EF ou colaboração em atividades da Unidade de Ensino Especial;
- Registo formal da participação, integrando este envolvimento na avaliação formativa da disciplina ou como mérito extracurricular.

A construção deste seminário representou um processo exigente e transformador. Partindo de uma inquietação nascida da observação real de práticas escolares, foi possível desenvolver uma proposta fundamentada, colaborativa e realista, que pretende contribuir para uma EF mais inclusiva e mais humana.

A investigação teórica, o contacto com os diferentes agentes educativos e a articulação com projetos complementares revelaram-me que a inclusão não é um gesto espontâneo, mas sim uma construção pedagógica cuidada, que exige planeamento, formação, coragem e compromisso ético.

Este seminário ensinou-me que o verdadeiro sucesso de um professor não está apenas na execução técnica da aula, mas na sua capacidade de garantir que todos os alunos, sem exceção, encontram um lugar de participação, reconhecimento e desenvolvimento pessoal na escola.

A inclusão não se faz com boas intenções. Faz-se com ações intencionais. E é essa a responsabilidade maior que assumo como futuro professor de EF.

## **Conclusão**

O Estágio Pedagógico constituiu um marco incontornável na minha formação como professor de EF, permitindo-me materializar em prática os conhecimentos teóricos acumulados ao longo do percurso académico.

O objetivo geral que defini para o EP foi promover uma ED inclusiva, reflexiva e transformadora, este foi amplamente concretizado e, acima de tudo, ressignificado à medida que o ano letivo avançava. Ao longo do estágio, a diferença deixou de ser encarada como um desafio a contornar e passou a ser o ponto de partida para repensar práticas, reorganizar estratégias e reformular conceções sobre o papel da EF na formação integral dos alunos. A implementação de modalidades adaptadas, a valorização dos alunos com NE, a criação de espaços de diálogo e empatia nas aulas de CD, o alargamento do DE e a construção de propostas pedagógicas viáveis no Seminário são apenas algumas das manifestações desse percurso. O objetivo inicial não foi apenas cumprido, foi superado, pois tornou-se num princípio estruturante da minha identidade enquanto futuro docente.

Na área da lecionação, desenvolvi o projeto “Uma Experiência Diferente!”, cujo foco principal foi a promoção de uma EF inclusiva, com especial atenção à participação de um aluno com NE integrado na turma. Através da inclusão de modalidades adaptadas como o Boccia, o goalball, o voleibol sentado e atividades com venda nos olhos, procurei sensibilizar a turma para a realidade das pessoas com deficiência, fomentando atitudes de empatia e aceitação. Um dos momentos mais marcantes foi a aula em que o aluno com NE assumiu o papel de árbitro, sendo respeitado e valorizado pelos colegas. Estas experiências contribuíram para uma mudança no olhar da turma, promovendo uma perceção mais justa das capacidades do colega, o que resultou num envolvimento mais profundo e autêntico de todos os alunos nas aulas. O impacto foi visível na evolução da autoestima e participação deste aluno, demonstrando que a inclusão, quando intencional e planeada, é possível e transformadora.

No âmbito da DT, colaborei diretamente nas aulas de CD, onde desenvolvi o projeto “Coisas Simples, Grandes Barreiras”. Este projeto desafiou os alunos a refletirem criticamente sobre a inclusão de pessoas com NE na sociedade e na escola, incentivando-os a identificar barreiras reais e propor soluções viáveis. Os alunos criaram projetos com apoio de professores e técnicos especializados, culminando em apresentações finais abertas à comunidade escolar. A metodologia adotada valorizou a pesquisa, a criatividade e o trabalho colaborativo, promovendo competências fundamentais como pensamento crítico e a consciência cívica. Esta

experiência revelou-se particularmente rica do ponto de vista pedagógico, pois permitiu mobilizar os alunos para a ação transformadora, desafiando-os a sair da sua zona de conforto e a contribuir ativamente para uma escola mais inclusiva.

A participação no DE teve como principal eixo a inclusão de todos os alunos na modalidade de Boccia, tradicionalmente reservada aos alunos do Departamento de Educação Especial. Este projeto nasceu da constatação de que a prática da modalidade estava restringida a um grupo específico, o que contraria os princípios de equidade e justiça educativa. Após observações, entrevistas com docentes e análise de boas práticas noutras escolas, desenhei uma proposta para integrar alunos com e sem NE. Esta abordagem revelou-se altamente enriquecedora, quer para os alunos com deficiência, que se sentiram mais integrados e valorizados, quer para os seus colegas, que puderam desenvolver competências como a cooperação, o respeito pela diferença e a liderança. A integração de todos os alunos na modalidade contribuiu também para o reforço do sentimento de pertença e para a construção de uma comunidade escolar mais coesa e solidária.

A área do Seminário revelou-se um espaço privilegiado para sistematizar e refletir criticamente sobre os desafios da inclusão nas aulas de EF. A partir da experiência vivida no terreno, desenvolvi uma proposta de intervenção pedagógica centrada na criação de um modelo de coadjuvação, que visa responder às dificuldades sentidas por professores perante a inclusão de alunos com NE. Esta proposta surgiu após a realização de entrevistas a professores, nas quais foi evidente a carência de recursos e apoio estrutural para dar resposta às necessidades destes alunos. Com base nesse diagnóstico, defendi que a presença de um segundo professor ou técnico especializado em determinadas aulas permitiria uma intervenção mais ajustada e eficaz, promovendo a participação de todos os alunos. A proposta foi apresentada à Direção da Escola, tendo sido bem recebida e considerada viável para futura implementação. Esta intervenção assumiu-se não só como um exercício académico, mas como uma iniciativa real, com potencial para gerar mudanças significativas na organização pedagógica da escola, reforçando o papel do professor como agente de transformação e de inovação educativa.

A prática pedagógica desenvolvida ao longo do estágio refletiu de forma clara os princípios orientadores do *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Professor*, presente no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, consolidando uma atuação docente ética, reflexiva, inclusiva e comprometida com o sucesso de todos os alunos. Na **dimensão profissional, social e ética**, a minha intervenção procurou garantir contextos educativos de qualidade, centrados no

bem-estar, na valorização das diferenças e na promoção da inclusão plena, como se observou na forma como o aluno com NE foi envolvido nas aulas de EF e nos projetos de CD. Assumi a docência como um compromisso ético e social, apoiando-me na investigação, na reflexão partilhada com os meus orientadores e colegas, e em decisões pedagógicas que respeitassem as singularidades dos alunos. No âmbito da **dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**, promovi experiências de aprendizagem significativas, ativas e diferenciadas, ajustadas à diversidade da turma e ancoradas em objetivos curriculares, com especial atenção ao desenvolvimento de competências sociais e à gestão cooperada do currículo. Utilizei metodologias inclusivas e estratégias como a cooperação entre pares, a atribuição de papéis de liderança e a introdução de modalidades adaptadas, promovendo o envolvimento de todos os alunos. A **dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade** foi visível na articulação com diferentes departamentos, no envolvimento de técnicos especializados e no desenvolvimento de projetos que ultrapassaram os muros da escola, como a saída de campo, a dinamização do DE e a proposta apresentada à direção no âmbito do seminário. Por fim, a **dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida** esteve sempre presente através da constante análise e problematização da minha prática, do recurso a instrumentos de autoavaliação e do diálogo construtivo com os orientadores, evidenciando uma postura de aprendizagem contínua, centrada na melhoria da intervenção educativa e na construção de uma identidade profissional sólida.

Todo o trabalho desenvolvido ao longo do estágio refletiu um alinhamento claro com os princípios orientadores do PE do AEJO e com as linhas de ação traçadas no PEEM de Óbidos. A aposta numa Educação Física inclusiva, atenta às necessidades de todos os alunos, está diretamente em consonância com o objetivo do PE de “promover uma escola inclusiva, capaz de responder à diversidade dos alunos e fomentar o sucesso de todos”, assim como com o compromisso do PEEM com a valorização da diferença e da equidade educativa. A implementação de projetos interdisciplinares, como a saída de campo, materializou os eixos estratégicos que visam o envolvimento da comunidade e a promoção de competências sociais, culturais e ambientais. De igual modo, o reforço da articulação com os serviços especializados, a abertura da EF à participação de todos e o desenvolvimento de iniciativas como o alargamento do Boccia no DE, estão em linha com o desígnio de uma escola promotora de inclusão, inovação e cidadania ativa, princípios basilares tanto do PE como do PEEM. Deste modo, o estágio não foi apenas uma resposta aos requisitos académicos, mas uma prática profissional coerente com os documentos estruturantes da escola e do município onde este se realizou.

## Referências Bibliográficas

- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A Review of Research on School Field Trips and Their Value in Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9, 235–245. <https://doi.org/10.12973/ijese.2014.213a>
- Bernstein, E., Phillips, S., & Silverman, S. (2011). Attitudes and Perceptions of Middle School Students Toward Competitive Activities in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 69–83. <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.1.69>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: a review of the literature from 1995-2005. *Adapted physical activity quarterly: APAQ*, 24(2), 103–124. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Bom, L., & Brás, J. (2003). Estágio para «dar aulas» ou para «ser professor». *Horizonte: Revista de Educação Física e Desporto*, 18(108), 15-24.
- Bom, L., et al. (1992). A Educação Física no 1º ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação.
- Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 628–638. Elsevier Science. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.06.005>
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. In F. C. Carreiro da Costa, L. M. Carvalho, M. S. Onofre, J. A. Diniz & C. Pestana (Orgs.), *Formação de professores em Educação Física: concepções, investigação, prática* (pp. 9–36). Cruz Quebrada: FMH.
- Carvalho, L. M. D. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10-11), 135–151.
- Comédias Henriques, J. (2012). *A Avaliação Autêntica em Educação Física - O Problema dos Jogos Desportivos Colectivos*. Tese apresentada ao Instituto da Educação na Universidade Lusófona para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa.

Courel Ibáñez, J., & Sánchez-Alcaraz Martínez, B. (2017). Teaching tennis by means of a constructivist approach. *ITF Coaching and Sport Science Review*, 71, 20–22. <https://doi.org/10.52383/itfcoaching.v25i71.224>

Darling-Hammond, L., Bransford, J., LePage, P., Hammerness, K., & Duffy, H. (2005). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. *John Wiley & Sons*.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)

Diniz, L., Bredt, S., & Praça, G. (2022). Influence of non-scorer floater and numerical superiority on novices’ tactical behaviour and skill efficacy during basketball small-sided games. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 17, 37–45. <https://doi.org/10.1177/17479541211021986>

Direção-Geral da Saúde. (2021). Relatório: Exercício físico e atividade física no Serviço Nacional de Saúde.

Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 264–281. <https://doi.org/10.1123/jtpe.20.3.264>

Fialho, N. M. G., & Fernandes, D. (2011). Práticas de Professores de Educação Física no Contexto da Avaliação Inicial numa Escola Secundária do Concelho de Lisboa. *Revista Meta: Avaliação*, 3(8).

Fragala-Pinkham, M. A., Haley, S. M., & O’Neil, M. E. (2011). Group swimming and aquatic exercise programme for children with autism spectrum disorders: a pilot study. *Developmental neurorehabilitation*, 14(4), 230–241. <https://doi.org/10.3109/17518423.2011.575438>

Gomes, A., Costa, F., Cunha, J., Simões, J., & Gomes, S. (2007). A formação de grupos na organização das atividades físicas e desportivas no 1.º ciclo do ensino básico. *Revista EFDeportes.com*, 12(128).

Griffin, L. L., & Butler, J. I. (2005). *Teaching Games for Understanding: Theory, Research, and Practice*. Human Kinetics.

Grehaigne, J.-F., Wallian, N., & Godbout, P. (2005). Tactical-decision learning model and students' practices. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10, 255–269. <https://doi.org/10.1080/17408980500340869>

Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 64–79. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.10.004>

Jacinto, J., Henriques, A., & Ramos, J. (2001). Programa Nacional de Educação Física (PNEF). Ministério da Educação / Departamento do Ensino Secundário.

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177–192. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>

Leitão, F. A. R. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Luso-Espanhola,

Lepore, M., Gayle, G. W., & Stevens, S. F. (2007). *Adapted aquatics programming: A professional guide* (2nd ed.). Human Kinetics.

Hay, P., & Penney, D. (2012). Assessment in Physical Education: A Sociocultural Perspective. *Assessment in Physical Education: A Sociocultural Perspective*, 1–154. <https://doi.org/10.4324/9780203133163>

Martinez, C., Davidoff, A., & Briceño, R. (2023). Early educational trajectories of children with autism spectrum disorder in Chile: Challenges and facilitators. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1259428>

Martins, J., Gomes, A., & Carreiro da Costa, F. (2017). Modelos de organização pedagógica na educação física escolar. Faculdade de Motricidade Humana.

Meredith, M. D., & Welk, G. J. (Eds.). (2010). *Fitnessgram/Activitygram test administration manual* (4th ed.). Human Kinetics.

Ministério da Educação. (1991). Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro: Estabelece o regime de organização e funcionamento do desporto escolar. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 48, pp. 1012–1015.

Ministério da Educação. (2011). Documentos de apoio à organização curricular e programas de Educação Física. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Ministério da Educação e Ciência. (2012). Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho: Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário. Diário da República, 1.ª série, n.º 127, pp. 3761–3766.

Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto: Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República: I Série-A, n.º 201, 5569-5572.

Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, 1.ª série, n.º 129, pp. 3168–3185.

Pombo, O. (2008). Epistemologia da interdisciplinaridade (Relatório técnico). Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa.

Orion, N., & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1097–1119. <https://doi.org/10.1002/tea.3660311005>

Pan C. Y. (2010). Effects of water exercise swimming program on aquatic skills and social behaviors in children with autism spectrum disorders. *Autism : the international journal of research and practice*, 14(1), 9–28. <https://doi.org/10.1177/1362361309339496>

Plano Estratégico Educativo Municipal de Óbidos (PEEM). (2016–2020). Município de Óbidos.

Shariat, A., Najafabadi, M. G., Dos Santos, I. K., Anastasio, A. T., Milajerdi, H. R., Hassanzadeh, G., & Nouri, E. (2024). The Effectiveness of Aquatic Therapy on Motor and Social Skill as Well as Executive Function in Children With Neurodevelopmental Disorder: A Systematic Review and Meta-analysis. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 105(5), 1000–1007. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2023.08.025>

Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J. W., van Mechelen, W., & Chinapaw, M. J. (2012). Physical activity and performance at school: a systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 166(1), 49–55. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.716>

Tabata, I. (2019). Tabata training: The original HIIT protocol. *Journal of Physiological Sciences*, 69(4), 559–566.

Tao, D., Gao, Y., Cole, A., Baker, J. S., Gu, Y., Supriya, R., Tong, T. K., Hu, Q., & Awan-Scully, R. (2022). The Physiological and Psychological Benefits of Dance and its Effects on Children and Adolescents: A Systematic Review. *Frontiers in physiology*, *13*, 925958. <https://doi.org/10.3389/fphys.2022.925958>

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Travassos, B., Araujo, D., Davids, K., Esteves, P., & Fernandes, O. (2012). Improving Passing Actions in Team Sports by Developing Interpersonal Interactions between Players. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *7*, 677–688. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.7.4.677>

Travassos, B., Gonçalves, B., Marcelino, R., Monteiro, R., & Sampaio, J. (2014). How perceiving additional targets modifies teams' tactical behavior during football small-sided games. *Human movement science*, *38*, 241–250. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2014.10.005>

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. (2025). Inclusive Swimming Curriculum (ISC): Framework pedagógico para contextos de inclusão aquática. Lisboa: ULHT.

Viana, R. B., Naves, J. P. A., Coswig, V. S., de Lira, C. A. B., Steele, J., Fisher, J. P., & Gentil, P. (2019). Is interval training the magic bullet for fat loss? A systematic review and meta-analysis comparing moderate-intensity continuous training with high-intensity interval training (HIIT). *British journal of sports medicine*, *53*(10), 655–664. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2018-099928>

Williams, A. M., & Ford, P. R. (2008). Expertise and expert performance in sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *1*(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/17509840701836867>

Yilmaz, I., Yanarda, M., Birkan, B., & Bumin, G. (2004). Effects of swimming training on physical fitness and water orientation in autism. *Pediatrics international: official journal of the Japan Pediatric Society*, *46*(5), 624–626. <https://doi.org/10.1111/j.1442-200x.2004.01938.x>

## Apêndices

### Apêndice I - Questionário diagnóstico



Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos

Ano letivo 2024/2025

Turma: 9ºD

Nome:

---

Qual a tua modalidade desportiva favorita?

---

Fazes algum desporto ou atividade física fora da escola? Qual?

---

Já participaste no Desporto Escolar? Qual?

---

Estás interessado(a) em participar no Desporto Escolar?

Qual? (Colocar um X)

- Badminton
- Voleibol
- Andebol
- Natação
- Golfe


Que nota tiveste a Educação Física no ano anterior?

---




Bom ano Letivo!


## Apêndice II – Unidade Didática 1ª Etapa

 ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA JOSEFA DE ÓBIDOS		Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos							
		1ª Etapa - Avaliação inicial (Prognóstico)							
		Turma 9ºD		Nº alunos: 20		Nº Semanas: 4		Nº Aulas: 12	
Mês		Setembro				Outubro			
Dia		19/set	23/set	26/set	30/set	03/out	07/out	10/out	14/out
Aula nº		1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8	9	10 e 11	12
Duração		100 min	50 min	100 min	50 min	100 min	50 min	100 min	50 min
Espaço		Pavilhão	Campo Jogos	Pavilhão	Campo Jogos	Pavilhão	Campo Jogos	Estádio	Campo Jogos
Matéria / Situações	Voleibol	2x2		2x2				Roda de Bola	
	Andebol				3x3-3				4x4-4
	Futebol		3x3 Campo reduzido			4x4	3x1 vagas		
	Basquetebol		3x3 Meio campo		3x3-3				
	Ginástica Minitrampolim	Salto Mini							
	Dança			Jogo Rítmico		Jogo Rítmico			
	Atletismo	Altura	Técnica de corrida				Lançamento Peso	Salto em comprimento / Corrida Barreiras	Técnica de corrida
	Tênis			Exercícios Tênis		Exercícios Tênis			
	Aptidão Física		Flexibilidade Ombros	Vai e Vem / Senta alcança	CLD	Abdominais e Flexões	CLD		CLD

## Apêndice III – Notas Avaliação Inicial

 ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA JOSEFA DE ÓBIDOS		1ª Etapa - Avaliação Inicial (Prognóstico)							Turma: 9ºD Professor: Francisco Vale				
		Voleibol	Andebol	Futebol	Basquetebol	Ginástica Minitrampolim	Dança	Lançamento Peso	Salto em comprimento	Salto em altura	Corrida de Barreiras	Tênis	
Afonso Teotónio	1	I	I	NI+	I	I	I	I	I+	E	I	NI+	
André Santos	2	NI	I	I	NI+	I	NI	I	I	I	I	NI+	
Carolina Leal	3	NI+	I	NI+	NI+	I	I+	I	I+	I	I+	NI+	
Denis Marques	4	E	E	A	E	E	I	E	E+	E	E	I	
Diogo Afonso	5	E	I+	A	E	E	I+	I	E	E	I+	I	
Ema Alves	6	I	I	NI	I	E	E	I	E	E	I	I	
Goçafão Costa	7	E	E	E	E	E	I	I	E+	E	E	I	
Guilherme Ribeiro	8	E	E	A	E	E	E	E	E+	E	E	I	
Inês Félix	9	I	I	I	I	I	E	I	E	E	I	I	
Joko Silva	10	I+	E	E	I+	E	I	I+	I	E	I	I	
Joko Ferreira	11	I+	I+	E	I+	E	I	I	I+	E	I+	I	
Luís Lucas	12	E	I+	A	E	I	I	I	E	E	I+	I	
Madalena Correia	13	I	I	I	I	E	E	I	I+	E	I	I	
Mariana Almeida	14	I	I	I	I	E	E	I+	E	E	I	I	
Mariana Bento	15	I+	E	I+	I+	E	E	I+	E	E	E	I	
Márcia Silva	16	I	I	I+	I	E	E	I	I+	E	E	I	
Salvador Gabriel	17	E	E	A	E	E	E	E	E+	E	E	I	
Santiago Cruz	18	E	E	A	I+	E	I+	I+	E+	E	E	I	
Simone Silva	19	I	I	NI+	I	I	I+	I	I	E	I	I	
Sofia Sousa	20	I	I	I	I	E	E	I	E	E	I	I	

## Apêndice IV – 1ª Unidade Didática 2ª Etapa

		Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos									
		2ª Etapa - Prioridades									
		Turma 9ºD		Nº alunos: 20				Nº Semanas: 4		Nº Aulas: 9	
Mês	Outubro										
Dia	17/out	21/out	24/out	28/out	31/out	04/nov	07/nov	11/nov	14/nov		
Aula nº	14 e 15	16	17 e 18	19	20 e 21	22	23 e 24	24	25 e 26		
Duração	100 min	50 min	100 min	50 min	100 min	50 min	100 min	50 min	100 min		
Espaço	Pavilhão	Campo de Jogos	Sintético	Campo de Jogos	Pavilhão	Campo de Jogos	Pavilhão	Campo de Jogos	Pavilhão		
Matéria / Situações	Voleibol	Voleibol				Voleibol		Voleibol		Voleibol	
	Andebol										
	Futebol		Futebol	Futebol	Futebol		Futebol		Futebol		
	Basquetebol		Basquetebol		Basquetebol		Basquetebol		Basquetebol		
	Ginástica	Acrobática				Acrobática		Acrobática		Acrobática	
	Dança	Dança				Dança		Dança		Dança	
	Atletismo			CLD	CLD			CLD		CLD	
	Ténis										
	Aptidão Física	Força / Flex	Força / Flex	Resistência	Resistência	Força / Flex	Força / Flex	Resistência	Força / Flex	Resistência	

## Apêndice V – 2ª Unidade Didática 2ª Etapa

		Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos											
		2ª Etapa - Prioridades											
		Turma 9ºD		Nº alunos: 20				Nº Semanas: 5			Nº Aulas: 11		
Mês	Novembro												
Dia	18/nov	21/nov	25/nov	28/nov	02/dez	05/dez	09/dez	12/dez	16/dez	06/jan	09/jan		
Aula nº	27	28 e 29	30	31 e 32	33	34 e 35	36	37 e 38	39	40 e 41	42 e 43		
Duração	50 min	100 min	50 min	100 min	50 min	100 min	50 min	100 min	50 min	50 min	100 min		
Espaço	Campo de Jogos	Pavilhão	Campo de Jogos	Pavilhão	Campo de Jogos	Pavilhão	Campo de Jogos	Pavilhão	Campo de Jogos	Campo de Jogos	Pavilhão		
Matéria / Situações	Voleibol		Voleibol		Voleibol								
	Andebol									Andebol			
	Futebol	Futebol		Futebol		Futebol		Futebol					
	Basquetebol	Basquetebol		Basquetebol		Basquetebol		Basquetebol					
	Ginástica		Acrobática		Acrobática		Acrobática						
	Dança		Dança		Dança	Dança	Dança						
	Atletismo									Lançamento do Peso	Salto em altura		
	Ténis										Ténis		
	Aptidão Física	Resistência	e vem Teste de habilid	Resistência	de Abdominais	Força	Resistência	Força / Flex	Resistência		Resistência	Força / Flex	

## Apêndice VI – Metas e Objetivos 2ª Etapa

Futebol	Situação	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Objetivos	Meta
	3x1 e 4x4	2; 16; 20 7; 8	1; 3 10; 15; 17	6; 9; 11 5; 12	13; 14; 19 4; 18	Decidir bem se passa, dribla ou finaliza; Controlar bem a bola Cooperar com os colegas	Em 10 ataques, 5 são finalizações com sucesso

Futebol	Situação	Alunos	Objetivos	Meta
	5x5	4; 5; 7; 8; 10; 12; 13; 16; 17; 18	Jogo em profundidade e largura; Com espaço remata à baliza; Ganhar o jogo	Em 7 ataques existem 3 remates à baliza

Voleibol	Situação	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Objetivos	Meta
	1+1 e 2+2	2; 16; 20	1; 3	6; 9; 11	13; 14; 19	Deslocar para o ponto de queda da bola; Dar continuidade ao jogo	Realizar 10 transposições de bola por cima da rede
	7; 8	10; 15; 17	5; 12	4; 18	Cooperar com os colegas com passes altos e colocados		

Voleibol	Situação	Alunos	Objetivos	Meta
	3x3 e 4x4	4; 5; 7; 8; 10; 11; 12; 15; 17; 18	Receber a bola em manchete ou toque de dedos para dar continuidade ao jogo; Realiza passe para zona de finalização; Finaliza em passe colocado	Realizar a dinâmica dos 3 toques; Ganhar o jogo

Basquetebol	Situação	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Objetivos	Meta
			2; 16; 20	1; 3	6; 9; 11	13; 14; 19	Receber e enquadrar-se com o cesto; Decidir bem se passa, dribla ou finaliza; Quando isolado finaliza na passada
2x1 Meio campo	7; 8	10; 15; 17	5; 12	4; 18	Coopera com os colegas; Quando isolado finaliza na passada		

Basquetebol	Situação	Alunos	Objetivos	Meta
	3x3 Meio campo e 4x4 2 tabelas	4; 5; 7; 8; 10; 12; 17; 18	Quando isolado finaliza na passada; Passe e corte em direção do cesto	Em 10 ataques, 5 são finalizações com sucesso

Dança	Situação	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Objetivos	Meta
	Criar frase de movimento		2; 7	1; 3, 10	5; 11; 12	4; 18; 19	Cumprir os movimentos no ritmo correto
		8; 16; 20	15; 17	6; 9	13; 14	Liderar e cooperar com o grupo	


Voleibol	Situação	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Objetivos	Meta
	Elementos nos colchões			1; 3; 10; 15; 17			Realizar as fases de marcação do monte, marcação e desmonte das figuras propostas
		2; 7; 8; 16; 20		5; 6; 9; 11; 12	4; 13; 14; 18; 19		

Acrobática	Situação	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Objetivos	Meta
	Elementos nos colchões		2; 7; 8; 16; 20	1; 3; 10; 15; 17	5; 6; 9; 11; 12	4; 13; 14; 18; 19	Realizar as fases de marcação do monte, marcação e desmonte das figuras propostas


## Apêndice VII – Horário PTI

Horário PTI	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:30 - 9:20		Cidadania		9ºA	11ºLH
9:30 - 10:20				9ºA	11ºLH
10:40 - 11:30	8ºA	12ºCT		9ºD	12ºGPSI
11:40 - 12:30	12ºLHAV	12ºCT	12ºLHAV	9ºD	12ºGPSI
12:40 - 13:30	9ºA	Desporto Escolar	12ºLHAV	12ºCT	
13:40 - 14:30					
14:40 - 15:30				7ºA	
15:40 - 16:30	9ºD	7ºA		8ºA	
16:40 - 17:30	11ºLH	7ºA		8ºA	

## Apêndice VIII – 1ª Unidade Didática 3ª Etapa

 ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA JOSEFA DE ÓBIDOS		Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos											
		3ª Etapa - Progresso											
		Turma 9ºD		Nº alunos: 20				Nº Semanas: 5			Nº Aulas: 11		
		Mês	Janeiro										
Dia	13 jan	16 jan	20 jan	23 jan	27 jan	30 jan	03 fev	06 fev	10 fev	13 fev	17 fev		
Aula nº	44	45 e 46	47	48 e 49	50	51 e 52	53	54 e 55	56	57 e 58	59		
Duração	50 min	100 min	50 min	100 min	50 min	100 min	50 min	100 min	50 min	100 min	50 min		
Espaço	Campo de Jogos	Pavilhão	Campo de Jogos	Pavilhão	Campo de Jogos	Pavilhão	Campo de Jogos	Pavilhão	Campo de Jogos	Pavilhão	Campo de Jogos		
Materiais / Situações	Voleibol												
	Andebol	Andebol		Andebol		Andebol		Andebol		Andebol			
	Futebol	Futebol		Futebol		Futebol		Futebol		Futebol			
	Basquetebol												
	Ginástica												
	Dança												
	Atletismo		Salto em altura	Lançamento do Peso	Salto em altura	Lançamento do Peso	Corrida barreiras	Lançamento do Peso	Corrida barreiras		Corrida barreiras		
	Ténis		Ténis		Ténis		Ténis		Ténis		Ténis		
	Aptidão Física	Resistência	Força / Flex	Resistência	Força / Flex	Resistência	Força / Flex	Resistência	Força / Flex	Resistência	Força / Flex	Resistência	

## Apêndice IX – 2ª Unidade Didática 3ª Etapa

 ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA JOSEFA DE ÓBIDOS		Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos											
		3ª Etapa - Progresso											
		Turma 9ºD		Nº alunos: 20				Nº Semanas: 5			Nº Aulas: 11		
		Mês	Fevereiro										
Dia	20 fev	24 fev	27 fev	06 mar	10 mar	13 mar	17 mar	20 mar	24 mar	27 mar	31 mar		
Aula nº	60 e 61	62	63 e 64	65 e 66	67	68 e 69	70	71 e 72	73	74 e 75	76		
Duração	100 min	50 min	100 min	100 min	50 min	100 min	50 min	100 min	50 min	100 min	50 min		
Espaço	Piscina	Campo de Jogos	Piscina	Piscina	Campo de Jogos	Piscina	Campo de Jogos	Piscina	Campo de Jogos	Piscina	Campo de Jogos		
Materiais / Situações	Voleibol												
	Andebol												
	Futebol												
	Basquetebol		Basquetebol			Basquetebol		Basquetebol		Basquetebol	Basquetebol		
	Ginástica												
	Dança												
	Atletismo												
	Ténis												
	Natação	Natação		Natação	Natação		Natação		Natação		Natação		
	SoftBall		SoftBall			SoftBall		SoftBall		SoftBall	SoftBall		
Aptidão Física	Resistência	Força / Flex	Resistência	Resistência	Força / Flex	Resistência	Força / Flex	Resistência	Força / Flex	Resistência	Força / Flex		

## Apêndice X – Metas e Objetivos 3ª Etapa

Futebol	Situação	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Objetivos	Meta
	3x1 e 4x4	2	3	6	19	Recebe a bola e enquadra-se; Remata; Passa; Conduz a bola; Assume atitude defensiva para interceptar a bola ou dificultar a progressão; Como GR enquadra-se com a bola para impedir o golo	Em 12 ataques, 5 são finalizações com sucesso

Futebol	Situação	Alunos	Objetivos	Meta
	5x5	4; 5; 7; 8; 10; 12; 13; 16; 17; 18	Desmarca-se garantindo equilíbrio ofensivo; Cria situações de superioridade numérica defensiva; Dribla ou finta para progredir no terreno; Cria situações de superioridade numérica defensiva	Em 7 ataques existem 3 remates à baliza

Voleibol	Situação	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Objetivos	Meta
	2+2	2	3	6	19	Serve por baixo; Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima; Envia a bola para o outro campo em passe com as duas mãos por cima; Assume a posição fundamental	Realizar 10 transposições de bola por cima da rede
		1; 20	9; 16	14	11; 13	Serve por baixo ou por cima; Recebe enviando a bola para um colega; Finaliza em passe	
7; 8		10; 17	5; 12; 15	4; 18	Serve por baixo ou por cima tipo ténis, colocando a bola numa zona de difícil receção; Recebe o serviço em manchete ou com duas mãos por cima, enviando a bola para a zona do passador; Enquanto distribuidor, passa a bola enquadrado com a zona de ataque; Finaliza em passe colocado ou remate para os espaços vazios		

Voleibol	Situação	Alunos	Objetivos	Meta
	3x3 e 4x4	4; 5; 7; 8; 10; 11; 12; 15; 17; 18	Serve por baixo ou por cima tipo ténis, colocando a bola numa zona de difícil receção; Recebe o serviço em manchete ou com duas mãos por cima, enviando a bola para a zona do passador; Enquanto distribuidor, passa a bola enquadrado com a zona de ataque; Finaliza em passe colocado ou remate para os espaços vazios; Realiza o bloco	Realizar a dinâmica dos 3 toques; Tentar bloquear os ataques; Ganhar o jogo

Basquetebol	Situação	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Objetivos	Meta
	3x3 Meio campo		2	3		19	Passa e recebe a bola com as duas mãos enquadrando-se com o cesto; Lança com oportunidade; Garante ocupação equilibrada do espaço; Desmarca-se oportunamente; Assume atitude defensiva colocando-se entre o seu atacante e o cesto

Basquetebol	Situação	Alunos	Objetivos	Meta
	3x3 Meio campo e 4x4 2 tabelas	4; 5; 7; 8; 10; 12; 17; 18	Desmarca-se garantindo o equilíbrio ofensivo; Lança no momento adequado e de forma adequada; Passa e desmarca-se cortando para o cesto; Marca o seu atacante sem perder a referência da bola	Em 10 ataques, 5 são finalizações com sucesso

Andebol	Situação	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Objetivos	Meta
						Desmarca-se oferecendo linhas de passe; Opta por passe com boa pega da bola ou drible de progressão para finalizar; Finaliza com remate se estiver em posição de vantagem e com a baliza ao seu alcance; Assume atitude defensiva para interceptar a bola ou dificultar a progressão	Em 10 ataques, 5 resultam em golo
		2	3	6	19	Desmarca-se garantindo equilíbrio ofensivo; Passa a um jogador em situação mais ofensiva ou dribla com oportunidade; Finaliza com remate em salto usando, se necessário, fintas para desequilibrar adversário direto; Marca o seu atacante direto colocando-se entre a baliza e o atacante	
3x2 e 5x5	7; 8	10; 17	5; 12; 15	4; 18	Finaliza com remate em suspensão usando se necessário fintas e mudanças de direção para desenquadrar o seu adversário direto; Marca o seu atacante direto colocando-se entre a baliza e o atacante e tendo como referência a bola; Atitude pressionante na defesa		

Andebol	Situação	Alunos	Objetivos	Meta
	5x5	4; 5; 7; 8; 10; 12; 13; 16; 17; 18	Finaliza com remate em suspensão usando se necessário fintas e mudanças de direção para desenquadrar o seu adversário direto; Marca o seu atacante direto colocando-se entre a baliza e o atacante e tendo como referência a bola; Atitude pressionante na defesa	Em 10 finalizações, 5 devem ser em remate em suspensão

Situatção	Grupo	Grupo	Grupo	Grupo	Objetivos	Meta
	A	B	C	D		
Natação					Coordena a inspiração/expiração em diversas situaões simples com e sem apoios, fazendo a inspiração curta pela boca e a expiração completa ativa e prolongada, quer pela boca, quer pelo nariz.; Flutua em equilbrio em posião dorsal, ventral e medusa.; Realiza a seqüência de posiões de flutuaão: vertical-ventral-medusa-vertical.; Realiza deslizamento ventral e dorsal após impulsão na parede da piscina (cabeça submersa).; Desloca-se à superfície, na posião dorsal e ventral, coordenando ações propulsivas simples de pernas com a respiração frontal e auxílio de uma prancha.; Salta de cabeça partindo da posião de pé e joelho, fazendo o impulso para entrar na água o mais longe possível, em trajetória oblíqua mantendo o corpo em extensão.	Nada um percurso de 25 metros na técnica de crol, com amplitude de movimentos e continuidade de ações motoras, com partida dos blocos.; Nada um percurso de 25 metros na técnica de costas, com amplitude de movimentos e continuidade de ações motoras.; Nada um percurso de 25 metros na técnica de bruços, com amplitude de movimentos e continuidade de ações motoras, com partida de bloco.
	25 metros	2; 7 1; 8; 20	3; 16 9; 10; 17	5; 6; 12; 14; 15	4; 11; 13; 18; 19	Coordena os modos de respiração das técnicas de crol e costas, com movimentos propulsivos de pernas, com prancha.; Desloca-se nas técnicas de crol e costas com prancha, diferenciando as fases propulsivas e de recuperação dos braços e pernas.; Na piscina mais profunda, salta de cabeça a partir da posião de pé, fazendo o impulso para entrar na água o mais longe possível, em trajetória oblíqua mantendo o corpo em extensão.; Coordena o modo de respiração da técnica de bruços com movimentos propulsivos das pernas, com prancha.; Partida de costas

Ténis	Situação	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Objetivos	Meta	
	1+1		1; 2; 20	3; 9; 16	6; 14	11; 13; 19	Executa o batimento de direita, fazendo a rotação do tronco para o seu lado direito, mantendo a cabeça da raqueta numa posição elevada; Executa o serviço, realizando o lançamento da bola e simultaneamente leva a raqueta a trás, colocando-a ao nível do seu ombro direito; Responde ao serviço colocando a bola dentro do espaço de jogo	Realizar 10 transposições de bola sobre a rede
			7; 8	10; 17	5; 12; 15	4; 18	Executa batimento de esquerda, a duas mãos; Faz serviço para a zona diagonalmente oposta; Desloca-se e posiciona-se corretamente para devolver a bola, utilizando o vôlei de direita ou esquerda criando dificuldades. À receção	
							Executa o serviço para dominar o ponto; Desloca-se e posiciona-se corretamente para devolver a bola, utilizando o smash criando dificuldades à receção	

Salto em altura	Situação	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Objetivos	Meta	
	Salto de tesoura		2	9		13; 19	Corrida 5/8 passos, últimas em curva; Aceleração progressiva; Chamada dinâmica; Queda em pé/equilíbrio	1m rapazes/ 0,90m raparigas
				3; 16	6; 14		Transposição com elevação bacia/pernas em extensão	1,10 m rapazes/ 1m raparigas
	Fosbury-Flop	1; 7; 8; 20	10; 17	5; 12; 15	4; 11; 18	TÉCNICA FOSBURY-FLOP; Chamada activa e em "griffé"; Joelho livre para cima/tronco vertical; Transposição com elevação bacia e costas arqueadas; Pernas puxadas para cima; Queda sobre os ombros e costas	1,20 m rapazes/ 1,10 m raparigas	

## Apêndice XI – Documento Prevenção do Afogamento



Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos  
Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos

# Prevenção do Afogamento

Francisco Duarte Andrade do Vale

Eduardo Filipe Dionísio Tomé

Ano letivo: 2024/2025

## **Introdução**

O afogamento é uma das principais causas de morte acidental, tanto em Portugal como a nível mundial. Este fenómeno afeta pessoas de todas as idades, mas tem maior incidência em crianças, jovens e idosos. A maioria destes acidentes poderia ser evitada com um maior conhecimento dos perigos associados aos ambientes aquáticos e com a adoção de medidas de prevenção simples e eficazes.

A escola, enquanto espaço de formação integral dos alunos, tem um papel fundamental na promoção da literacia aquática, preparando os jovens para agir com responsabilidade e segurança.

### **1. O que é o afogamento?**

O afogamento é definido pela Organização Mundial da Saúde como “o processo de dificuldade respiratória devido à submersão ou imersão em líquido”. Este processo pode ter **três desfechos possíveis**: recuperação sem sequelas, recuperação com sequelas (neurológicas, por exemplo) ou morte.

#### **Dados relevantes:**

- O afogamento é a **3.<sup>a</sup> causa de morte por lesão não intencional** no mundo.
- Em Portugal, os acidentes em **piscinas residenciais** representam uma grande parte dos casos fatais, especialmente em crianças até aos 5 anos.

#### **Fatores de risco mais comuns:**

- Falta de vigilância;
- Incapacidade de nadar;
- Consumo de álcool em ambientes aquáticos;
- Sobrevalorização das capacidades físicas;
- Ignorância dos sinais de perigo (bandeiras, agueiros, etc.).

## 2. Temperatura da água e choque térmico

A exposição súbita à água fria pode desencadear um fenómeno conhecido como **choque térmico**, que consiste numa reação imediata do corpo à diferença de temperatura entre o ambiente interno (cerca de 37°C) e a água (geralmente muito mais fria, especialmente no mar).

### Consequências possíveis:

- Hiper-ventilação (respiração rápida e descontrolada);
- Perda de controlo muscular;
- Paragem respiratória ou até cardíaca em casos extremos.

### Estratégias de prevenção:

- **Molhar a nuca, o peito e o rosto** antes de entrar na água;
- **Evitar mergulhos bruscos** em água fria, especialmente após exposição ao sol;
- Entrar na água de forma **progressiva e consciente**.

## 3. Perigos do mar e da praia

Os ambientes naturais, como praias e rios, contêm perigos que muitas vezes são desvalorizados pelos banhistas. Conhecê-los é essencial para evitar comportamentos de risco.

### 3.1. Agueiros

Os **agueiros** são correntes de água que se formam perpendicularmente à costa, arrastando tudo o que estiver na sua trajetória para o mar. Estas correntes podem atingir velocidades de até 2,5 metros por segundo, tornando praticamente impossível nadar contra elas.

### Como identificá-los:

- Áreas mais escuras e sem rebentação de ondas;
- Faixas de água a moverem-se em direção ao mar;
- Presença de espuma ou areia no topo da água a ser puxada para dentro.

### O que fazer:

- **Não nadar contra a corrente** — isso apenas causa cansaço extremo;

- **Nadar paralelamente à costa**, até sair da zona do agueiro;
- Depois, nadar em diagonal de volta para terra.

### 3.2. Ondulação

As **ondas** dependendo da força e direção, podem causar quedas, choques com o fundo ou com rochas, e desorientação.

#### **Riscos principais:**

- Derrube de banhistas desprevenidos;
- Arrastamento de crianças ou idosos;
- Rutura de boias ou outros objetos flutuantes.

#### **Comportamentos seguros:**

- **Nunca virar costas ao mar**, especialmente na zona da rebentação;
- **Evitar zonas rochosas ou de forte rebentação**;
- **Respeitar as bandeiras da praia** e as indicações dos nadadores-salvadores.

### 4. O que fazer perante uma situação de afogamento?

É natural que, perante uma situação de afogamento, a primeira reação seja o pânico ou o impulso de ajudar imediatamente. No entanto, é essencial adotar comportamentos **seguros e racionais**, para evitar que a vítima e o socorrista se tornem ambas vítimas.

#### **Passos recomendados:**

##### **0 – Alertar imediatamente o nadador-salvador**

Se estiver presente, deve ser a primeira pessoa a ser chamada. Os nadadores-salvadores são os únicos profissionais preparados para realizar o salvamento com segurança. Este passo é prioritário e, se for cumprido a tempo, pode evitar os seguintes.

### **1 – Fornecer flutuação**

Tentar ajudar a vítima sem entrar na água. Lançar objetos flutuantes como boias e pranchas mantendo sempre uma **distância segura**. Evita-se assim o contacto direto, que pode ser perigoso, pois uma vítima em pânico tende a agarrar o socorrista e colocá-lo em risco.

### **2 – Ligar para o 112 (se necessário)**

Se não houver nadador-salvador por perto ou se a situação for grave, deve ser contactado o número de emergência. Fornecer sempre a **localização exata** e uma descrição clara da situação.

### **3 – Aplicar Suporte Básico de Vida**

Caso a vítima seja retirada da água inconsciente e sem sinais vitais, e **apenas se se tiver formação**, deve-se iniciar manobras de Suporte Básico de Vida:

- Verificar se respira;
- Se não respira, iniciar compressões torácicas (30 compressões + 2 insuflações);
- Continuar até à chegada da ajuda profissional.

**Nota importante:** O salvamento direto (entrar na água para socorrer) só deve ser feito por quem tem formação e treino adequados. Muitas das vítimas de afogamento duplo são pessoas que tentaram ajudar sem saber como.

### **5. Técnicas de salvamento (noções básicas)**

As técnicas de salvamento não devem ser improvisadas, é importante conhecer **alguns princípios básicos e tipos de reboque** que são utilizados por nadadores-salvadores ou socorristas treinados.

#### **Princípios gerais:**

- **A ajuda à distância é sempre preferível:** utilizar boias, pranchas, paus ou cordas para não se entrar na água;

- **Evitar contacto direto com a vítima consciente e em pânico**, pois pode reagir de forma imprevisível e agarrar o socorrista com força;
- **Só realizar reboques quando a vítima estiver inconsciente ou cooperante.**

### **Técnicas de reboque aquático**

Estas técnicas são utilizadas para **transportar a vítima até à margem com segurança**, mantendo as vias aéreas desobstruídas:

#### **1. Reboque pelas axilas**

- O socorrista coloca os braços por baixo das axilas da vítima e segura-a pelas omoplatas, nadando de costas.
- Mantém a cabeça fora de água.


#### **2. Reboque pelo queixo**

- Uma das mãos segura o queixo da vítima por baixo, com o braço esticado, enquanto a outra realiza movimentos de propulsão.
- Requer atenção à posição da cervical e só deve ser feito por quem sabe controlar a flutuação.


#### **3. Reboque convencional**

- Realizado com a vítima em posição dorsal, segurando-a por trás dos ombros, com o braço do socorrista à volta do peito da vítima.
- Utilizado quando a vítima está **colaborante ou sem resistência**.
- Permite boa progressão e estabilidade.

## Apêndice XII – Unidade Didática 4ª Etapa

 Associação de Escolas JOSEFA DE ÓBIDOS		Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos											
		3ª Etapa - Progresso											
		Turma 9ºD		Nº alunos: 20				Nº Semanas: 5		Nº Aulas: 11			
		Mês	Abril		07mai		15mai		22mai		Fevereiro		
Dia	24abr	28abr	07mai	08mai	15mai	13mai	22mai	26mai	29mai	02jun	05jun		
Aula nº	44	45 e 46	47	48 e 49	51 e 52	53	54 e 55	56	57 e 58	59	57 e 58		
Duração	100 min	50 min	100 min	100 min	100 min	50 min	100 min	50 min	100 min	50 min	100 min		
Espaço	Campo de Jogos	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Campo de Jogos	Pavilhão	Campo de Jogos	Pavilhão	Campo de Jogos	Pavilhão		
Multípl. / Situações	Voleibol							Voleibol					
	Andebol									Andebol			
	Futebol						Futebol				Futebol		
	Basquetebol			Basquetebol			Basquetebol						
	Ultimate				Ultimate		Ultimate						
	Ginástica	Ginástica		Ginástica	Ginástica	Ginástica		Ginástica					
	Dança	Dança		Dança	Dança	Dança		Dança		Dança	Dança		
	Atletismo									Atletismo			
	Badminton						Badminton		Badminton				
	Softball		Softball								Softball		
	Aptidão Física					Flexão e Ombros		VaiVem		Foça MS e Abdominais			

## Apêndice XIII – Avaliação Final

 Associação de Escolas JOSEFA DE ÓBIDOS		4ª Etapa - Produto						Turma: 9ºD Professor: Francisco Vale				
		Voleibol	Andebol	Futebol	Basquetebol	Ginástica	Dança	Atletismo	Ténis	Natação	Softball	
Afonso Teotónio	1	I	I	NI+	I	I	I	E	NI+	E+	I	
André Santos	2	NI	I	I	NI+	NI	NI	E	NI	I	I	
Carolina Leal	3	I	I	NI+	I	NI	I	E	NI	I	I	
Dinis Marques	4	A	E	A	E	E	I	E	E+	E+	E	
Diogo Afonso	5	E	E	A	E	E	I	E	E	A	E	
Ena Alves	6	I	I	NI	I	I+	E	E	I	E	I	
Gonçalo Costa	7	E	E	E	E	I+	I	E	I	E	I	
Guilherme Ribeiro	8	E	A	A	E	E	I	E	A	A	E	
Inês Félix	9	I	I	I	I	I+	A	E	I	E+	I	
João Silva	10	E	E	E	E	E	I	E	E	E+	I	
João Ferreira	11	E	E	E	E	E	I	E	E	E	I	
Luís Lucas	12	E	E	A	A	I+	I	E	E	A	I	
Madalena Correia	13	I	I	I	I	NI	I	I	E	E	I	
Mariana Alfaate	14	I	I	I	I	E	I	E	I	E	I	
Mariana Bento	15	E	E	I+	I+	E	E	E	E	A	I	
Matilde Silva	16	E	I	I+	I	I+	I	E	E	E	I	
Salvador Gabriel	17	A	A	A	E	A	I	E	E+	A	E	
Santiago Cruz	18	A	A	A	E	I+	I	E	E+	E	E	
Simone Silva	19	I	I	NI+	I	I	E	E	I	I+	I	
Sofia Sousa	20	I	E	I	I	E	A	E	I	E	I	



### Apêndice XVI – Metas e Objetivos DE 2ª Etapa

Situação de Jogo	Alunos	Objetivos
Jogo 2x2	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	Compreende e respeita as regras com consistência; seleciona a bola com critério; combina ações com o colega; ajusta a força e a trajetória do lançamento em função da jogada; verbaliza a estratégia antes de lançar; demonstra fair-play e atenção ao jogo do colega.
Jogo 3x3 com calha	6 (aluna com cadeira de rodas)	Coordena-se com a ajudante de forma eficaz; utiliza corretamente a calha para ajustar a direção e a força da bola; reconhece momentos de atuação e de espera; colabora com a professora de apoio durante a definição da jogada.
Meta - Jogo 2x2 – 3 ações combinadas com sucesso; 2 jogadas estratégicas e bem-sucedidas; cumprimento das regras sem penalizações graves. Jogo 3x3 – 3 lançamentos com orientação correta da calha; 2 comunicações eficazes com a ajudante/professora; 1 jogada bem-sucedida em direção à bola alvo.		

### Apêndice XVII – Metas e Objetivos DE 3ª Etapa

Situação de Jogo	Alunos	Objetivos
Jogo 2x2	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	Compreende e respeita as regras com consistência; seleciona a bola com critério; combina ações com o colega; ajusta a força e a trajetória do lançamento em função da jogada; verbaliza a estratégia antes de lançar; demonstra fair-play e atenção ao jogo do colega.
Jogo 3x3 com calha	6 (aluna com cadeira de rodas)	Coordena-se com a ajudante de forma eficaz; utiliza corretamente a calha para ajustar a direção e a força da bola; reconhece momentos de atuação e de espera; colabora com a professora de apoio durante a definição da jogada.
Meta - Jogo 2x2 – 4 ações combinadas com sucesso (lançamento e posicionamento); 3 jogadas com comunicação prévia clara com o colega; cumprimento das regras sem penalizações e com correção autónoma em caso de erro. Jogo 3x3 – 4 lançamentos com orientação correta da calha; 3 comunicações eficazes com a ajudante ou professora; 2 jogadas bem-sucedidas com intenção estratégica (ex: defesa, ataque ou posicionamento da bola).		

## Apêndice XVIII – Proposta Seminário



Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos

Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos

# Proposta de Inclusão na disciplina de Educação Física

Francisco Duarte Andrade do Vale

Eduardo Filipe Dionísio Tomé

Ano letivo: 2024/2025

## 1. Problemática identificada

Ao longo do estágio, uma das principais problemáticas que emergiu através da observação das aulas dos docentes da escola, foram **dificuldades de inclusão real** dos alunos com barreiras à aprendizagem e à participação nas aulas de Educação Física. Apesar de estarem fisicamente presentes nas aulas, a sua participação raramente se traduzia em envolvimento efetivo ou aprendizagem significativa.

Na prática, foi possível verificar que muitos destes alunos **não possuíam autonomia suficiente para se manterem nas tarefas propostas**, acabando por se desviar facilmente da atividade ou adotar comportamentos de desinteresse. Ainda que, por vezes, demonstrassem vontade de participar, rapidamente perdiam o foco e afastavam-se da dinâmica da aula.

Por outro lado, foi perceptível a **dificuldade dos professores em encontrar estratégias eficazes para promover a sua inclusão**. Muitas vezes, as tarefas não estavam ajustadas ao seu nível de desenvolvimento motor, cognitivo ou social, o que comprometia a sua permanência na tarefa e o seu envolvimento. Esta dificuldade gerava momentos de exclusão não intencional, mas recorrente, levantando a necessidade de refletir sobre alternativas pedagógicas mais inclusivas e diferenciadas.

## 2. Diagnóstico junto do grupo de Educação Física

Com o intuito de aprofundar a compreensão da problemática identificada e de recolher perspetivas diretamente ligadas à prática pedagógica, foi realizado um levantamento junto do grupo de professores de Educação Física da escola. Este diálogo permitiu identificar perceções, dificuldades e estratégias atualmente adotadas relativamente à inclusão de alunos com barreiras à aprendizagem e à participação. As questões orientadoras colocadas incluíram:

- *“Quais são as principais dificuldades que sente na integração destes alunos?”*
- *“Quais são as estratégias que adota para promover a sua participação?”*
- *“Sente que necessita de apoio adicional para garantir a sua segurança e envolvimento?”*

A análise das respostas revelou um conjunto de dificuldades recorrentes, que reforçam a urgência de uma reflexão e intervenção sistematizada neste domínio. De entre os aspetos mais frequentemente mencionados destacam-se:

- **Limitações na participação em determinadas modalidades**, por questões de segurança, nomeadamente nas aulas de lançamento do peso ou do dardo, ginástica com minitrampolim, badminton ou ténis e natação; *“Durante atividades como lançamento do disco ou dardos, o aluno não pode participar por questões de segurança.”*
- **Comportamentos de fuga ou evitamento da atividade**, que comprometem não só a própria participação, mas também o foco e a atenção do grupo-turma; *“Frequentemente tenta fugir do espaço de aula ou necessita de ser 'retido' por outros alunos para se manter no local.”*
- **Impossibilidade, em certas situações, de permitir a participação ativa destes alunos**, não por motivos disciplinares, mas para salvaguardar o seu bem-estar de terceiros; *“Tenho de, em certas situações, ‘castigar’ o aluno sem ele ter cometido nenhuma infração direta, apenas para preservar a segurança do grupo.”*
- **Dificuldades de concentração e resistência à tarefa**, com uma tendência acentuada para a dispersão e fraca autonomia na execução das tarefas propostas; *“Durante todas as aulas existe negação por parte do aluno, a primeira resposta dele é sempre não”*
- **Falta de tempo na preparação de tarefas diferenciadas**, que respondam de forma adequada às necessidades específicas destes alunos;
- **Défice de formação específica e de conhecimento científico** sobre estratégias inclusivas e adaptações metodológicas no contexto da Educação Física.

Perante este quadro, emergem questões críticas que convocam uma reflexão profunda por parte dos profissionais e da própria estrutura organizativa da escola:

Existe, de facto, uma intencionalidade pedagógica orientada para estes alunos? As aulas de Educação Física estão a proporcionar experiências significativas de aprendizagem ou limitam-se, na prática, a funcionar como espaços de ocupação e dispêndio energético?

Estas interrogações remetem para a necessidade de uma abordagem mais individualizada, que tenha em consideração as especificidades de cada aluno, e que vá além da mera presença física nas aulas. Nesse sentido, a presença de um técnico especializado, como um terapeuta ocupacional ou um professor coadjuvante, revela-se fundamental, não só para garantir a participação segura e efetiva destes alunos, mas também para promover um ambiente de aprendizagem mais justo, equitativo e inclusivo para todo o grupo.

### **3. Benefícios da Natação para Alunos com Necessidades Específicas**

A prática da natação, especialmente em contextos adaptados e estruturados, apresenta um conjunto alargado de benefícios físicos, emocionais, sociais e comportamentais para os alunos com Necessidades Específicas (NE), sendo reconhecida como uma estratégia pedagógica altamente eficaz no âmbito da inclusão (Pan, 2010; Fragala-Pinkham et al., 2011).

Entre os principais benefícios destacam-se:

- **Efeito calmante e regulador:** O contacto com a água exerce um efeito tranquilizador e sensorialmente equilibrador, promovendo a autorregulação emocional, especialmente em alunos com Perturbação do Espectro do Autismo ou ansiedade (Pan, 2010; Yilmaz et al., 2004).
- **Aumento da motivação e da autoestima:** O meio aquático reduz a pressão física e social, permitindo que os alunos com NE experienciem sucesso e ganhem confiança em si mesmos (Shariat et al., 2024).
- **Desenvolvimento motor e coordenação:** A água estimula a coordenação global, a resistência e o equilíbrio, sendo especialmente benéfica para alunos com limitações motoras (Fragala-Pinkham et al., 2011).
- **Melhoria da interação social e cooperação:** O trabalho em pares ou pequenos grupos incentiva comportamentos de ajuda, empatia e respeito mútuo (Yilmaz et al., 2004).
- **Redução de comportamentos de evasão:** A estrutura mais calma e previsível das sessões de natação ajuda a manter os alunos envolvidos, reduzindo comportamentos disruptivos (Pan, 2010).
- **Promoção da autonomia funcional:** Aprender a nadar contribui para a segurança pessoal, bem-estar e independência em contextos extracurriculares e de vida quotidiana (Lepore et al., 2007).

Para além do seu papel no âmbito da inclusão de alunos com NE, a natação apresenta-se como uma **ferramenta pedagógica transversal**, com benefícios que se estendem a um conjunto mais alargado de alunos, incluindo aqueles que, por diversos motivos, evidenciam dificuldades na

adaptação ao meio aquático. É importante reconhecer que a piscina pode ser, para alguns alunos, um **ambiente de ansiedade e insegurança**, sobretudo quando não tiveram oportunidade de desenvolver competências aquáticas básicas em contextos anteriores. Esta realidade tem impacto direto na gestão pedagógica das aulas e no nível de atenção que o professor pode distribuir pela turma.

Como refere uma professora de Educação Física do 9.º ano:

*“Durante as aulas não consigo estar com tanta atenção ao resto da turma, com receio que este aluno se afogue. Ou estou perto dele e vou tentando ajudar os restantes, ou então ele vai acabar por passar a aula agarrado à parede.”*

Este testemunho evidencia que **a falta de adaptação ao meio aquático compromete não só a participação do próprio aluno, mas também a eficácia da aula como um todo.**

#### **4. Experiência de Aplicação Prática: Sessões de Natação com Alunos da Unidade de Ensino Especial**

No seguimento da problemática identificada relativamente à fraca participação de alunos com NE nas aulas de Educação Física, foi desenvolvido um projeto-piloto em meio aquático com o objetivo de explorar formas alternativas e mais controladas de integração.

A proposta surgiu de uma troca de ideias informal com a coordenadora do departamento de ensino especial que lançou o desafio de envolver estes alunos em sessões de natação. A ideia foi acolhida com interesse pelos professores estagiários e, após consulta ao Professor Orientador, foi estabelecido contacto com o docente responsável pela disciplina de Natação, que mostrou total disponibilidade para apoiar a iniciativa.

A intervenção teve por base o manual técnico-pedagógico *“ISC – Beyond Handicaps”* (projeto europeu Erasmus+ Sport), o qual propõe exercícios cooperativos em pares, um aluno com barreiras à aprendizagem e outro com competências técnicas em natação, com progressões adaptáveis às necessidades individuais.

Após triagem pedagógica realizada em articulação com a coordenação da unidade de ensino especial, foram selecionados seis alunos com NE, com base em critérios funcionais e logísticos. As sessões foram integradas no horário do Desporto Escolar de Natação, às quartas-feiras, entre as 14h30 e as 16h30, garantindo a não sobreposição com outras disciplinas e beneficiando de um ambiente calmo na piscina.

Cada sessão teve uma estrutura definida:

- **Aquecimento inicial**
- **Parte principal com exercícios de cooperação e adaptação ao meio aquático**
- **Fase final de descontração e socialização**

Foram trabalhadas competências básicas como flutuação, respiração e propulsão, sempre com atenção à diferenciação pedagógica. As sessões decorreram ao longo de três semanas consecutivas (14, 21 e 28 de maio), tendo sido necessário adaptar os pares inicialmente definidos, devido à rotatividade de alguns alunos sem NE.

Apesar dos constrangimentos logísticos, a experiência revelou-se extremamente positiva. Os alunos com NE participaram com entusiasmo e demonstraram progressos significativos a nível motor, emocional e social. A interação entre pares promoveu momentos de verdadeira cooperação e entreajuda.

Foram asseguradas todas as condições de segurança, contando com a experiência do professor estagiário (com formação em salvamento aquático) e com o apoio da equipa docente. Foram ainda recolhidas autorizações dos Encarregados de Educação para a participação e registo da atividade.

Esta experiência reforça a ideia de que ambientes alternativos, como o meio aquático, podem ser poderosos facilitadores da inclusão, proporcionando experiências significativas de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal para todos os envolvidos.

## **5. Fundamentação Teórica e Legal**

A presente proposta encontra-se ancorada num sólido enquadramento legislativo e estratégico que define e orienta os princípios da educação inclusiva em Portugal, e também responde às orientações e compromissos locais expressos no Plano Estratégico Educativo Municipal (PEEM) de Óbidos.

### **Enquadramento Legal Nacional**

De forma a garantir a equidade, a participação e o sucesso educativo de todos os alunos, destacam-se os seguintes diplomas legais:

- **Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho**

Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, assente nos princípios da equidade, da inclusão e da não discriminação. Define ainda que a escola deve organizar respostas que promovam a participação plena e efetiva de todos os alunos, com medidas universais, seletivas e adicionais.

Nomeadamente, no **artigo 12.º**, está prevista a presença de **apoios à aprendizagem e à inclusão**, como a coadjuvação pedagógica, que se revela essencial no contexto das aulas de Educação Física para alunos com dificuldades significativas.

- **Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro)**

Define como um dos objetivos da educação a garantia do direito à igualdade de oportunidades e à adequação do ensino às necessidades dos alunos.

### **Enquadramento Estratégico Local – PEEM de Óbidos**

O **Plano Estratégico Educativo Municipal de Óbidos (2016-2020)** assume uma abordagem centrada na **inclusão, inovação e articulação com o território**. Desde a sua introdução, o documento reforça que:

*"É na construção de uma escola de qualidade, assente numa educação inclusiva, criativa e promotora das potencialidades do aluno e do território que o Município de Óbidos tem um papel essencial."*

O PEEM reconhece também a importância da ação articulada entre as escolas, os técnicos especializados e os diferentes agentes da comunidade, como evidenciado no trabalho do **Núcleo de Intervenção Multidisciplinar de Óbidos**. Este grupo assegura uma atuação transversal nas escolas, apoiando, entre outras áreas, a **terapia ocupacional, psicologia, terapia da fala e psicomotricidade**, sendo um recurso estratégico a mobilizar em propostas que visam a inclusão plena de alunos com barreiras à aprendizagem.

Além disso, o PEEM defende a utilização de metodologias como a **investigação-ação**, adequadas ao tipo de proposta aqui apresentada, pois promovem a reflexão sistemática da prática e a transformação educativa com base na realidade vivida pelas comunidades escolares.

## **6. Objetivos**

### **6.1. Objetivo Geral:**

Promover a inclusão efetiva de alunos com NE nas aulas de Educação Física, através de estratégias pedagógicas diferenciadas, ambientes alternativos de prática e envolvimento da comunidade educativa.

### **6.2. Objetivos Específicos:**

1. Identificar antecipadamente os alunos com NE que exigem acompanhamento pedagógico diferenciado nas aulas de Educação Física.
2. Avaliar a intencionalidade pedagógica das aulas para alunos com baixo envolvimento e propor estratégias alternativas adequadas.
3. Proporcionar contextos de prática física mais controlados e seguros, nomeadamente em meio aquático, para promover o desenvolvimento motor, emocional e social dos alunos com NE.
4. Envolver os alunos do ensino secundário em ações de voluntariado que promovam a inclusão de colegas com NE.
5. Reforçar a articulação entre os professores de Educação Física, os técnicos especializados e os encarregados de educação.
6. Monitorizar e avaliar o impacto das medidas aplicadas na participação e bem-estar dos alunos com NE.

## **7. Metodologia / Plano de Intervenção**

### **7.1. Identificação de casos prioritários antes da planificação do ano letivo**

Antes do início do ano letivo, propõe-se a realização de uma **reunião colaborativa entre os professores de Educação Física, os elementos da Unidade de Ensino Especial, professores titulares de turma e a coordenação pedagógica**, com o intuito de:

- Identificar os alunos com NE que frequentam as turmas e que apresentam barreiras significativas à aprendizagem e à participação;

- Analisar os perfis funcionais e educativos desses alunos, considerando aspetos motores, cognitivos, emocionais e sociais;
- Antecipar dificuldades de envolvimento em determinadas modalidades ou tarefas;
- Propor medidas diferenciadas desde o início do ano, promovendo uma **planificação pedagógica proativa** e não meramente reativa.

## 7.2. Avaliação da intencionalidade pedagógica das aulas para alunos com NE

Com base no que foi observado durante o estágio e nas entrevistas com professores, torna-se claro que **alguns alunos, mesmo estando presentes nas aulas, retiram poucas aprendizagens significativas das mesmas**. Perante isto, propõe-se a implementação de um processo sistemático de:

- **Reuniões de articulação periódicas**, em que sejam discutidos casos de alunos com baixa participação, para **avaliar a pertinência da manutenção do modelo de aula tradicional** e discutir a necessidade de ajustamentos pedagógicos;
- Elaboração de **planos de intervenção individualizados**, que orientem as decisões pedagógicas e promovam aprendizagens mais significativas, mesmo que fora do contexto habitual (por exemplo, através de atividades adaptadas em paralelo), devendo incluir a colaboração ativa da terapeuta, uma vez que esta possui um conhecimento técnico aprofundado sobre as capacidades, limitações e necessidades específicas do aluno, permitindo uma articulação mais eficaz entre os objetivos terapêuticos e educativos.

## 7.3. Inclusão de sessões de natação como alternativa pedagógica

Dando continuidade ao projeto-piloto realizado, propõe-se a integração formal de **sessões semanais de natação adaptada** para alunos com NE e alunos sem adaptação ao meio aquático, como medida pedagógica diferenciada. Estas sessões devem ser:

- Incluídas no horário semanal de alguns professores de Educação Física;

- Realizadas com um **número reduzido de alunos com barreiras à aprendizagem (4 a 6)**, garantindo o acompanhamento individualizado e a segurança aquática;
- Planeadas com base em **metodologias cooperativas**, como o trabalho em pares, em que alunos com mais competências técnicas acompanham os restantes alunos;
- Articuladas com os técnicos da Unidade de Ensino Especial, nomeadamente terapeutas ocupacionais, sempre que possível;

#### **7.4. Envolvimento dos alunos do ensino secundário em regime de voluntariado**

Com o objetivo de reforçar os apoios aos alunos com NE e, simultaneamente, promover uma cultura de escola mais inclusiva, solidária e participativa, propõe-se a criação de um **programa de voluntariado para alunos do terceiro ciclo e ensino secundário**. Este programa deverá ser articulado com:

- A disciplina de **Cidadania e Desenvolvimento**, no domínio da inclusão e da responsabilidade social, no caso do terceiro ciclo;
- O **Desporto Escolar** ou outros projetos de intervenção social já existentes no agrupamento.

A participação dos alunos voluntários poderá ocorrer em diferentes formatos e contextos, nomeadamente:

- Através de uma **formação inicial**, orientada por professores da escola, focada em noções básicas de inclusão, comunicação interpessoal, empatia e estratégias de apoio a colegas com NE;
- Atribuição de tarefas concretas como:
  - **Acompanhamento de colegas nas sessões de natação adaptada;**
  - **Apoio na execução de tarefas durante as aulas de Educação Física**, quando o professor o considerar pertinente;
  - **Colaboração em momentos estruturados da Unidade de Ensino Especial**, como atividades lúdicas, motoras ou de transição entre espaços;

- **Registo formal da participação dos voluntários**, valorizando a sua ação como parte integrante da avaliação formativa da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento ou como mérito extracurricular.

A implementação deste eixo da proposta apresenta múltiplos benefícios para a comunidade escolar:

- **Humaniza o processo de inclusão**, favorecendo interações naturais e não forçadas entre pares;
- **Constrói redes informais de apoio entre alunos**, que reforçam o sentimento de pertença e responsabilidade coletiva;
- **Promove o desenvolvimento de competências sociais, cívicas e relacionais** nos alunos voluntários, com impacto na sua formação integral enquanto cidadãos conscientes e ativos.

Numa primeira fase, procurámos envolver os nossos alunos do 9.º ano na colaboração com colegas com NE, nomeadamente nas sessões de piscina. No entanto, apesar de algumas tentativas iniciais, constatámos **uma certa resistência à participação**, por dificuldades em assumir responsabilidades adicionais. Perante esta limitação, optámos por **contactar alunos do ensino secundário**, tendo verificado uma **maior abertura, interesse e disponibilidade para colaborar**. Para além de demonstrarem maior maturidade e consciência cívica, estes alunos revelaram também **maior flexibilidade de horário**, o que acabou por tornar esta solução **mais viável e eficaz no contexto organizacional da escola**.

## 8. Recursos Humanos e Materiais

### a) Professores de Educação Física

- Responsáveis pela planificação e dinamização das aulas e sessões adaptadas;
- Devem participar na identificação e acompanhamento dos alunos com NE;
- Alguns docentes poderão ter funções específicas de acompanhamento em meio aquático.

### b) Professores Coadjuvantes / Técnicos Especializados

- Sempre que possível, deve ser garantida a presença de professores coadjuvantes ou da terapeuta ocupacional nas aulas ou sessões em que o perfil do aluno exija acompanhamento próximo;
- A articulação com estes profissionais será essencial na avaliação, diferenciação pedagógica e regulação do comportamento.

#### **c) Coordenadora do Departamento de Ensino Especial**

- Papel central na seleção dos alunos mais adequados para o projeto;
- Apoio na comunicação com as famílias;
- Articulação com os técnicos de apoio à inclusão.

#### **d) Alunos Voluntários do Ensino Secundário**

- Participam no acompanhamento de pares com NE, especialmente nas sessões de piscina;
- Contribuem para a criação de um ambiente mais empático e seguro;

#### **e) Encarregados de Educação**

- Devem ser envolvidos no processo, com autorização expressa para a participação e, quando aplicável, uso de imagem;
- São parceiros fundamentais na valorização da proposta e na continuidade das aprendizagens fora do contexto escolar.

## **9. Resultados Esperados e Avaliação**

A proposta visa não apenas a implementação pontual de estratégias inclusivas, mas a **construção de uma cultura pedagógica mais equitativa**, centrada nas necessidades reais dos alunos com NE e na sua plena participação nas aulas de Educação Física.

### **9.1. A nível dos alunos com NE:**

- Aumento da **participação efetiva** nas aulas de Educação Física;

- Melhoria da **autonomia e da autoestima** através do sucesso em tarefas motoras adequadas ao seu perfil;
- Desenvolvimento de **habilidades motoras, sociais e emocionais** em contextos controlados e seguros;
- Redução de comportamentos de evitamento ou fuga e **maior permanência nas tarefas propostas**;
- Aumento do **sentimento de pertença** ao grupo-turma e à escola.

## 9.2. A nível da comunidade educativa:

- Maior **capacidade de planificação diferenciada** por parte dos professores de Educação Física;
- Reforço da **articulação entre departamentos pedagógicos** e técnicos especializados;
- Envolvimento ativo dos **alunos do ensino secundário**, promovendo competências empáticas, cívicas e colaborativas;
- Fortalecimento da relação escola-família, com **maior confiança dos encarregados de educação** na proposta educativa da escola;
- Integração da prática inclusiva como **referência institucional no agrupamento**.

## 10. Avaliação da Proposta

A avaliação será **formativa e contínua**, baseando-se em instrumentos simples e eficazes, com foco na melhoria progressiva das práticas.

### 10.1. Instrumentos e procedimentos:

- **Fichas de observação direta** preenchidas pelos professores durante as aulas ou sessões (envolvimento, resposta à tarefa, interação com pares);
- **Registos reflexivos do professor**, que servirão de base para análise posterior em reuniões de acompanhamento;
- **Feedback informal dos alunos envolvidos** (com e sem NE), recolhido oralmente ou por escrito de forma adaptada;

- **Recolha de percepções dos professores de Educação Física**, técnicos da Unidade de Ensino Especial e alunos voluntários;
- **Análise da assiduidade e permanência nas sessões** como indicador de motivação e interesse;
- **Eventual realização de uma apresentação final ou partilha interna** dos resultados (em conselho pedagógico, reunião de departamento ou clube escolar), para disseminação das boas práticas.

## 10.2. Indicadores de Sucesso

<b>Indicador</b>	<b>Meta qualitativa</b>
Participação dos alunos com NE nas sessões de piscina	$\geq 80\%$ de assiduidade
Envolvimento dos alunos cooperantes como voluntários	$\geq 4$ alunos envolvidos com regularidade
Adaptação de tarefas nas aulas de EF	Pelo menos 1 estratégia diferenciada por caso prioritário
Feedback positivo dos alunos com NE	Relatos de progresso ou bem-estar em $\geq 70\%$ dos casos

## 11. Síntese

A avaliação não tem como fim julgar os intervenientes, mas sim **orientar a melhoria contínua da prática pedagógica**, garantindo que cada aluno, dentro das suas capacidades, possa beneficiar de forma plena e digna das aulas de Educação Física. A proposta aposta na articulação, na flexibilidade e na monitorização responsável como pilares de uma escola mais justa e inclusiva.

## 12. Conclusão e Proposta de Ação

A presente proposta resulta de uma reflexão pedagógica sustentada na prática de estágio, na escuta ativa aos professores de Educação Física e na análise crítica das dificuldades de inclusão observadas no contexto escolar. Ao longo deste percurso, ficou evidente que a presença física dos alunos com NE nas aulas de Educação Física nem sempre se traduz em participação efetiva ou aprendizagem significativa.

Com base nesse diagnóstico, foram delineadas estratégias viáveis e concretas, centradas na diferenciação pedagógica, no trabalho em articulação com a Unidade de Ensino Especial, na valorização de contextos alternativos (como o meio aquático) e no envolvimento da comunidade educativa, nomeadamente através do voluntariado.

Neste sentido, propõe-se à Direção do Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos que:

1. **Apoie a continuidade e formalização das sessões de natação adaptada**, como resposta pedagógica diferenciada para alunos com NE, em articulação com os horários letivos e a disponibilidade técnica existente;
2. **Valide a realização de reuniões de articulação no início de cada ano letivo** entre os professores de Educação Física e os elementos da Unidade de Ensino Especial, com vista à identificação atempada dos casos prioritários;
3. **Promova a criação de um programa de voluntariado inclusivo para alunos do ensino secundário**, integrado na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento ou no âmbito do Desporto Escolar;
4. **Incentive e legitime a planificação pedagógica diferenciada**, oferecendo tempo e apoio técnico aos professores para a elaboração de estratégias ajustadas aos perfis dos alunos com NE;
5. **Considere esta proposta como um projeto-piloto**, suscetível de ser monitorizado, avaliado e eventualmente replicado noutras turmas, ciclos ou disciplinas, consolidando uma cultura de escola verdadeiramente inclusiva.

Estamos convictos de que, com o apoio da Direção, será possível transformar a Educação Física num espaço mais justo, participativo e significativo para todos os alunos, independentemente das suas dificuldades. O compromisso com a inclusão não se esgota no discurso – concretiza-se em decisões pedagógicas intencionais, práticas adaptadas e, sobretudo, na abertura para fazer diferente.

## Referências Bibliográficas

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.

Fragala-Pinkham, M. A., Haley, S. M., & O'Neil, M. E. (2011). Group swimming and aquatic exercise programme for children with autism spectrum disorders: a pilot study. *Developmental neurorehabilitation*, 14(4), 230–241. <https://doi.org/10.3109/17518423.2011.575438>

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14.

Lepore, M., Gayle, G. W., & Stevens, S. F. (2007). *Adapted aquatics programming: A professional guide* (2nd ed.). Human Kinetics.

Miyauchi, H. (2020). A Systematic Review on Inclusive Education of Students with Visual Impairment. *Education Sciences*, 10(11), 346. <https://doi.org/10.3390/educsci10110346>

Pan C. Y. (2010). Effects of water exercise swimming program on aquatic skills and social behaviors in children with autism spectrum disorders. *Autism : the international journal of research and practice*, 14(1), 9-28. <https://doi.org/10.1177/1362361309339>

Plano Estratégico Educativo Municipal de Óbidos (PEEM). (2016–2020). Município de Óbidos.

Shariat, A., Najafabadi, M. G., Dos Santos, I. K., Anastasio, A. T., Milajerdi, H. R., Hassanzadeh, G., & Nouri, E. (2024). The Effectiveness of Aquatic Therapy on Motor and Social Skill as Well as Executive Function in Children With Neurodevelopmental Disorder: A Systematic Review and Meta-analysis. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 105(5), 1000–1007. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2023.08.025>

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. (2025). Inclusive Swimming Curriculum (ISC): Framework pedagógico para contextos de inclusão aquática. Lisboa: ULHT.

Yilmaz, I., Yanarda, M., Birkan, B., & Bumin, G. (2004). Effects of swimming training on physical fitness and water orientation in autism. *Pediatrics international : official journal of the Japan Pediatric Society*, 46(5), 624–626. <https://doi.org/10.1111/j.1442-200x.2004.01938.x>