



Campus Universitário de Almada
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

João Pedro de Sousa Chalaça

Influência do Paradesporto nas atitudes inclusivas dos alunos nas aulas de Educação Física

Orientadora: Professora Doutora Renata Matheus Willig

Orientador Cooperante: Professor Nuno Lemos

2º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Almada, 2025

João Pedro de Sousa Chalaça

Influência do Paradesporto nas atitudes inclusivas dos alunos nas aulas de Educação Física

Relatório Final de Estágio apresentado
com vista à obtenção do grau de
Mestre em Ensino de Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário
(Despacho n.º 7255/2015)

2º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Almada, 2025

Índice

Índice de Figuras.....	5
Índice de tabelas	6
Abreviaturas	8
Agradecimentos	9
Resumo.....	10
Abstract	11
Introdução	12
Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética.....	13
Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama.....	13
Escola Secundária Sebastião da Gama.....	14
Escola Básica de 2º e 3º ciclos de Aranguez.....	15
Caracterização das turmas de estágio	17
Escola Básica de 2º e 3º Ciclos de Aranguez	17
Escola Secundária Sebastião da Gama.....	18
Caracterização do grupo de Educação Física	22
Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem	23
a) Planeamento	23
b) Ensino	24
Observação.....	25
Coadjuvação.....	26
Lecionação.....	27
c) Avaliação	29
Avaliação Diagnóstica.....	29
Avaliação Formativa.....	29
Avaliação Sumativa	30
Área III – Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade	32
Projeto Educativo	32
Direção de turma	33
Educação Especial	34
Desporto Escolar	36
Atividades desenvolvidas	37
Área IV – Dimensão Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida.....	40
Influência do paradesporto nas atitudes inclusivas dos alunos nas aulas de Educação Física	40
Resumo.....	40
Abstract	40
Introdução.....	41
Materiais e Métodos.....	42

Amostra	42
Procedimentos	42
Instrumentos	42
Aula Paradesportiva	42
Discussão e Conclusão	47
Referências.....	49
Reflexão Final	51
Referências	52
Apêndices	56
Anexos	61

Índice de Figuras

Figura 1. Escola Secundária Sebastião da Gama	14
Figura 2. Geolocalização da Escola Secundária Sebastião da Gama	14
Figura 3: Geolocalização da Escola Básica 2º e 3º Ciclo da Aranguez	16
Figura 4: Escola Básica de 2º e 3º Ciclos de Aranguez	16
Figura 5: Critérios Específicos de Avaliação (Escola Secundária Sebastião da Gama)	30
Figura 6: Critérios Específicos de Avaliação (Escola Básica do 2º e 3º Ciclos da Aranguez).....	31
Figura 7: Mega Sprinter.....	38
Figura 8: Torneio de Ténis de Mesa da Escola dos 2º e 3º Ciclos de Aranguez	38

Índice de tabelas

Tabela 1. Espaços destinados à prática de EF da Escola Secundária Sebastião da Gama.....	15
Tabela 2. Espaços destinados à prática de EF da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos da Aranguez.....	16

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Percentagem de alunos dos géneros masculino e feminino da turma do 6ºF.....	18
Gráfico 2: Percentagem de alunos dos géneros masculino e feminino da turma do 9ºB	19
Gráfico 3: Percentagem de alunos dos géneros masculino e feminino da turma do 10ºF.....	20
Gráfico 4: Percentagem de alunos dos géneros masculino e feminino da turma do 12ºG	21

Abreviaturas

CRTIC- Centro de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação

EF- Educação Física

EMAEI- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ISEIT- Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares

PASEO- Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA- Perturbação do Espectro Autista

PES- Prática de Ensino Supervisionada em Educação Física

PHDA- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

Agradecimentos

Após dois anos intensos, marcados por desafios pessoais e académicos, não posso deixar de expressar a minha profunda gratidão a todas as pessoas que contribuíram para o meu crescimento ao longo desta jornada. Uma caminhada que, por vezes, se revelou solitária, onde a vontade de desistir chegou a invadir os meus pensamentos, entrando em conflito com o desejo de continuar, mesmo nos momentos mais difíceis.

Agradeço ao Instituto Piaget de Almada por me ter acolhido e permitido iniciar esta etapa da minha vida. A todos os professores com quem tive o privilégio de aprender, pela forma como transmitiram o seu conhecimento e pela confiança que depositaram em mim enquanto subdelegado da turma.

À Professora Doutora Renata Matheus Willig, o meu sincero agradecimento pela orientação ao longo do PES, pela partilha da sua sabedoria e pelo tema de investigação que me desafiou e inspirou.

Aos meus orientadores-cooperantes do PES, Professor Nuno Lemos, Professor Carlos Chaby e Professora Olímpia Júlio, agradeço por me terem acolhido no Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama e por partilharem comigo a sua experiência profissional, preparando-me para a minha futura carreira docente.

Um agradecimento especial à minha família, em particular à minha mãe, e aos meus melhores amigos, que estiveram ao meu lado nos momentos bons, mas sobretudo nos mais difíceis.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que se cruzaram comigo e que, de alguma forma, contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto ser humano.

Resumo

Este relatório documenta a PES realizada nas escolas Secundária Sebastião da Gama e Básica de 2.º e 3.º Ciclos de Aranguez, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada pertencente ao Instituto Piaget. O percurso formativo foi orientado pelas quatro dimensões do estágio: I-Social, Profissional e Ética, II- Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, III- Participação na Escola e Relação com a Comunidade, e IV- Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida. Na dimensão I - Social, Profissional e Ética o estudante-estagiário caracteriza o agrupamento de escolas onde interveio, as turmas de lecionação (6º ano, turma F; 9º ano, turma B; 10º ano, turma F, e 12º ano, turma G) e o grupo de Educação Física. Na dimensão II- Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem é abordado o planeamento, o ensino e a avaliação ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Na dimensão III- Participação na Escola e Relação com a Comunidade o estudante-estagiário descreve as atividades realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada como a modalidade do Desporto Escolar em que esteve envolvido, as atividades de direção de turma assim como a sua interação com a comunidade escolar. Na dimensão IV- Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida, é apresentado a investigação realizada ao longo da Prática de Ensino Supervisionada que teve como objetivo determinar a influência do Paradesporto nas atitudes inclusivas dos alunos nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física, Prática de Ensino Supervisionada, Desporto Adaptado, Inclusão, Pessoa com deficiência.

Abstract

This report documents the Supervised Teaching Practice carried out at Sebastião da Gama Secondary School and at Aranguez Lower and Upper Secondary School (2nd and 3rd Cycles), within the scope of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, part of Instituto Piaget. The training pathway was guided by four internship dimensions: Social, Professional and Ethical; Development of Teaching and Learning; Participation in the School and Relationship with the Community; and Lifelong Professional Development. In the Social, Professional and Ethical dimension, the trainee teacher characterizes the school cluster where the intervention took place, the classes taught (6th grade, class F; 9th grade, class B; 10th grade, class F; and 12th grade, class G), and the Physical Education department. The Development of Teaching and Learning dimension addresses planning, teaching, and assessment throughout the Supervised Teaching Practice. In the Participation in the School and Relationship with the Community dimension, the trainee teacher describes the activities carried out during the Supervised Teaching Practice, such as involvement in School Sports, class head teacher activities, and interaction with the school community. Finally, the Lifelong Professional Development dimension presents the research conducted during the Supervised Teaching Practice, which aimed to determine the influence of Parasport on students' inclusive attitudes in Physical Education classes.

Keywords: Physical Education, Supervised Teaching Practice, Adapted Sport, Inclusion, Person with a Disability

Introdução

O Relatório Final de Estágio constitui um elemento central do processo formativo do 2.º Ciclo de Estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (ISEIT) de Almada pertencente ao Instituto Piaget, refletindo o percurso desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Física (PES). Este documento visa evidenciar a consolidação de competências profissionais, pedagógicas, sociais e éticas, através da análise crítica das experiências vivenciadas em contexto real de ensino.

A PES decorreu em dois contextos escolares distintos, especificamente a Escola Secundária Sebastião da Gama e a Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos de Aranguez, permitindo ao estudante-estagiário contactar com diferentes realidades educativas, culturas organizacionais e dinâmicas pedagógicas. Esta diversidade revelou-se fundamental para o desenvolvimento da identidade profissional do futuro docente, promovendo a capacidade de adaptação, a sensibilidade para a inclusão e a competência para responder às necessidades de alunos com perfis variados.

O presente relatório estrutura-se em torno das quatro dimensões definidas para a PES:

- (I) Dimensão Profissional, Social e Ética;
- (II) Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem;
- (III) Participação na Escola e Relação com a Comunidade; e
- (IV) Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida.

Cada uma destas dimensões é abordada de forma articulada, integrando a descrição das práticas pedagógicas, a reflexão crítica sobre os desafios enfrentados e as estratégias adotadas, incluindo também a investigação desenvolvida no âmbito do estágio.

Através deste percurso, procurou-se não apenas aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial, mas também contribuir para que a disciplina de Educação Física (EF) seja mais inclusiva, significativa e promotora do desenvolvimento integral dos alunos. Este percurso representou uma oportunidade única para articular teoria e prática, traduzindo-se num contributo significativo para o desenvolvimento pessoal e profissional enquanto futuro docente de EF.

Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética

Durante o percurso da PES nas escolas Secundária Sebastião da Gama e Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Aranguez, o estudante-estagiário assumiu uma postura reflexiva e proativa no que diz respeito ao seu desenvolvimento profissional, social e ético. Desde o início, definiu como prioridade o aperfeiçoamento das suas competências sócio emocionais, reconhecendo que estas são determinantes para uma atuação pedagógica eficaz e humanizada.

A inteligência emocional revela-se essencial numa profissão como a de professor de Educação Física, frequentemente exposta a desafios de natureza disciplinar e pedagógica. A capacidade de gerir emoções, demonstrar empatia, comunicar de forma assertiva e resolver conflitos são competências que contribuem diretamente para a construção de um ambiente de aprendizagem positivo, inclusivo e motivador. Neste sentido, o estudante-estagiário procurou desenvolver estratégias que favorecessem o relacionamento interpessoal, incluindo tanto os alunos, como os restantes professores do grupo de EF e os demais elementos da comunidade escolar, promovendo uma cultura de respeito, cooperação e escuta ativa.

Paralelamente, o estudante-estagiário comprometeu-se com o aprofundamento das suas competências técnicas e pedagógicas, com especial enfoque nos jogos desportivos coletivos. Esta área da Educação Física não só desenvolve as capacidades físicas e táticas dos alunos, como também promove valores fundamentais para a formação integral deles, tais como o trabalho em equipa, a cooperação, a responsabilidade e o respeito pelas regras.

Ao longo da PES, o estudante-estagiário procurou articular teoria e prática, refletindo criticamente sobre as suas intervenções pedagógicas e ajustando-as às necessidades dos alunos e ao contexto educativo. Esta abordagem permitiu-lhe consolidar uma visão ética e profissional da docência, pautada pela responsabilidade, compromisso e melhoria contínua.

Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama

O Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama, em Setúbal, é composto pelas escolas: Secundária Sebastião da Gama (escola sede); Básica de 2º e 3º Ciclos de Aranguez; Básica do Montalvão; Básica da Azeda; Básica nº1 de Setúbal (Areias e Básica nº8 de Setúbal) Bairro da Conceição.

No Conselho Geral, órgão de direção estratégica, têm assento a diretora do Agrupamento, oito docentes representantes de todos os níveis de ensino, dois representantes do pessoal não docente, quatro representantes de encarregados de educação, dois representantes dos alunos, três representantes da Câmara Municipal de Setúbal e dois representantes de Entidades exteriores cooptadas.

A direção do Agrupamento, órgão de administração e gestão, encontra-se em funções permanentes na escola sede Secundária Sebastião da Gama com os seguintes elementos: uma diretora e um subdiretor; três adjuntos e sete assessores. Além disso, em cada uma das restantes escolas, encontram-se cinco coordenadores de estabelecimentos. O Conselho Pedagógico é composto pelos coordenadores dos diferentes Departamentos Curriculares, Pré-escolar e 1º Ciclo, coordenadores de Diretores de Turma de cada ciclo e coordenadores de Curso Profissional, Ensino noturno, Bibliotecas e Projetos.

Com uma população atual de quinhentos docentes, cento e oitenta e sete não docentes e três mil e quatrocentos alunos, este Agrupamento tem em andamento catorze projetos repartidos pelas diferentes escolas. No entanto, dois merecem, da parte do estudante-estagiário, especial atenção:

Desporto Escolar (atividades desportivas complementares ao currículo que promovem o lazer e o exercício físico, incentivando um estilo de vida saudável) e Centro de Formação Desportiva de Atividades Náuticas de Setúbal, que oferece aos estudantes a possibilidade de praticar desportos náuticos, como canoagem, remo, vela, *windsurf* e *paddle*, promovendo habilidades físicas e espírito de equipa. Estes projetos são comuns nas escolas Secundária Sebastião da Gama e Básica de 2º e 3º Ciclos de Aranguez, onde o estudante-estagiário se encontrou a desenvolver a sua atividade (3º Ciclo e Ensino Secundário e 2º Ciclo, respetivamente).

Escola Secundária Sebastião da Gama

A Escola Secundária Sebastião da Gama (Figura 1), situada na zona central de Setúbal (Figura 2), tem uma história que remonta a 1888, quando foi criada como a Escola de Desenho Industrial Princesa D. Amélia. Desde então, tem sido fundamental na formação de estudantes na região, adaptando-se continuamente às exigências do mercado de trabalho e às novas metodologias de ensino.



Figura 1. Escola Secundária Sebastião da Gama



Figura 2. Geolocalização da Escola Secundária Sebastião da Gama

Em 1987, a escola recebeu o nome em homenagem ao seu antigo professor, poeta e pedagogo, Sebastião da Gama, destacando assim a sua rica herança cultural. Hoje, a escola oferece uma variedade de cursos, incluindo opções de ensino regular diurno e noturno, garantindo acesso à educação para todos.

O edifício é característico das escolas industriais e comerciais do período do Estado Novo. Recentemente, passou por uma importante renovação, com a modernização das instalações e a adição de um novo Centro de Recursos e campos exteriores, graças ao Programa Parque Escolar. Essa intervenção permitiu não apenas preservar as tradições educacionais, mas também diversificar a oferta de cursos, alinhando-se às necessidades contemporâneas do mercado.

Assim, a Escola Secundária de Sebastião da Gama continua a ser um pilar da educação em Setúbal, dedicada a preparar os seus alunos para os desafios futuros.

Espaços para a prática de EF

Os espaços destinados à prática da EF são 4 (Tabela 1) e estão organizados e definidos por codinomes: o O (Pavilhão), onde são lecionados os jogos desportivos coletivos; o G1 (*Rooftop*), onde é lecionado o voleibol; o G2 (Ginásio) onde é lecionada a ginástica; e o Campo Exterior onde são lecionados jogos desportivos coletivos e as modalidades de atletismo.

Tabela 1. Espaços destinados à prática de EF da Escola Secundária Sebastião da Gama

	<p>O (Pavilhão)</p>
	<p>G1 (Rooftop)</p>
	<p>G2 (Ginásio)</p>
	<p>Campo exterior</p>

Escola Básica de 2º e 3º ciclos de Aranguez

A Escola Básica de 2º e 3º Ciclos de Aranguez (Figura 3), situada numa zona central da cidade (Figura 4), entrou em funcionamento a 15 de outubro de 1984. É constituída por cinco blocos - A, B, C, D e E -, um Pavilhão Gimnodesportivo inaugurado em setembro de 2009 e campos exteriores. A sua

ação e intervenção assenta no paradigma da Educação Inclusiva, tanto no aumento da participação dos alunos nos processos de aprendizagem, como na vida da comunidade educativa.



Figura 4: Escola Básica de 2º e 3º Ciclos de Aranguez



Figura 3: Geolocalização da Escola Básica 2º e 3º Ciclo da Aranguez

Encontra-se sediada nesta Escola o Centro de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (CRTIC), que faz parte da rede nacional de prescretores de produtos de apoio do Ministério da Educação e que procede à avaliação das necessidades dos alunos, a pedido das escolas, para efeito de atribuição de produtos de apoio de acesso ao currículo. De entre os muitos projetos que a escola oferece e que decorrem ao longo do ano letivo, destaca-se o projeto interdisciplinar “Aranguez Sabe a Mar” que advém do Projeto Escola Azul, um programa educativo do Ministério do Mar, o qual tem o objetivo de promover a Literacia do Oceano em Portugal.

Espaços para a prática de EF

Esta escola conta com quatro espaços destinados à prática de EF (Tabela 2): o Ginásio (para a prática da Ginástica e Luta), o Pavilhão onde se pratica os jogos desportivos coletivos, Asfalto e Relvado onde se pratica jogos desportivos coletivos e atletismo. A gestão destes espaços é feita por rotatividade semanal: cada professor permanece com as suas turmas num único espaço ao longo de toda a semana, transitando para um novo espaço na semana seguinte. Este modelo garante que todos os docentes usufruem, de forma equitativa, das diferentes condições materiais e pedagógicas oferecidas por cada ambiente.

Tabela 2. Espaços destinados à prática de EF da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos da Aranguez

	<p>Ginásio</p>
--	----------------

	<p>Pavilhão</p>
	<p>Relvado</p>
	<p>Asfalto</p>

Caracterização das turmas de estágio

Escola Básica de 2º e 3º Ciclos de Aranguez

6º ano (turma F)

A turma era composta por vinte e quatro alunos, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos, sendo dezasseis do género masculino e oito do género feminino. Uma das alunas apresentava Perturbação do Espectro Autista (PEA). No entanto, o estudante-estagiário não recebeu qualquer documento formal com as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão definidas pelo Conselho de Turma, conforme estipulado nos artigos 9.º e 10.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Tratou-se de uma turma marcada pela sua diversidade cultural, integrando alunos de nacionalidade portuguesa e brasileira, o que enriqueceu o ambiente escolar e promoveu o respeito pela diferença. Os comportamentos de dispersão observados são típicos da faixa etária, refletindo o seu estágio de desenvolvimento cognitivo e emocional. De acordo com Karakaş (2024), nesta fase de desenvolvimento em que os mecanismos de atenção sustentada, de seleção de estímulos e de controlo executivo ainda se encontram em consolidação, é expectável que se verifiquem oscilações no foco atencional e menor consistência no desempenho. Ainda assim, não se registaram comportamentos

disruptivos que comprometessem o normal decorrer das aulas. Pelo contrário, a maioria dos alunos demonstrou interesse e empenho nas atividades propostas, com exceção de um ou dois alunos que, devido a fatores como baixa autoestima, desinteresse por determinadas modalidades ou ausência de aptidão natural para atividades como o futebol ou outros jogos desportivos coletivos, revelaram menor envolvimento.

No que respeita à aluna com PEA, observou-se um comportamento de isolamento, característico da sua condição, conforme descrito por Junior e Kuczinsk (2007), que identificam o isolamento social e a resistência à mudança como critérios centrais do autismo infantil. Contudo, a sua inclusão nas atividades decorreu de forma positiva, uma vez que demonstrou interesse e esforço nas tarefas propostas. Para facilitar a sua integração e aprendizagem, foram aplicadas estratégias pedagógicas diferenciadas, como o uso de apoio visual, a estruturação clara das tarefas e a adaptação do ritmo das atividades às suas necessidades individuais. A colaboração com a equipa de apoio educativo e com a família foi essencial para garantir um acompanhamento adequado e promover o seu desenvolvimento social e académico.

A relação do estudante-estagiário com a turma foi muito positiva, contribuindo para um ambiente de aprendizagem colaborativo e motivador. Os alunos revelaram grande interesse por jogos desportivos coletivos como futebol, andebol, basquetebol e voleibol, sendo que este último despertou maior preferência entre as alunas. Também demonstraram gosto pelo badminton, embora a ginástica e o atletismo não tenham gerado o mesmo entusiasmo. O ensino destas modalidades foi orientado para o desenvolvimento do espírito de equipa, do respeito pelas regras e das competências motoras e sociais.

De forma inesperada, surgiu a oportunidade de lecionar a modalidade de luta, que despertou grande interesse entre os alunos. Esta atividade revelou-se eficaz no desenvolvimento da disciplina, do controlo corporal e da autoconfiança.

Para gerir os momentos de dispersão, o estudante-estagiário recorreu a metodologias ativas e dinâmicas, como jogos cooperativos, desafios em grupo e momentos de reflexão, estratégias que se mostraram eficazes na manutenção do foco e da motivação dos alunos. A diversidade cultural da turma foi uma mais-valia, promovendo o respeito mútuo e o enriquecimento das experiências de aprendizagem.

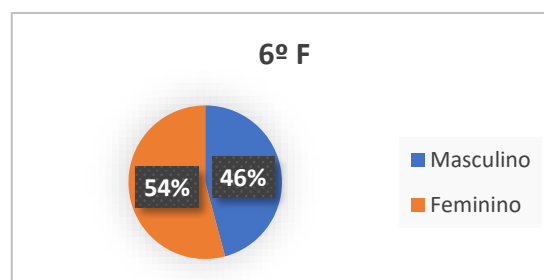


Gráfico 1: Percentagem de alunos dos géneros masculino e feminino da turma do 6ºF

Escola Secundária Sebastião da Gama

9º ano (Turma B)

A turma era constituída por vinte e quatro alunos, com idades compreendidas entre os treze e os catorze anos, sendo catorze do género masculino e dez do género feminino. Três alunos beneficiavam de medidas seletivas, conforme previsto no artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6

de julho, em virtude de apresentarem, respetivamente, deficiência visual grave, Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) e graves dificuldades de aprendizagem.

Caracterizada pela sua composição multicultural, com alunos de nacionalidade portuguesa e brasileira, esta turma revelou, de forma geral, um bom desempenho nas aulas de EF. Embora alguns alunos tenham manifestado comportamentos desafiadores, estes foram geridos através de intervenções pedagógicas adequadas e chamadas de atenção individualizadas, assegurando um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo. A maioria dos alunos demonstrou interesse, esforço e dedicação nas atividades propostas.

A relação estabelecida com a turma foi muito positiva, alicerçada no respeito mútuo e numa comunicação aberta, o que facilitou a gestão da disciplina e contribuiu para a motivação dos alunos. Os interesses da turma centraram-se, maioritariamente, nos jogos desportivos coletivos, com os alunos do género masculino a revelarem maior afinidade pelo futsal, enquanto as alunas demonstraram preferência pelo voleibol. Por outro lado, registou-se um menor interesse pelas modalidades de ginástica e atletismo.

Para dar resposta às necessidades do aluno com deficiência visual, abrangido por medidas seletivas, foram implementadas estratégias pedagógicas diferenciadas, como a adaptação das atividades, a utilização de recursos acessíveis e o acompanhamento individualizado, buscando assegurar a sua inclusão nas aulas. Assim, foram pintados, com cores fluorescentes, volantes de badminton para que fosse possível ao aluno identificá-los; foram reduzidos os espaços na prática dos jogos desportivos coletivos e usados coletes coloridos para que os colegas fossem facilmente identificados pelo aluno. A colaboração estreita com a equipa multidisciplinar da escola — incluindo psicólogos, professores de apoio e família — revelou-se essencial para o desenvolvimento académico e social destes alunos.

A gestão dos comportamentos desafiadores assentou na definição clara de regras, no reforço positivo, na promoção de estratégias de autorregulação emocional e na implementação de atividades cooperativas, que fomentaram o espírito de grupo e a responsabilidade individual. Foram ainda promovidos momentos de reflexão e *feedback* contínuo, com o objetivo de desenvolver a autonomia e a consciência dos alunos relativamente ao seu comportamento e processo de aprendizagem.

A avaliação foi realizada de forma contínua e formativa, privilegiando a observação direta do desempenho motor, a participação ativa e o empenho demonstrado nas atividades, bem como a aplicação prática dos conteúdos teóricos abordados. Este processo permitiu ajustar as estratégias pedagógicas e proporcionar um ensino mais eficaz e personalizado.

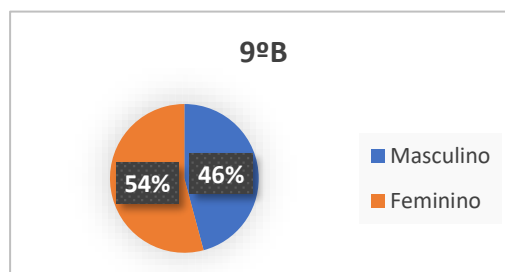


Gráfico 2: Percentagem de alunos dos géneros masculino e feminino da turma do 9ºB

10º ano (Turma F)

A turma do curso científico-humanístico de Ciências Socioeconómicas era composta por trinta alunos, com idades compreendidas entre os quinze e os dezasseis anos, sendo dezoito do género masculino e doze do género feminino. Entre os alunos, encontrava-se um estudante com necessidades educativas especiais, cujo diagnóstico foi formalizado apenas no final do ano letivo. Esta identificação permitirá, futuramente, a implementação de medidas de apoio específicas, em conformidade com o quadro legal em vigor. Apesar do diagnóstico tardio, todas as atividades propostas nas aulas de EF foram realizadas com sucesso pelo aluno, sem necessidade de acomodações ou adaptações.

Constituída exclusivamente por alunos de nacionalidade portuguesa, a turma apresentou, por vezes, comportamentos displicentes e impróprios, evidenciando momentos de inércia e falta de seriedade na realização de determinadas tarefas. Para assegurar a disciplina e o bom funcionamento das aulas, foram aplicadas, sempre que necessário, medidas de prevenção da indisciplina, com o objetivo de promover o sentido de responsabilidade e o respeito pelas regras estabelecidas. Paralelamente, foram privilegiadas estratégias pedagógicas positivas, como o reforço positivo, a definição clara de regras e objetivos, e o incentivo à autorregulação emocional, de forma a fomentar um ambiente mais motivador e colaborativo.

Apesar destes desafios, vários alunos demonstraram elevado desempenho e interesse nas aulas de EF, revelando motivação e empenho nas atividades propostas. A relação estabelecida com a turma foi muito positiva, baseada no diálogo e no respeito mútuo, o que facilitou a gestão das dinâmicas de grupo e contribuiu para um clima de aprendizagem mais eficaz.

No que diz respeito às preferências dos alunos, observou-se um maior interesse pelos jogos desportivos coletivos, com os rapazes a manifestarem preferência pelo futsal e as raparigas a demonstrarem uma forte afinidade pelo voleibol. Em contraste, as modalidades de ginástica e atletismo suscitaram menor entusiasmo. Destaca-se, ainda, o elevado envolvimento das alunas nas atividades de dança, que foram integradas nas aulas com o intuito de diversificar a oferta pedagógica e estimular diferentes competências motoras e expressivas.

A avaliação dos alunos foi realizada de forma contínua e formativa, com base na observação direta, valorizando não apenas o desempenho técnico e físico, mas também a participação, o empenho, a cooperação e o desenvolvimento das competências sociais. Esta abordagem permitiu ajustar o planeamento pedagógico às necessidades e interesses da turma, promovendo um desenvolvimento integral dos alunos.

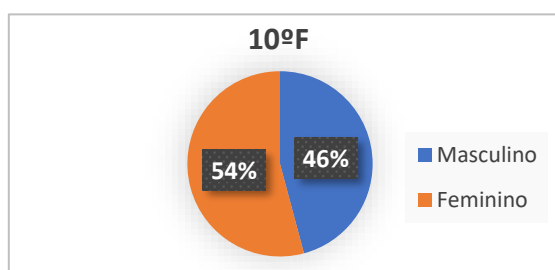


Gráfico 3: Percentagem de alunos dos géneros masculino e feminino da turma do 10ºF

12º ano (Turma G)

A turma do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades era composta por vinte e quatro alunos, com idades compreendidas entre os dezassete e os dezoito anos, sendo onze do género masculino e treze do género feminino. Um dos alunos beneficiou de medidas seletivas, conforme previsto no artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, em virtude de uma condição médica (retina deslocada), encontrando-se dispensado da frequência da disciplina de EF, mediante apresentação de atestado médico.

Constituída por alunos de nacionalidade portuguesa e brasileira, esta turma caracterizou-se pelo comportamento globalmente positivo e adequado. Os alunos revelaram interesse, esforço e dedicação na execução das tarefas propostas, não tendo sido necessária a aplicação de medidas disciplinares durante o período observado. A relação estabelecida com a turma foi excelente, baseada no respeito mútuo e numa comunicação aberta, o que contribuiu para um ambiente de aprendizagem saudável, colaborativo e produtivo.

No que respeita às preferências desportivas, os alunos demonstraram particular interesse pelos jogos desportivos coletivos. Os alunos do género masculino manifestaram maior afinidade pelo futsal, enquanto as alunas revelaram preferência pelo voleibol. Em contrapartida, as modalidades individuais, como a ginástica e o atletismo, embora realizadas com competência, não suscitaram o mesmo nível de entusiasmo. Destaca-se, no entanto, o forte envolvimento das alunas nas atividades de dança, integradas nas aulas com o objetivo de diversificar a oferta pedagógica e estimular competências motoras, expressivas e criativas.

A avaliação dos alunos foi realizada de forma contínua e formativa, valorizando não apenas o desempenho técnico e físico, mas também a participação, o empenho, a atitude, o espírito de equipa e a capacidade de superação individual. Esta abordagem permitiu uma visão holística do progresso dos alunos e sustentou a implementação de estratégias pedagógicas ajustadas às suas necessidades e interesses.

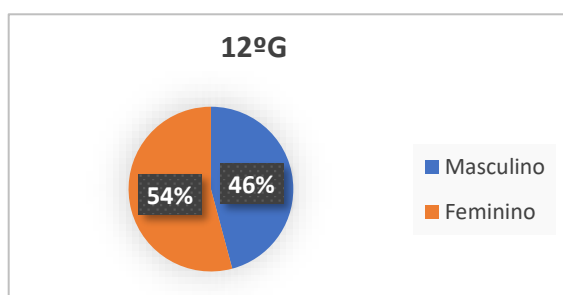


Gráfico 4: Percentagem de alunos dos géneros masculino e feminino da turma do 12ºG

A decisão de realizar o estágio em quatro turmas, em vez das três previstas na proposta da PES, prendeu-se com a intenção de aprofundar a experiência formativa no contexto específico da EF. A intervenção junto de um maior número de turmas possibilitou o contacto com diferentes níveis de aptidão motora, interesses e ritmos de aprendizagem, bem como com distintas dinâmicas de grupo, aspetos particularmente relevantes nesta área curricular. Esta diversidade de contextos contribuiu para o desenvolvimento de competências relacionadas com a planificação, adaptação e diferenciação das estratégias de ensino, bem como com a gestão pedagógica dos espaços, materiais e tempos de aula. Deste modo, o acréscimo de uma turma constituiu uma mais-valia para a formação profissional,

reforçando a capacidade de resposta a contextos heterogêneos e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica em EF.

Caracterização do grupo de Educação Física

A realização da PES em dois contextos escolares distintos permitiu ao estudante-estagiário experienciar realidades com culturas organizacionais próprias e dinâmicas profissionais diferenciadas, o que se revelou particularmente enriquecedor no seu percurso formativo. De acordo com Day (2001), a diversidade de contextos contribui significativamente para o desenvolvimento da identidade profissional, ao confrontar o futuro docente com diferentes valores, práticas e exigências.

A diversidade dos grupos disciplinares de EF entre as duas escolas, nomeadamente em termos de dimensão, experiência profissional, faixas etárias e equilíbrio de género, influenciou diretamente os processos de socialização profissional vivenciados durante o estágio. Concordando com Huberman (1995), estudos mais recentes como os de Richit, Ponte e Quaresma (2021) e Vieira & Ferreira (2023) reforçam que a interação entre docentes com percursos e experiências distintas potencia o crescimento profissional, ao fomentar a partilha de saberes, a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas e a consolidação de comunidades colaborativas de aprendizagem.

Na Escola Secundária Sebastião da Gama, a maior dimensão do grupo disciplinar (17 docentes, com idades entre os 29 e os 60 anos, sendo 8 do género masculino e 9 do género feminino) proporcionou uma riqueza de experiências pedagógicas acumuladas, criando um ambiente dinâmico, mas também mais complexo em termos de articulação de práticas. Tardif (2002) defende que os saberes profissionais do professor são socialmente construídos e resultam da interação com os seus pares, sendo que contextos com maior diversidade tendem a fomentar uma cultura de colaboração mais rica, embora mais desafiante de gerir.

Por sua vez, a Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Aranguez, com um grupo mais reduzido (7 docentes, com idades entre os 40 e os 56 anos, sendo 4 do género masculino e 3 do género feminino), revelou-se um espaço mais coeso e facilitador de relações interpessoais, com uma estrutura de comunicação e colaboração mais informal. Esta proximidade contribuiu para um acolhimento mais imediato do estagiário, confirmando a ideia de que grupos menores, embora menos diversificados, proporcionam um sentido de pertença mais forte (Flores, 2002).

A vivência nestes dois contextos permitiu compreender que o desenvolvimento profissional docente é fortemente influenciado pelas condições organizacionais e pelas relações interpessoais estabelecidas nas escolas. Como defende Hargreaves, A. (1998), o trabalho colaborativo e a partilha de responsabilidades entre professores são essenciais para a aprendizagem profissional contínua, especialmente em ambientes de estágio.

Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem

O desenvolvimento do ensino e da aprendizagem constitui uma dimensão central na prática docente, pois envolve a mobilização de saberes pedagógicos, curriculares e contextuais para promover experiências educativas significativas e equitativas, como sublinha Huet (2024), ao evidenciar que o crescimento profissional dos docentes está intrinsecamente ligado à capacidade de integrar diferentes saberes na construção de práticas reflexivas e inclusivas.

Esta área contempla o planeamento, a execução e a reflexão sobre as práticas de ensino, articulando teoria e prática de forma intencional e crítica. Ao longo das fases de observação, coadjuvação, lecionação, o professor em formação é chamado a compreender a complexidade da sala de aula, a adaptar estratégias às necessidades dos alunos e a construir uma prática reflexiva e ética, sustentada por princípios pedagógicos e metodológicos que favoreçam a aprendizagem.

a) Planeamento

O planeamento anual na disciplina de EF constitui o ponto de partida para a organização intencional e estruturada das aprendizagens ao longo do ano letivo. Sustentado pelas Aprendizagens Essenciais e orientado pelos princípios do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, este planeamento define os grandes objetivos, conteúdos e competências a desenvolver, distribuídos por domínios como jogos desportivos, atividades rítmicas e expressivas, aptidão física e saúde.

Contudo, como defendem Nobre (2021) e Maia & Freire (2020), o planeamento não se limita à sua dimensão técnica. Trata-se de um ato pedagógico que exige do professor uma leitura crítica do currículo e uma adaptação às especificidades dos alunos e ao contexto escolar. O currículo, entendido como prática cultural e situada, é continuamente ressignificado pelo docente em cada decisão metodológica e avaliativa, tornando-se um instrumento de mediação entre os princípios educativos e a realidade concreta da sala de aula.

Ao transitar do plano anual para o plano de aula, o professor mobiliza saberes profissionais que resultam da articulação entre formação, experiência e prática, como sublinham Oliveira et al. (2023). Cada aula torna-se uma expressão concreta desses saberes, exigindo decisões fundamentadas sobre estratégias didáticas, gestão do tempo, organização dos espaços e modalidades de avaliação.

Neste processo, o professor assume o papel de profissional reflexivo, como propõem Ribeiro de Oliveira et al. (2023), planeando não apenas para executar, mas para interpretar e reajustar a sua prática em tempo real. A aula configura-se como um espaço dinâmico de reflexão na ação e sobre a ação, onde o docente responde às necessidades emergentes dos alunos, promovendo uma aprendizagem responsiva e significativa.

Kaspar et al. (2024) reforçam esta perspetiva ao destacar que o planeamento eficaz exige antecipação de cenários, flexibilidade e capacidade de diferenciar a aprendizagem. O plano de aula deve permitir ajustes contínuos, garantindo coerência com os objetivos definidos no plano anual, mas também abertura à diversidade e à imprevisibilidade que caracterizam a prática pedagógica.

Neste enquadramento, o estudante-estagiário reconheceu que o planeamento das aulas de EF não se limitava à mera execução do plano anual, mas constituía uma prática situada, reflexiva e intencional. Ao traduzir os princípios pedagógicos em ações concretas, promoveu aprendizagens significativas e inclusivas, ajustadas às necessidades dos alunos e às exigências do contexto educativo.

O planeamento da aula revelou-se, assim, um recurso indispensável para a organização, sistematização e desenvolvimento das atividades pedagógicas. Como sublinha Bonorino (2024), a

qualidade da aprendizagem dos alunos está diretamente relacionada com a forma como o planeamento é concebido e estruturado.

Neste sentido, o estudante-estagiário optou por utilizar o modelo tripartido de plano de aula, composto por três momentos: fase inicial, fase fundamental e fase final (Apêndice I). O planeamento destas fases foi adaptado às especificidades das quatro turmas envolvidas, com destaque para o 6.º ano, onde a fase inicial privilegiou atividades lúdicas, a fase principal integrou tarefas analíticas e aleatórias, e a fase final incluiu ligeiros alongamentos. Já nas turmas de 9º, 10º e 12º anos, o planeamento seguiu uma lógica semelhante entre si: a fase inicial contemplou exercícios de mobilidade, pliometria extensiva para preparação dos tendões dos membros inferiores e exercícios rítmicos; a fase principal integrou exercícios aleatórios e complexos, com exigência técnica, tática e técnico-tática, e menor componente lúdica; por fim, a fase final incluiu alongamentos, tal como no 6º ano.

É de referir que o Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama apresenta um modelo de trabalho por período e não por semestre, aspeto que foi essencial para um planeamento organizado e eficaz.

b) Ensino

O professor assume o papel de intérprete dos propósitos e objetivos da educação, sendo-lhe exigida a capacidade de adaptar o currículo oficial às condicionantes institucionais e interpessoais que decorrem das especificidades dos alunos que lhe são atribuídos. Neste enquadramento, a ação pedagógica é exercida dentro dos limites de autonomia reconhecidos pela instituição escolar e pelos pares docentes, como refere Estrela (1994).

A escolha dos estilos de ensino constitui um elemento central no processo pedagógico em EF, influenciando diretamente a aprendizagem, a motivação e o envolvimento dos alunos. A Teoria do Espectro de Estilos de Ensino, desenvolvida por Mosston e Ashworth (2008), apresenta uma diversidade de abordagens que permitem ao professor ajustar as suas estratégias às necessidades dos alunos e ao contexto específico de cada aula.

Durante a PES, o estudante-estagiário aplicou diferentes estilos de ensino, com destaque para o estilo por tarefa e o estilo inclusivo, definidos pelos autores acima referidos. O estilo por tarefa foi utilizado em atividades que exigiam repetição e memorização de movimentos, permitindo aos alunos gerir o ritmo de execução e desenvolver autonomia, consciência corporal e capacidade de autocrítica. Neste contexto, o estudante-estagiário atuou como facilitador, fornecendo feedback corretivo e motivacional, assegurando a compreensão dos critérios de sucesso através de demonstrações claras, realizadas por si ou por alunos selecionados para esse efeito.

Mosston e Ashworth destacam que o estilo inclusivo se revelou particularmente eficaz em turmas com níveis de desempenho heterogéneos, permitindo ajustar a complexidade das tarefas às capacidades individuais dos alunos. Através da apresentação de progressões e adaptações, este estilo promoveu a participação ativa de todos os alunos, respeitando as suas potencialidades e dificuldades, e contribuindo para uma aprendizagem mais equitativa e motivadora.

No que diz respeito às intervenções e ao *feedback*, Sarmiento (1998) identifica quatro dimensões fundamentais: a dimensão avaliativa, que consiste na emissão de um juízo sobre o resultado da execução; a dimensão prescritiva, que orienta o praticante sobre como realizar ou melhorar a tarefa; a dimensão descritiva, que informa sobre o modo como a tarefa foi executada; e a dimensão interrogativa, que envolve a formulação de questões ao praticante sobre a sua execução. Ao longo das aulas, o estudante-estagiário recorreu a *feedback* positivo para motivar os alunos e promover o seu

envolvimento nas tarefas, especialmente junto daqueles que demonstravam insegurança. Foram também utilizados feedbacks corretivos, com o objetivo de melhorar a execução técnica, e *feedback* interrogativos, como forma de verificar a compreensão e interiorização dos conteúdos transmitidos.

A gestão dos comportamentos em contexto de aula foi uma preocupação constante, assegurada através de estratégias preventivas e corretivas, como a promoção do respeito mútuo, a valorização de atitudes positivas e a intervenção direta em situações de indisciplina. A atenção ao bem-estar físico e emocional dos alunos foi evidenciada pela redução do contacto físico excessivo em tarefas com potencial risco e pelo incentivo à solidariedade e ao apoio entre colegas.

Relativamente à organização das aulas, foi adotada uma alternância entre modelos monotemáticos e politemáticos. As aulas monotemáticas permitiram o aprofundamento técnico e facilitaram o controlo da turma, sendo fundamentais para a consolidação de competências mais complexas. Por sua vez, as aulas politemáticas, frequentemente estruturadas em circuito com várias estações, promoveram a variedade, o interesse e a participação ativa dos alunos, embora exigissem maior planeamento e gestão para garantir a eficácia da aprendizagem.

A observação das práticas dos professores cooperantes e dos colegas estudantes-estagiários reforçou a aplicabilidade e a relevância destes estilos e modelos pedagógicos, evidenciando a importância da adaptação metodológica ao contexto específico de cada turma.

A utilização consciente e flexível dos estilos de ensino, aliada a uma gestão eficaz da turma e a uma organização adequada das aulas, revelou-se fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade em Educação Física, promovendo aprendizagens significativas e inclusivas.

Observação

A fase de observação constitui-se como um momento essencial do estágio pedagógico, pois representa o primeiro contacto estruturado do estudante-estagiário com a futura prática letiva. Trata-se de uma etapa de imersão e análise crítica, que visa não apenas familiarizar o estudante-estagiário com o contexto escolar, mas também desenvolver a sua capacidade reflexiva e interpretativa sobre a ação docente, como defendem Santos & Silva (2022) e Pimenta & Lima (2019).

Segundo Arcadinho, Folque e Leal da Costa (2021), o conhecimento profissional do professor é construído a partir da articulação entre a prática pedagógica, a reflexão crítica e os saberes que emergem da experiência situada. Neste sentido, a observação direta e sistemática do trabalho do professor-cooperante permitiu ao estudante-estagiário compreender a integração entre os saberes adquiridos na formação inicial e a prática docente real, promovendo uma aprendizagem profissional contextualizada. Durante esta fase, o estudante-estagiário utilizou uma grelha de observação estruturada, que orientou o seu olhar sobre elementos-chave da prática docente, como:

- A organização e gestão do tempo e espaço da aula;
- As estratégias de ensino utilizadas;
- Os métodos de *feedback* e avaliação;
- A comunicação pedagógica e relação com os alunos;
- O clima de aula e a motivação dos estudantes.

Moura et al. (2024) defendem que ensinar na contemporaneidade implica agir em ambientes marcados pela imprevisibilidade, exigindo do professor competências como a tomada de decisão pedagógica, a capacidade de adaptação e a leitura crítica das situações educativas. Assim, observar essas dinâmicas na prática foi fundamental para que o futuro professor desenvolvesse tais

competências. Além disso, como destacam Santos & Silva (2022), esta fase inicial do estágio permitiu ao estudante-estagiário iniciar o desenvolvimento da identidade profissional docente, ao comparar estilos de ensino, valores educativos e formas de estar em aula, construindo gradualmente a sua própria abordagem pedagógica.

Coadjuvação

A fase de coadjuvação constituiu uma etapa determinante no percurso formativo do estudante-estagiário, ao representar a transição entre a observação passiva e a intervenção ativa no processo de ensino-aprendizagem. À luz da abordagem construtivista de Vygotsky (1978), esta fase insere-se na denominada *zona de desenvolvimento proximal*, na qual o estudante-estagiário, sob orientação do professor-cooperante, começa a aplicar progressivamente os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante a observação em contextos reais de aula, promovendo, assim, o seu desenvolvimento profissional.

Ainda que parcial e supervisionada, esta participação ativa permitiu ao estudante-estagiário desenvolver competências pedagógicas essenciais, como a gestão eficaz do tempo, o planeamento dinâmico das aulas, a organização do espaço e dos materiais, bem como a interação pedagógica com os alunos. A sua intervenção centrou-se na utilização de *feedback* corretivo, fundamentado nas componentes críticas da execução motora, promovendo uma aprendizagem orientada para a melhoria da performance. Esta abordagem está alinhada com as práticas recomendadas no ensino da EF, que valorizam o *feedback* como instrumento central para o desenvolvimento das habilidades motoras e para a construção do conhecimento prático (Schmidt & Lee, 2011).

A participação em turmas distintas, incluindo aquelas que não integravam inicialmente o plano de estágio, contribuiu significativamente para a ampliação do repertório didático e adaptativo do estudante-estagiário. Esta diversidade de contextos estimulou a sua flexibilidade pedagógica e aprofundou a compreensão sobre as múltiplas realidades escolares e os diferentes perfis de alunos. O contacto com estas variações contextuais fortaleceu a sua capacidade crítica e fomentou a reflexão sobre as estratégias de ensino mais adequadas a cada grupo. Neste processo, o professor-cooperante desempenhou um papel fundamental enquanto mentor e facilitador, oferecendo orientações construtivas que asseguraram a qualidade pedagógica da intervenção e a confiança na condução das atividades. Esta supervisão direta está em consonância com os modelos contemporâneos de formação reflexiva, como os propostos por Alarcão (2021), que destacam a importância do acompanhamento próximo, da mediação pedagógica e da diversidade de experiências para a consolidação das competências profissionais docentes.

A coadjuvação decorreu nas quatro turmas de estágio, com intervenções centradas na aplicação de *feedback* corretivo, orientado para as componentes críticas da execução, com o objetivo de promover a melhoria contínua do desempenho dos alunos nas tarefas propostas. Para além destas turmas, o estudante-estagiário foi convidado a colaborar como coadjuvante em outras turmas, a convite de docentes da escola, com o intuito de enriquecer a sua experiência formativa. Assim, participou em aulas das turmas A (9º ano) e E (10º ano), centradas nas modalidades de andebol, atletismo, badminton e voleibol. Nestes contextos, a sua intervenção manteve-se focada na devolução de *feedback* positivo e corretivo durante as atividades práticas.

Em síntese, a fase de coadjuvação revelou-se um momento-chave no processo de formação do estudante-estagiário, proporcionando-lhe a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos, experimentar diferentes estratégias de ensino, desenvolver competências de comunicação e

avaliação, e afirmar-se progressivamente como agente ativo no processo educativo. Esta etapa revelou-se essencial para a construção da sua autonomia e identidade profissional enquanto futuro professor de EF.

Lecionação

A fase de lecionação consistiu na intervenção autónoma do estudante-estagiário, sob supervisão do professor cooperante, para lecionar os conteúdos previamente planeados em planos de aula discutidos e aprovados. Esta etapa teve início em dezembro e prolongou-se ao longo de todo o ano letivo. Caracterizou-se pelo contacto direto e contínuo com as turmas, com o objetivo de transmitir conhecimentos e promover a aquisição das Aprendizagens Essenciais (Anexo I) de cada modalidade nuclear da disciplina de EF, conforme os documentos orientadores do Ministério da Educação.

A lecionação foi realizada em quatro turmas: uma do 2º Ciclo (turma F, 6º ano), uma do 3º Ciclo (turma B, 9º ano) e duas do Ensino Secundário (turma F, 10º ano e turma G, 12º ano). Esta diversidade permitiu compreender as diferenças entre os níveis de ensino, tanto a nível comportamental como pedagógico, exigindo abordagens diferenciadas e uma constante adaptação às características de cada turma. As aulas foram lecionadas em 4 espaços distintos de cada escola (Escola Secundária Sebastião da Gama e Escola do 2º e 3º ciclos da Aranguez) definidos previamente por um documento denominado como *roulement* (Anexo III e Anexo IV) onde tais espaços são destinados às turmas nos mais diversos horários. Os conteúdos lecionados foram selecionados e planeados de acordo com o espaço onde as aulas iriam decorrer e de acordo com os materiais disponíveis.

Em ambas as escolas, a carga horária atribuída à disciplina de Educação Física foi de 150 minutos semanais. Na Escola Secundária Sebastião da Gama, essa carga foi distribuída em duas aulas por semana, sendo uma com duração de 100 minutos e outra de 50 minutos, permitindo uma gestão mais flexível do tempo pedagógico e a realização de atividades mais prolongadas. Já na Escola do 2º e 3º Ciclos de Aranguez, a distribuição foi feita em três aulas semanais de 50 minutos cada, o que favorece uma maior frequência de contacto com os alunos, embora com sessões mais curtas.

Esta organização temporal influencia diretamente o planeamento das aulas, exigindo do professor uma adaptação contínua das estratégias didáticas e da gestão dos conteúdos em função da duração e da frequência das sessões. Como defendem Oliveira et al. (2023) e Kaspar et al. (2024), a flexibilidade pedagógica e a capacidade de refletir e reajustar a prática em tempo real são competências essenciais para responder às especificidades de cada contexto educativo. O tempo disponível, a cadência das aulas e o perfil dos alunos tornam-se variáveis críticas na tomada de decisão pedagógica, exigindo do docente uma postura reflexiva e responsiva.

Relativamente à componente comportamental e atitudinal, as quatro turmas observadas revelaram dinâmicas distintas, refletindo diferentes fases do desenvolvimento dos alunos em consonância com os estudos de Konkiewitz (2023), que sublinha que o desenvolvimento emocional, social e comportamental dos alunos está diretamente relacionado com a sua faixa etária e contexto, influenciando a forma como se envolvem nas atividades escolares e interagem com os professores e colegas. A turma do 6º ano, composta por alunos entre os 11 e os 12 anos, encontrava-se na fase da pré-adolescência. Embora tenham manifestado momentos de agitação, não se verificaram comportamentos desviantes nem atitudes de rebeldia, o que contribuiu para um ambiente de aprendizagem relativamente estável.

Por outro lado, as turmas do 9º e 10º anos, constituídas por adolescentes entre os 14 e os 16 anos, apresentaram comportamentos mais desafiadores, incluindo episódios de rebeldia e, por vezes, ausência de compromisso com as tarefas propostas. De acordo com Campos (2002), a adolescência é uma fase de transição entre a infância e a idade adulta, marcada por alterações biológicas e influências sociais, culturais e ambientais, intensificadas pela presença das tecnologias e dos meios de comunicação. Estes fatores contribuem para a instabilidade comportamental e para a construção da identidade dos jovens, refletindo-se nas suas atitudes em contexto escolar.

A turma do 12º ano, por sua vez, demonstrou um maior grau de maturidade comportamental e atitudinal. Os alunos revelaram compromisso com as atividades propostas, não tendo sido registados comportamentos desviantes ou desafiadores ao longo das aulas.

Em todas as turmas, foram observadas diferenças comportamentais entre alunos do género masculino e feminino, particularmente ao nível das interações. Segundo Griffin (1983, 1984, 1985a), os rapazes tendem a interagir de forma mais física e competitiva, enquanto as raparigas privilegiam interações verbais, de carácter mais privado e cooperativo. Esta tendência foi confirmada pelo estudante-estagiário ao longo das aulas.

Com o objetivo de promover a equidade entre géneros, o estudante-estagiário incluiu no seu planeamento jogos desportivos coletivos com equipas mistas. No entanto, esta estratégia revelou-se pouco eficaz, uma vez que se verificou a exclusão das alunas por parte dos alunos, especialmente nas situações de finalização e organização dos jogos. Piéron (1986) descreve este fenómeno como recorrente, caracterizado pelo menor número de contactos das raparigas com a bola, o seu retraimento e um estatuto hierárquico inferior nas dinâmicas de grupo. Para mitigar esta situação e promover uma participação mais equitativa, o estudante-estagiário implementou regras inclusivas e cooperativas que reduziram o foco competitivo. Entre essas estratégias, destacou-se a exigência de que todos os elementos da equipa tocassem na bola antes da concretização de um ponto, valorizando o trabalho em equipa, a comunicação e a corresponsabilização dos alunos pelo sucesso coletivo. Esta abordagem procurou criar um ambiente mais justo e participativo, favorecendo o envolvimento ativo das alunas e reforçando os princípios de inclusão e respeito mútuo no contexto da EF.

Jan Wright (1995, 1996) acrescenta que as raparigas são frequentemente percecionadas como frágeis, dependentes e menos competentes do ponto de vista motor, enquanto os rapazes são vistos como fortes, agressivos e fisicamente mais capazes. Estas perceções influenciam as preferências desportivas dos alunos: os rapazes tendem a optar por atividades associadas à força e à competição, como jogos de invasão, atletismo ou luta, enquanto as raparigas demonstram maior interesse por atividades como ginástica e dança. O estudante-estagiário observou que estas preferências se confirmaram, de forma geral, nas turmas acompanhadas.

Neste contexto, o ato de planear assume um papel essencial na tomada de decisões pedagógicas, antes e depois da ação. Clark e Peterson (1986) defendem que o planeamento está profundamente ligado ao modo de pensar do professor e à sua experiência profissional. Gomes (2004) reforça esta ideia ao considerar o planeamento como um meio de antecipar, estruturar e orientar o processo de ensino-aprendizagem, funcionando como um recurso didático-metodológico que apoia a tomada de decisões e a concretização dos objetivos definidos. Assim, na elaboração do planeamento, foram considerados fatores como a utilização dos espaços, os recursos disponíveis e o nível de aprendizagem dos alunos, assegurando a eficácia do processo educativo. McCutcheon (1980) sublinha que o planeamento constitui uma das dimensões mais profissionais da prática docente, permitindo ao professor articular o conhecimento teórico com as situações reais vivenciadas em sala de aula.

c) Avaliação

Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica constitui um instrumento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao professor identificar o nível de conhecimentos, competências e necessidades específicas de cada aluno no início do ano letivo. Em EF, esta avaliação reveste-se de especial importância para ajustar a intervenção pedagógica às capacidades individuais, promovendo uma diferenciação curricular eficaz e inclusiva (Gouveia et al., 2014).

A utilização de jogos pré-desportivos e tarefas randômicas contribui para uma avaliação contextualizada e dinâmica, que valoriza as habilidades motoras e cognitivas em situações reais de aprendizagem (Gonçalves et al., 2014). Ao identificar se os alunos se encontram nos níveis Introdutório ou Elementar, o professor pode planejar estratégias específicas que respondam aos desafios diagnosticados, otimizando o desenvolvimento motor e o sucesso nas aprendizagens (Revista Sociedade e Desporto, 2020).

Além disso, a avaliação, alinhada com os critérios definidos nos documentos oficiais das Aprendizagens Essenciais do Ministério da Educação, garante a coerência curricular e a adequação dos objetivos pedagógicos às normas nacionais. Este enquadramento legal assegura que a prática avaliativa contribua para a promoção do sucesso educativo, respeitando as diferenças individuais e valorizando o progresso de cada aluno (Brasil, 2018).

Durante a PES, o estudante-estagiário recorreu à avaliação diagnóstica no início das suas intervenções pedagógicas, com o objetivo de conhecer o ponto de partida dos alunos e adequar os conteúdos e estratégias de ensino às suas necessidades e níveis de desempenho. Esta prática permitiu uma planificação mais eficaz e uma abordagem personalizada do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a avaliação diagnóstica configura-se como um processo imprescindível para a personalização do ensino, favorecendo uma prática pedagógica reflexiva, inclusiva e orientada para a melhoria contínua dos alunos em contexto escolar.

Avaliação Formativa

A avaliação formativa desempenha um papel essencial no processo educativo, permitindo ao professor monitorizar de forma contínua o progresso dos alunos e ajustar a intervenção pedagógica às suas necessidades ao longo do percurso de aprendizagem. Em EF, este tipo de avaliação é particularmente importante para observar não só o desenvolvimento das competências motoras, mas também o comportamento e a atitude dos alunos face à atividade física (Carvalho, 2012; Alves, 2014).

Os *feedbacks* corretivos fornecidos pelo professor constituem ferramentas-chave da avaliação formativa, uma vez que orientam o aluno para a melhoria das suas execuções e promovem a reflexão sobre a prática. Este acompanhamento contínuo possibilita a identificação atempada de dificuldades, favorecendo intervenções específicas que facilitam a superação de obstáculos e incentivam a motivação e o empenho dos alunos (Almeida, 2015).

Para além disso, a avaliação formativa permite uma observação prolongada e contextualizada, que valoriza o progresso individual em diversas dimensões, nomeadamente técnica, tática e comportamental. Desta forma, assegura-se uma avaliação mais justa e significativa, alinhada com os objetivos educativos e pedagógicos das aulas de EF (Gonçalves, 2016; Nobre, 2021). Nobre destaca que a avaliação deve ser concebida como parte integrante do currículo, promovendo uma cultura de aprendizagem contínua e reflexiva constituindo um processo fundamental para a promoção de

aprendizagens eficazes e para o desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para a construção de competências físicas, cognitivas e sociais essenciais à sua formação (Carvalho, Alves, 2017).

Durante o estágio, o estudante estagiário recorreu sistematicamente à avaliação formativa como instrumento de apoio à sua prática pedagógica, utilizando observações contínuas, registos de desempenho e *feedback* individualizado para promover o progresso dos alunos e ajustar as estratégias de ensino (Ferreira, 2018). Esta abordagem permitiu uma maior sensibilidade às necessidades dos alunos, reforçando o papel da avaliação como mediadora da aprendizagem.

Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa constitui uma componente essencial do processo avaliativo no âmbito escolar, uma vez que permite aferir o grau de aprendizagem e o nível de competências adquiridas pelos alunos ao longo de um determinado período letivo. Realizada habitualmente no final de cada período, esta avaliação assume um carácter conclusivo, servindo para classificar e certificar o progresso dos alunos, sendo decisiva para a sua promoção ou continuidade no percurso escolar (Alves, 2012; Fernandes, 2007).

No contexto da disciplina de EF, a avaliação sumativa é estruturada com base nos critérios de êxito previamente definidos nos documentos oficiais das Aprendizagens Essenciais, assegurando a coerência curricular e a objetividade na atribuição das classificações (DGE, 2018). Esta prática promove uma avaliação justa, transparente e alinhada com os objetivos pedagógicos da disciplina, valorizando o desempenho dos alunos nas diferentes áreas: técnicas, motoras, atitudinais e relacionais (Carvalho, 2014). Esta avaliação é realizada com base nos critérios avaliativos previamente estabelecidos para cada uma das áreas que compõem a disciplina de EF, sendo estes: a área das Atividades Físicas, da Aptidão Física e dos Conhecimentos. As percentagens destinadas a cada uma destas áreas difere ligeiramente entre ambas as escolas sendo 60% para as Atividades Físicas, 30% para a Aptidão Física e 10% para os Conhecimentos na Escola Secundária Sebastião da Gama (Figura 5) e 70% para as Atividades Físicas, 20% para a Aptidão Física e 10% para os Conhecimentos na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos da Aranguez (Figura 6).

ALUNOS	SEM ATESTADO MÉDICO			COM ATESTADO MÉDICO		
DOMÍNIOS	ATIVIDADES FÍSICAS	APTIDÃO FÍSICA	CONHECIMENTOS	ATIVIDADES FÍSICAS	APTIDÃO FÍSICA	CONHECIMENTOS
	60 %	30 %	10 %	50 %	15 %	35 %
AVALIAÇÃO SUMATIVA	PRÁTICA	PRÁTICA	2 TESTES DE AVALIAÇÃO SUMATIVA	TESTES PRÁTICOS,ORAIS ou DIGITAIS; QUESTÕES DE AULA; RELATÓRIOS DE ATIVIDADES; TRABALHOS DE PESQUISA; TESTE DE AVALIAÇÃO SUMATIVA.		2 TESTES DE AVALIAÇÃO SUMATIVA

Figura 5: Critérios Específicos de Avaliação (Escola Secundária Sebastião da Gama)

Disciplina		Educação Física		Ponderação	
Critérios Gerais AESG	Áreas de competência PASEO	Ap. Essenciais DOMÍNIOS DE AVALIAÇÃO	Perfil Específico de Aprendizagem		
			Descritores		Sugestões de técnicas e processos de recolha de informação
Comunicação Desenvolvimento Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) - Criativo/ Expressivo (A, C, D, J) - Crítico/Analítico e Autoavaliador/ Heteroavaliador (Transversal a todas as áreas) - Indagador/ Investigador e Sistematizador/ Organizador (A, B, C, D, F, H, I, J) - Respeitador da diferença (A, B, E, F, H) - Questionador e Comunicador (A, B, D, E, F, G, H, I, J) - Participativo/ colaborador/ Cooperante/ Responsável/ Autônomo (B, C, D, E, F, G, I, J) 	Atividades Físicas <ul style="list-style-type: none"> - Desportos Coletivos - Atletismo - Ginástica - Act. Rít. Expressivas - Raquetas – Badminton Outras <ul style="list-style-type: none"> - Patinagem - Luta - Orientação 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa, colabora, ajusta e realiza Jogos desportivos ajustando a iniciativa própria e as qualidades motoras. - Compreende, interpreta, encadeia/combina e realiza ações motoras básicas da corridas, saltos e lançamentos - Realiza, encadeia e combina habilidades gímnicas básicas em esquemas ou sequências no solo e em aparelhos. - Compreende, interpreta, encadeia/combina e realiza atividades rítmicas e expressivas. - Compreende, interpreta, encadeia/combina e realiza ações motoras básicas dos desportos de raquetas. - Realiza, ajusta e orienta com segurança ações motoras na Patinagem e na Luta. - Lê, compreende, interpreta, escolhe e realiza percursos na Escola. 	OBSERVAÇÃO Grelha de observação e registo do domínio do saber/saber fazer <ul style="list-style-type: none"> • Técnico-tático; • Evolução do nível de desempenho; • Apresentação oral. Grelha de observação e registo do domínio do saber ser/estar. <ul style="list-style-type: none"> • Grelha de auto-avaliação formativa – Rubricas TESTAGEM <ul style="list-style-type: none"> • Testes práticos; • Testes Oraís; • Testes Digitais; • Questões de aula. Na impossibilidade de, por qualquer motivo, os alunos serem avaliados por testagem, poderão sê-lo através da:	70%
		Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> - Cuidador de si e do outro (B, E, F, G) 	Aptidão Física	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende, interpreta, encadeia/combina e realiza ações motoras básicas ao nível da Resistência, Força, Velocidade, Flexibilidade e Destreza Geral. - Situa-se na ZSAF com 2 testes ou mais (obrigatoriamente APTO no Valvém e F. Abdominal)
		Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende a relação entre aptidão física e a saúde e interpreta os benefícios do exercício físico para a saúde 		10%

Figura 6: Critérios Específicos de Avaliação (Escola Básica do 2º e 3º Ciclos da Aranguez)

Apesar de ser uma avaliação pontual, o seu valor reside na síntese das aprendizagens e progressos registados ao longo do período letivo, refletindo não apenas a execução técnica, mas também a evolução comportamental e o envolvimento dos alunos (Pacheco, 2005). Assim, a avaliação sumativa, quando articulada com momentos de avaliação formativa e diagnóstica, permite uma compreensão mais global e completa do percurso do aluno (Fernandes, 2007).

Durante a prática pedagógica, nomeadamente em contexto de estágio, a avaliação sumativa foi utilizada como um instrumento de consolidação das aprendizagens, contribuindo para a análise do desempenho global dos alunos e para a redefinição de estratégias de ensino, tendo sempre como base os princípios de equidade e rigor (Ferreira, 2019). Desta forma, a avaliação sumativa revela-se indispensável para garantir a qualidade e a eficácia do ensino, oferecendo ao professor uma base sólida para o desenvolvimento contínuo dos alunos e para a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas e justas.

Área III – Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade

Projeto Educativo

O Projeto Educativo é um documento de carácter pedagógico que define a orientação do Agrupamento enquanto entidade educativa. Deve assumir-se como um impulso à inovação, à melhoria contínua e constituir a base estruturante do planeamento das práticas educativas para o triénio seguinte. Neste documento, são apresentados a visão, a missão e os valores orientadores que sustentam e fundamentam os objetivos estabelecidos e os resultados a alcançar, contribuindo para a concretização dos quatro pilares da educação, conforme definidos no Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO:

- Aprender a conhecer;
- Aprender a fazer;
- Aprender a viver juntos;
- Aprender a ser (sendo este o que integra e dá sentido aos restantes).

Estes pilares representam dimensões fundamentais de uma educação completa, promotora do desenvolvimento pessoal, social e cultural dos alunos.

Para que esta intenção, subjacente ao presente Projeto Educativo, se concretize, é essencial promover e fortalecer uma colaboração construtiva entre todos os intervenientes da comunidade educativa. É importante que se desenvolvam relações baseadas na confiança, no respeito recíproco e na valorização dos contributos individuais que cada membro pode oferecer.

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama tem como lema “Formar para a liberdade de pensar, ser e agir através da cooperação, partilha e questionamento”, incentivando ao pensamento crítico e introspetivo dos seus alunos e definindo como missão:

- Prestar à comunidade um serviço educativo de qualidade, inclusivo, adaptado às necessidades das crianças/alunos;
- Contribuir para a formação de cidadãos solidários, participativos, responsáveis, conscientes dos seus direitos e deveres, ativamente integrados na sociedade;
- Valorizar o conhecimento e o gosto pelo saber, enquanto requisitos para o prosseguimento de estudos e para a integração na sociedade;
- Ser um agrupamento de referência pelo sucesso educativo e inclusão das crianças e dos seus alunos, imerso num ambiente relacional de qualidade entre pares;
- Salvar o direito da criança/jovem a uma educação inclusiva, que responda às potencialidades, expectativas e necessidades, no respeito pela diversidade, e que assegure o seu sucesso educativo, assente em aprendizagens sustentáveis, através de uma abordagem multinível.

O Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama pretende alcançar a excelência na qualidade educativa, através do seu papel ativo na comunidade onde se insere e da valorização do sucesso dos seus alunos em todas as fases do seu percurso escolar. Para tal, conta com o apoio de uma equipa de profissionais qualificados e confiáveis, orientados por uma base comum de valores:

- Desenvolvimento de uma cidadania ativa e inclusiva, alicerçada em princípios éticos;
- Participação democrática de todos os intervenientes no processo educativo;
- Segurança e bem-estar coletivos;
- Solidariedade, tolerância e o respeito pelo outro;
- Qualidade do ensino e da aprendizagem;

- Igualdade de oportunidades no desenvolvimento global das crianças, jovens e adultos alunos;
- Igualdade de oportunidades na aquisição e formação do saber científico e social.

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama assenta em princípios orientadores que visam a formação integral dos alunos, alinhando-se com os quatro pilares da educação definidos pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Neste contexto, a disciplina de Educação Física assume um papel fundamental, não apenas como componente curricular obrigatória, mas como espaço privilegiado para a promoção de valores, competências e atitudes que sustentam essa formação integral.

Ao conhecer a missão do Agrupamento, nomeadamente a valorização do conhecimento, a formação de cidadãos responsáveis e a promoção de uma educação inclusiva, o estudante-estagiário pôde articular os conteúdos da disciplina de Educação Física com objetivos mais amplos. Compreendeu que cada aula não se limitava ao desenvolvimento motor ou técnico, mas constituía uma oportunidade para cultivar valores como a solidariedade, o respeito mútuo, a tolerância e a participação democrática. Esta perceção transformou a abordagem do estudante-estagiário: deixou de ser apenas um transmissor de conteúdos para se assumir como facilitador de experiências educativas integrais.

O conhecimento do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama não foi apenas uma formalidade burocrática ou um requisito académico: constituiu o alicerce sobre o qual o estudante-estagiário construiu a sua intervenção pedagógica durante a PES. Permitiu-lhe compreender o contexto onde estava inserido, alinhar a sua prática com objetivos partilhados e, sobretudo, contribuir de forma consciente e significativa para a formação integral dos alunos. Esta experiência consolidou a convicção de que qualquer prática educativa eficaz deve partir do conhecimento profundo da identidade e dos valores da comunidade escolar onde se desenvolve.

Direção de turma

O docente que assume a função de diretor de turma desempenha um papel central na mediação entre os diferentes agentes educativos — professores, alunos, encarregados de educação e estruturas administrativas da escola — assumindo responsabilidades de natureza pedagógica, administrativa e disciplinar (Favinha,2012). Este papel exige competências específicas ao nível da liderança educativa, gestão de conflitos, comunicação interpessoal e acompanhamento individualizado dos alunos, integrando uma abordagem holística centrada no desenvolvimento global do estudante (Estrela, 2002).

A participação do estudante-estagiário no trabalho desenvolvido pelo diretor de turma constituiu uma etapa essencial da sua formação inicial, proporcionando uma imersão real na cultura organizacional da escola e nos seus mecanismos de funcionamento quotidiano. O acompanhamento da direção de turma foi realizado com a turma do 9º B, proporcionando ao estudante-estagiário a oportunidade de conhecer e utilizar a plataforma GEAI. Esta ferramenta constitui um instrumento essencial na gestão escolar, permitindo o registo de sumários, avaliações, instrumentos de avaliação e justificações de faltas, facilitando a organização e o acompanhamento do percurso escolar dos alunos.

Para além da componente administrativa, o acompanhamento incluiu também a gestão de situações de conflito entre pares e a colaboração com a diretora de turma na definição de procedimentos para a resolução de casos de indisciplina. Embora estes episódios não fossem frequentes, exigiam uma resposta célere e adequada, de modo a garantir a manutenção de um ambiente educativo positivo e seguro. Neste contexto, o estudante-estagiário teve a oportunidade de

sugerir estratégias de intervenção e refletir sobre a importância da atuação pedagógica na promoção de comportamentos responsáveis e respeitadores.

Embora não tenha sido possível participar nas reuniões com os encarregados de educação, o envolvimento nesta componente do estágio permitiu aprofundar a compreensão das funções do diretor de turma, bem como os desafios e exigências inerentes a esta responsabilidade. Esta experiência contribuiu significativamente para o desenvolvimento da identidade profissional e das competências do futuro professor, em consonância com os princípios defendidos por Day (2001).

Educação Especial

A Educação Especial no Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama integra recursos humanos especializados pertencentes aos respetivos grupos de recrutamento e assume como missão central a promoção da equidade, da inclusão e da qualidade educativa. O seu principal objetivo é responder, de forma eficaz, à diversidade de necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, aumentando a sua participação ativa no processo de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Esta resposta baseia-se nos princípios definidos no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, e assenta na construção de uma escola onde todos aprendem e onde cada um é valorizado nas suas singularidades (Pereira & DGE, 2018; Duarte, 2023).

A ação da Educação Especial concretiza-se através de um trabalho colaborativo e contínuo com os docentes dos vários níveis e ciclos de ensino, técnicos especializados e outros elementos da comunidade educativa. Esta colaboração permite a implementação de medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, a adequação de metodologias e instrumentos de avaliação, a antecipação e reforço das aprendizagens e o apoio psicopedagógico. Como defende Cosme (2020), a diferenciação pedagógica é uma condição essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma aprendizagem significativa, respeitando os seus ritmos e estilos de aprendizagem.

O Agrupamento é, também, uma escola de referência no domínio da visão, acolhendo alunos com deficiência visual a quem são garantidos os apoios técnicos, pedagógicos e tecnológicos necessários à sua plena inclusão. Para além disso, integra a rede de escolas de referência na área da Intervenção Precoce na Infância, desenvolvendo um trabalho conjunto com as famílias e com serviços de saúde e segurança social, com vista à promoção do desenvolvimento integral de crianças dos 0 aos 6 anos com risco de atraso ou comprometimento do desenvolvimento.

Importa sublinhar que o trabalho desenvolvido pela Educação Especial não se limita à resposta a alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, mas estende-se à promoção de uma cultura escolar inclusiva, que valoriza a diversidade como um recurso educativo e social. São também promovidas ações de sensibilização e formação dirigidas à comunidade escolar, com o objetivo de fomentar uma atitude de respeito pela diferença e de cooperação entre todos os intervenientes do processo educativo (Duarte, 2023; Pereira & DGE, 2018).

A Educação Especial no Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama tem como missão a promoção da equidade, da inclusão e da qualidade educativa, procurando responder eficazmente à diversidade de necessidades dos alunos. Esta missão, sustentada no Decreto-Lei n.º 54/2018, ganha contornos particulares quando refletida à luz da disciplina de Educação Física, que, pelas suas

características específicas, apresenta desafios e potencialidades singulares no contexto da inclusão (Fontana, Silva & Oliveira, 2019).

A EF distingue-se por ser uma área essencialmente prática, que envolve o corpo em movimento, o jogo, a cooperação, a expressão e a interação social. Estas dimensões tornam-na particularmente relevante para o desenvolvimento global dos alunos, nomeadamente daqueles com necessidades educativas especiais. No entanto, esta mesma natureza prática pode também constituir uma barreira à participação plena de todos, se não forem adotadas estratégias pedagógicas inclusivas. A dificuldade de adaptação de determinadas atividades, a falta de recursos materiais adequados e a escassez de formação específica por parte de alguns docentes podem comprometer a efetiva inclusão na disciplina (Cosme, 2020; Duarte, 2023).

Apesar destes desafios, a EF representa uma oportunidade privilegiada para promover o envolvimento ativo de todos os alunos, proporcionando experiências significativas que contribuem para o seu bem-estar, autoestima, autonomia e desenvolvimento de competências sociais. Para que isso aconteça, é essencial um trabalho colaborativo entre os professores de Educação Física e os docentes de Educação Especial, bem como com outros técnicos especializados. Esta colaboração permite a identificação de barreiras à aprendizagem e à participação, a definição de objetivos ajustados às capacidades de cada aluno, a adaptação de conteúdos, a diversificação de estratégias metodológicas e a utilização de critérios de avaliação mais flexíveis e individualizados (Fontana et al., 2019).

Neste contexto, a EF deve assumir uma perspetiva centrada no potencial de cada aluno, valorizando o progresso individual em detrimento da comparação com padrões normativos. Mais do que adaptar atividades, importa transformar práticas, criando ambientes de aprendizagem seguros, motivadores e acessíveis a todos. A disciplina pode, assim, desempenhar um papel fundamental na promoção de uma cultura de inclusão, onde a diferença é reconhecida como valor e a participação de todos é vista como um direito e uma responsabilidade coletiva (Cosme, 2020; Pereira & DGE, 2018).

Em síntese, a EF, ao articular-se com os princípios da Educação Especial, pode contribuir significativamente para a construção de uma escola mais inclusiva e humanizada. Para isso, é necessário que todos os intervenientes educativos se comprometam com uma abordagem pedagógica flexível, colaborativa e centrada na valorização da diversidade. Só assim será possível garantir que todos os alunos, independentemente das suas condições, tenham acesso pleno às aprendizagens e possam viver a escola como um espaço de crescimento, pertença e realização pessoal.

Durante a PES do estudante-estagiário, a articulação entre a EF e a Educação Especial revelou-se essencial para garantir a participação plena de todos os alunos. A leitura crítica do Projeto Educativo e o contacto direto com os princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018 permitiram ao estudante-estagiário compreender que a inclusão não se resume à presença física dos alunos nas aulas, mas exige intencionalidade pedagógica, flexibilidade metodológica e trabalho colaborativo. Este trabalho colaborativo concretizou-se, de forma particularmente significativa, através do contacto regular com a professora de Educação Especial, estabelecido em virtude da presença de cinco alunos que beneficiavam de medidas seletivas. Ao longo da PES, manteve-se uma comunicação contínua entre ambos, centrada na troca de informações sobre estratégias pedagógicas diferenciadas e abordagens comportamentais ajustadas às necessidades dos alunos. Esta cooperação permitiu alinhar práticas, antecipar dificuldades e reforçar a intencionalidade inclusiva das intervenções em Educação Física. O estudante-estagiário refletiu sobre a importância de valorizar o progresso individual em vez de comparar desempenhos com padrões normativos, e percebeu que a adaptação de conteúdos e

critérios de avaliação é uma condição necessária para promover o sucesso de todos. Esta experiência reforçou a convicção de que a EF, quando orientada para uma perspetiva inclusiva, pode ser um espaço privilegiado de crescimento pessoal, social e emocional. Mais do que adaptar atividades, o estudante-estagiário aprendeu a transformar práticas, criando ambientes de aprendizagem mais acessíveis, motivadores e humanizados.

Desporto Escolar

O Desporto Escolar assume um papel crucial no desenvolvimento global dos alunos, conjugando a prática física com objetivos educativos, sociais e culturais. Segundo o Decreto-Lei n.º 95/91 e a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), estas atividades complementares ao currículo escolar promovem a saúde, a condição física e hábitos motores saudáveis, elementos essenciais para o bem-estar e a qualidade de vida dos jovens.

Além dos benefícios físicos, o Desporto Escolar contribui decisivamente para a formação de competências sociais e pessoais, como a solidariedade, o espírito de equipa, a cooperação, a autonomia e a criatividade. Estas competências são fundamentais no desenvolvimento da cidadania ativa, apoiando os princípios educativos do sistema de ensino português.

A participação ativa do estudante-estagiário na modalidade de Padel inscrita no Desporto Escolar, cujos treinos tiveram lugar na Academia de Padel de Setúbal às quintas-feiras das 16h30 às 18h30, representou uma oportunidade importante de desenvolvimento profissional, ao possibilitar a aplicação prática de conhecimentos teóricos e a aquisição de competências organizativas e pedagógicas no contexto real da escola.

O grupo-equipa foi constituído por alunos provenientes de três agrupamentos escolares: Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama, Agrupamento de Escolas Barbosa du Bocage e Agrupamento de Escolas Lima de Freitas. No total, o grupo integrou 12 alunos, dos quais 10 do género masculino e 2 do género feminino. Destes, apenas 9 alunos participaram efetivamente nas competições, representando o Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama nas diferentes provas.

O Torneio de Padel do Desporto Escolar teve lugar na Academia de Padel de Setúbal das 10:00 às 13:00 no dia 30 de abril de 2025. Esta iniciativa promoveu a prática desportiva organizada em contexto escolar, fomentando não só o desenvolvimento técnico e tático dos alunos, mas também competências transversais essenciais à sua formação integral.

A coordenação do grupo-equipa e a participação na arbitragem foram elementos centrais que contribuíram para a formação do futuro professor de EF, pois permitiram o contacto direto com as responsabilidades inerentes à organização e gestão de eventos desportivos. Estes papéis desenvolveram competências de liderança, comunicação, organização e tomada de decisão, fundamentais para a prática profissional.

A modalidade de Padel, cada vez mais popular, apresenta características que facilitam a inclusão e a participação de diversos grupos etários e níveis de experiência, adequando-se às capacidades dos alunos. A prática competitiva em torneios como este possibilita o desenvolvimento das capacidades motoras específicas, da estratégia coletiva e da cooperação entre pares, estimulando valores como o respeito pelas regras, o *fair play* e o espírito desportivo, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, alinhados com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

O sucesso alcançado pelos alunos do Agrupamento evidencia a eficácia do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, reforçando a importância da articulação entre os treinos do Desporto Escolar e as experiências de competição real. A diversidade dos alunos envolvidos e a dinâmica colaborativa entre agrupamentos reforçaram a importância da inclusão e da adaptação das práticas às necessidades e potencialidades de cada participante.

A experiência vivida na Academia de Padel de Setúbal revelou-se formativa, rica e transformadora, consolidando a identidade profissional do estudante-estagiário e reforçando o compromisso com uma EF humanizada, inclusiva e promotora de desenvolvimento integral. Esta experiência permitiu compreender que o Desporto Escolar não se limita à prática física, mas constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e organizativas, fundamentais na formação integral dos alunos e essenciais para o exercício da docência em EF.

Atividades desenvolvidas

A PES desenvolveu-se ao longo de todo o ano letivo, permitindo ao estudante-estagiário lecionar de forma autónoma, sob supervisão do professor cooperante, conteúdos previamente planificados em quatro turmas: 6º, 9º, 10º e 12º anos. O principal objetivo foi promover as Aprendizagens Essenciais da disciplina, adaptando estratégias pedagógicas às características específicas de cada turma integrando competências motoras, cognitivas, sociais e emocionais.

As aulas práticas abrangeram diversas modalidades, com destaque nos jogos desportivos coletivos, como futebol, andebol, basquetebol e voleibol, desenvolvidos através de exercícios analíticos e jogos reduzidos, que fomentaram a cooperação, o trabalho em equipa e o desenvolvimento técnico-tático ajustado aos diferentes níveis de aprendizagem.

No domínio do atletismo, foram realizadas atividades de corridas de velocidade, resistência e barreiras, saltos em comprimento e altura, bem como lançamentos de peso e vortex, com enfoque na técnica, coordenação e destreza física. A ginástica incluiu exercícios de solo e aparelhos, com progressões pedagógicas adaptadas ao nível dos alunos, garantindo condições de segurança e inclusão. Outras modalidades individuais, como badminton e atividades de luta, foram igualmente lecionadas, aplicando-se exercícios progressivos para alunos com diferentes níveis de competência.

Paralelamente foram aplicados os testes de aptidão física FITescola, avaliando força, velocidade, potência, flexibilidade, resistência e agilidade, fornecendo indicadores sobre a condição física dos alunos. A formação do estudante-estagiário foi ainda enriquecida por palestras sobre arbitragem de futebol e segurança aquática, que contribuíram para a aquisição de competências técnicas, estratégicas e de prevenção de riscos essenciais à prática pedagógica e à segurança em atividades físicas.

Complementarmente, o estágio integrou aulas teóricas de andebol e atletismo, nas quais foram abordados conteúdos como regras, posições, gestos técnicos e submodalidades, permitindo aos alunos uma compreensão mais aprofundada das práticas desportivas. Foram também ministradas aulas de desporto adaptado, com experiências práticas em voleibol sentado, atletismo e futebol para cegos, sensibilizando os alunos para os desafios enfrentados por pessoas com deficiência e promovendo valores como a empatia, inclusão e respeito pela diferença e diversidade.

O estudante-estagiário participou ativamente na organização e realização de diversos eventos e torneios escolares, como o corta-mato, assumindo responsabilidades logísticas e de controlo das voltas realizadas pelos alunos; arbitrou os jogos de andebol do projeto Andebol4Kids, com a variante 4x4. Foram dinamizados torneios interturmas de basquetebol, voleibol e futsal, que incentivaram a

competição saudável, a aplicação prática de conteúdos curriculares, a cooperação, o *fair play* e o respeito pelas regras; no torneio de ténis de mesa, os alunos experienciaram situações de jogo estruturadas, desenvolvendo autonomia e iniciativa. A participação no Mega Sprinter (Figura 7) possibilitou a articulação entre prática curricular e competição organizada, com provas de velocidade, resistência, salto e lançamentos, incentivando esforço, superação e o desenvolvimento de valores éticos.



Figura 7: Mega Sprinter

Foi igualmente realizado um torneio de Ténis de Mesa na Escola Básica de 2º e 3º Ciclos de Aranguez (Figura 8) em contexto escolar, no qual os alunos participaram em situações de jogo estruturadas, promovendo a aplicação prática dos conteúdos abordados nas aulas. Esta atividade permitiu desenvolver competências técnico-táticas da modalidade, bem como aspetos relacionados com a autonomia, o respeito pelas regras, a cooperação e o *fair play*, mesmo em contexto competitivo. O torneio foi dinamizado e monitorizado pelo estudante-estagiário, em articulação com docentes do agrupamento, assegurando a organização, o acompanhamento pedagógico e a adequada utilização dos recursos disponíveis. Para os alunos do 6.º ano, esta iniciativa constituiu uma experiência motivadora, favorecendo o desenvolvimento da literacia motora, a adoção de hábitos de vida saudáveis e a vivência de contextos de aprendizagem distintos do modelo tradicional da aula de EF.



Figura 8: Torneio de Ténis de Mesa da Escola dos 2º e 3º Ciclos de Aranguez

A experiência vivida ao longo da PES, revelou-se bastante enriquecedora pois permitiu, ao estudante-estagiário, consolidar competências pedagógicas, organizativas e relacionais, promovendo práticas docente mais conscientes, inclusivas, e adaptadas às necessidades dos alunos. A diversidade de contextos e modalidades exigiu uma constante adaptação das estratégias de ensino, reforçando a importância da flexibilidade metodológica, da diferenciação pedagógica e da intencionalidade

educativa. As atividades desenvolvidas integraram teoria e prática, estimularam hábitos de vida saudável e contribuíram para a construção de valores cívicos e sociais, alinhando-se com os objetivos do PASEO e reforçando a EF enquanto disciplina promotora de desenvolvimento integral do aluno.

Área IV – Dimensão Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida.

Influência do paradesporto nas atitudes inclusivas dos alunos nas aulas de Educação Física

João Chalaça [1] & Renata Matheus Willig [2]

1. Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares, Instituto Piaget de Almada

2. INSIGHT: Piaget Research. Center for Ecological Human Development, Instituto Piaget, Almada

Resumo

Introdução: O desporto adaptado e a atividade física adaptada são consideradas ferramentas de inclusão e desenvolvimento psicossocial contribuindo para o combate ao abandono escolar e da discriminação de pessoas com deficiência. **Objetivo:** Analisar a influência da prática de modalidades paradesportivas nas atitudes inclusivas de alunos sem deficiência em aulas de Educação Física. **Materiais e Métodos:** Participaram 68 alunos do 9.º, 10.º e 12.º anos. Durante três semanas, realizaram aulas de voleibol sentado, atletismo e futebol para cegos. As atitudes foram avaliadas antes e depois da intervenção com o questionário CAIPE-R. A análise estatística utilizou testes não paramétricos (Wilcoxon, U-Mann-Whitney, Kruskal-Wallis). **Resultados:** Verificaram-se melhorias significativas nas atitudes específicas ($p=0,010$) e globais ($p=0,034$). Alunos mais ou menos competitivos e do género masculino mostraram maior evolução. O contacto prévio com colegas com deficiência também influenciou positivamente. **Conclusão:** O paradesporto revelou-se eficaz na promoção de atitudes inclusivas em contexto escolar, reforçando o seu valor como ferramenta pedagógica para a inclusão.

Palavras-chave: Educação Física, Paradesporto, Inclusão, Atitudes inclusivas

The Influence of Para Sports on Students' Attitudes in Physical Education Classes

Abstract

Introduction: Adapted sports and adapted physical activity are recognized as effective tools for inclusion and psychosocial development. These practices contribute to reducing school dropout and decreasing discrimination against people with disabilities, promoting integration and respect within the educational context. **Objective:** To analyze the influence of practicing para-sport modalities on inclusive attitudes of students without disabilities in Physical Education classes. **Materials and Methods:** Sixty-eight students from 9th, 10th, and 12th grades participated. Over a three-week period, students took part in seated volleyball, adapted athletics, and football for the visually impaired. Inclusive attitudes were assessed before and after the intervention using the CAIPE-R questionnaire. Statistical analysis was performed using non-parametric tests (Wilcoxon, Mann-Whitney U, and Kruskal-Wallis). **Results:** Significant improvements were observed in both specific ($p = 0.010$) and overall ($p = 0.034$) inclusive attitudes. More competitive students and male students showed greater improvement. Additionally, prior contact with peers with disabilities positively influenced the change in attitudes. **Conclusion:** The practice of para-sport modalities proved effective in promoting inclusive attitudes in the school context, reinforcing the value of para-sport as a pedagogical tool for the inclusion of students with disabilities.

Keywords: Physical Education, Para-sport, Inclusion, Inclusive attitudes

Introdução

A atividade física adaptada refere-se à modulação e adequação de atividades físicas com o objetivo de aumentar a acessibilidade e gerar benefícios para pessoas com deficiências físicas, intelectuais ou sensoriais (Ben Rakaa et al., 2025). Ao reconhecer a diversidade como um valor educativo central, esta abordagem estabelece uma estreita relação com a Educação Física (EF) no contexto escolar, especialmente quando fundamentada nos princípios da inclusão, conforme expressos na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Neste enquadramento, a EF inclusiva afirma-se como prática pedagógica alicerçada na justiça social, oferecendo-se como cenário privilegiado para a promoção da inclusão, da valorização da diferença e da formação de uma cidadania participativa e responsável (Block, 2007; Gordon, 2010).

Em Portugal, a EF integra o currículo obrigatório do ensino básico e secundário, sendo considerada componente essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. De acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), esta área curricular promove a aquisição de competências físicas, sociais, éticas e cognitivas, contribuindo para a formação de cidadãos ativos, saudáveis e responsáveis. O currículo nacional, orientado pelas Aprendizagens Essenciais em EF (DGE, 2018), estrutura-se predominantemente em torno de modalidades desportivas organizadas em blocos como jogos desportivos coletivos, ginástica, atletismo, dança, lutas e atividades de raquete. Esta organização evidencia a centralidade do desporto na prática pedagógica, possibilitando aos alunos o desenvolvimento de competências técnicas e táticas específicas, bem como a vivência de valores como o respeito pelas regras, a cooperação e o espírito de equipa.

No contexto escolar, a implementação de modalidades desportivas adaptadas surge como estratégia pedagógica potencial para ampliar as oportunidades de participação de todos os alunos. O Paradesporto, entendido como a prática desportiva adaptada destinada a pessoas com deficiência, assegura a participação plena e equitativa através da modificação de regras, adequação de equipamentos e ajustamentos nos contextos de prática (Winckler, 2023). Quando integrado nas aulas de EF, pode contribuir não apenas para o desenvolvimento de competências motoras, mas também para a formação de atitudes e valores como a cooperação, a empatia e a valorização da diversidade.

Evidências empíricas recentes indicam que o Paradesporto, ao ser integrado nas aulas de EF, assume um papel fundamental na promoção do sucesso educativo, da inclusão e do desenvolvimento psicossocial dos alunos (Shao, J., Cui, Z. & Bao, 2024). Contudo, apesar do crescente reconhecimento do seu potencial pedagógico, persistem lacunas relativamente ao impacto de intervenções de curta duração no contexto escolar português, particularmente no que se refere à modificação das atitudes inclusivas dos alunos sem deficiência e à influência de variáveis como sexo, competitividade e contacto prévio com pessoas com deficiência.

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar se a implementação de três semanas de aulas de Educação Física centradas no conteúdo de Paradesporto contribui para a modificação das atitudes inclusivas dos alunos sem deficiência. Pretende-se ainda comparar as atitudes em função do sexo, do nível de competitividade autopercebido e do contacto prévio com pessoas com deficiência. Parte-se das seguintes hipóteses: (i) a vivência destas aulas promove alterações positivas nas atitudes inclusivas, particularmente entre os estudantes do sexo feminino; (ii) os alunos que se identificam como muito competitivos apresentam atitudes inclusivas menos desenvolvidas; e (iii) o contacto prévio com pessoas com deficiência está associado a mudanças mais significativas e positivas nestas atitudes.

Materiais e Métodos

Amostra

Participaram do estudo 68 alunos de uma Escola Pública da cidade de Setúbal, pertencentes a três turmas distintas: uma do ensino básico (9.º ano, n=23 alunos) e duas do ensino secundário (10.º, n=28 alunos e 12.º, n= 17 alunos)., sendo 35 do género masculino (13 alunos do 9.º ano; 15 alunos do 10.º ano; e 7 alunos do 12.º ano) e 33 do feminino (10 alunas do 9.º ano; 13 alunas do 10.º ano; e 10 alunas do 12.º). E com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos.

Procedimentos

Primeiramente, houve um pedido de autorização à direção da escola, a cada um dos professores cooperantes responsáveis por cada uma das três turmas bem como o pedido do consentimento dos Encarregados de Educação de cada um dos participantes.

A recolha de dados decorreu ao longo de cinco semanas. Na primeira semana, foi aplicado o questionário para avaliar as atitudes inclusivas. Nas três semanas seguintes (segunda, terceira e quarta), os participantes realizaram três aulas de Paradesporto. Na quinta semana, foi novamente aplicado o questionário para avaliar as atitudes.

Instrumentos

O questionário *Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education (CAIPE-R)* elaborado por Block (1995) e traduzido para língua portuguesa de Portugal por Campos, Ferreira & Block (2013) tem por objetivo avaliar as atitudes inclusivas dos alunos sem deficiência relativamente aos colegas com deficiência em contexto de EF. O instrumento é composto por 11 itens agrupados sob o bloco "Atitudes Globais na Educação Física", subdividido em duas dimensões: "Atitudes Específicas", que correspondem às questões 1 a 6 e dizem respeito à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física; e "Atitudes Gerais", que abrangem as questões 7 a 11 e estão relacionadas com a aceitação da alteração de regras nas atividades. Cada item é respondido numa escala de Likert de 4 pontos, onde 1 corresponde a "Não", 2 a "Provavelmente não", 3 a "Provavelmente sim" e 4 a "Sim". A pontuação de cada atitude é obtida através da soma total dos valores atribuídos às questões que a compõem. Importa referir que a questão 2 apresenta uma escala invertida, sendo que 1 corresponde a "Sim", 2 a "Provavelmente sim", 3 a "Provavelmente não" e 4 a "Não", pelo que os valores devem ser ajustados antes do cálculo.

Complementarmente, os participantes respondem a mais 6 questões, selecionando uma das opções ou escrevendo: 1) conhecer alguém com deficiência ou necessidades especiais; 2) ter na turma um colega com deficiência ou necessidades especiais; 3) ter nas aulas de educação física colegas com deficiência ou necessidades educativas especiais; 4) autoperceção da competitividade; 5) ter praticado alguma modalidade de desporto adaptado e 6) ter assistido a alguma modalidade de desporto adaptado. Este instrumento apresenta ainda espaço para dados pessoais tais como idade, turma, ano, género, data de nascimento e iniciais do nome e sobrenome.

Aula Paradesportiva

O Paradesporto refere-se à prática sistematizada de atividades físicas e desportivas adaptadas para pessoas com deficiência, abrangendo modalidades recreativas, educativas e competitivas. Este campo

integra princípios da EF, da reabilitação funcional e da pedagogia inclusiva, promovendo o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social dos praticantes, independentemente das suas limitações.

Segundo Winckler (2023), o Paradesporto deve ser entendido não apenas como uma resposta terapêutica ou compensatória, mas como uma prática pedagógica emancipadora, que valoriza a diferença e promove a equidade. A sua implementação em contextos escolares e comunitários contribui para a construção de ambientes inclusivos, nos quais todos os indivíduos têm acesso à participação ativa, ao reconhecimento das suas capacidades e ao exercício pleno da cidadania.

Do ponto de vista educativo, o Paradesporto articula-se com os princípios da educação inclusiva consagrados na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva em Portugal. A sua presença nas aulas de Educação Física permite não só o desenvolvimento de competências específicas, mas também a promoção de atitudes inclusivas entre os alunos, como a empatia, o respeito pela diversidade e a cooperação.

Além disso, estudos recentes (Shao, Cui & Bao, 2025) indicam que programas de Paradesporto podem funcionar como catalisadores de inclusão social e flexibilidade cognitiva, mediando o desenvolvimento da resiliência emocional e da empatia nos contextos educativos. Estes efeitos reforçam o papel do paradesporto como ferramenta pedagógica transformadora, capaz de contribuir para uma escola mais justa, participativa e humanizada.

As aulas de EF foram organizadas em regime politemático, com uma abordagem integradora entre modalidades regulares e paradesportivas. Cada sessão teve a duração de 100 minutos e foi realizada com uma frequência de uma aula por semana para cada turma envolvida.

As modalidades paradesportivas abordadas foram distribuídas ao longo de três semanas consecutivas: voleibol sentado na primeira semana, atletismo para cegos na segunda e futebol para cegos na terceira. Cada aula foi estruturada em circuito de três estações, sendo uma dedicada à modalidade paradesportiva e as outras duas às modalidades regulares, como futsal, badminton, voleibol e andebol.

Na prática do voleibol sentado, utilizou-se uma fita presa entre dois postes a 1,15 metros do solo, bem como bolas específicas da modalidade. No atletismo para cegos, os alunos formaram pares, em que um dos participantes estava vendado e o outro assumia o papel de guia, segurando ambos uma corda. Esta metodologia de trabalho em pares com vendas foi igualmente aplicada na prática do futebol para cegos, onde se utilizou uma bola com guizo.

Análise de dados

Os dados recolhidos foram tratados no software IBM SPSS Statistics 29.0. Relativamente à análise de dados, foi realizada a estatística descritiva dos dados sociodemográficos (idade e género), do contacto com pessoas com deficiência e da auto percepção da competitividade. Para comparar atitudes (Atitudes Globais, Atitudes Gerais e Atitudes Específicas), o teste de normalidade Komolgorov-Smirnov com uma significância $p < 0,05$, entre a pré e a pós-aula Paradesportiva foi utilizado o teste não-paramétrico de Wilcoxon para determinar as alterações nas atitudes entre ambos os momentos. Adicionalmente, tais atitudes foram comparadas entre a pré e a pós aula Paradesportiva, tendo em conta o género e contacto prévio com pessoas com deficiência através do teste não paramétrico de U-Mann-Whittney e o nível de competitividade através do teste de Kruskal-Wallis.

Resultados

A tabela 1 sintetiza os resultados da análise descritiva das variáveis sociodemográficas da amostra. Constata-se a ausência de variações entre o pré-teste e o pós-teste, no que concerne ao contacto prévio com familiar ou amigo com deficiência, colega da turma com deficiência e colega nas aulas de EF. O mesmo padrão foi verificado nas respostas relativas ao nível de competitividade

Tabela 1. Análise descritiva dos dados sociodemográficos e contato com pessoas com deficiência

	Frequência (n)	Percentagem (%)
Género (n=68)		
Feminino	33	47,1%
Masculino	35	50,0%
Idade (n=68)		
14	13	18,6%
15	23	32,9%
16	12	17,1%
17	10	14,3%
18	9	12,9%
20	1	1,4%
Contacto prévio com Familiar/Amigo (n=68)		
Sim	26	37,1%
Não	42	60,0%
Contacto prévio com colega na turma (n=68)		
Sim	50	71,4%
Não	18	25,7%
Contacto prévio nas aulas de EF (n=68)		
Sim	46	65,7%
Não	21	30,0%
Nível de competitividade (n=68)		
Não	18	25,7%
Mais ou menos	37	52,9%
Sim	13	18,6%

A tabela 2 apresenta a comparação das atitudes inclusivas antes e depois das aulas de Paradesporto, evidenciando as alterações positivas nas atitudes inclusivas de alunos com deficiência nas aulas de EF nas Atitudes Específicas ($p=0,010$) e Globais ($p=0,034$). Contudo, não é possível afirmar que uma curta exposição à prática de modalidades paradesportivas (3 aulas) é suficiente para alterar todas as subáreas das atitudes inclusivas.

Tabela 2. Comparação das atitudes inclusivas em EF antes e após a aula paradesportiva

	Pré-aula paradesportiva (n=68)		Pós-aula paradesportiva (n=68)		Z	p
	Média (DP)	Mediana	Média (DP)	Mediana		
Atitudes Gerais EF	12,99(2,99)	13,50	13,21(3,17)	14,00	-,693	0,488
Atitudes Específicas EF	22,28(3,26)	23,00	23,65(3,03)	24,00	-2,568	0,010
Atitudes Globais	35,26 (5,60)	37,00	36,85(5,17)	38,00	-2,123	0,034

DP: desvio padrão; EF: educação física

Já a comparação das atitudes inclusiva por género (Tabela 3) evidenciou que a curta intervenção com modalidades paradesportivas pode ser uma estratégia eficiente para algumas alterações positivas nas atitudes inclusivas. Evidenciando que o género masculino modificou as suas atividades Gerais da EF ($p=0,005$) e Globais ($p=0,010$), enquanto o género feminino só alterou as Gerais da EF ($p=0,013$).

Tabela 3. Comparação das atitudes inclusivas em EF antes e após a aula paradesportiva, por género.

	Pré-aula paradesportiva		Pós-aula paradesportiva		p	
	Média (DP)	Mediana	Média (DP)	Mediana		
Atitudes Gerais EF						
Masculino (n=35)	11,15(4,05)	12,00	11,95(3,18)	11,50	0,005	
Feminino (n=33)	12,20(2,04)	12,00	15,00(1,00)	15,00	0,013	
Atitudes Específicas EF						
Masculino (n=35)	20,75(4,14)	21,00	24,00(3,72)	25,00	0,312	
Feminino (n=33)	22,35(2,73)	23,00	24,59(2,12)	25,00	0,985	
Atitudes Globais						
Masculino (n=35)	31,90(7,57)	34,00	0,349	34,70(4,98)	34,00	0,010
Feminino (n=33)	34,53(3,56)	34,00	0,149	38,80(3,07)	39,00	0,094

DP: desvio padrão; EF: educação física

A tabela 4 apresenta a comparação das atitudes por nível de competitividade, demonstrando que os alunos mais ou menos competitivos apresentam atitudes mais inclusivas ($p=0,043$) relativamente aos alunos não competitivos e muito competitivos, no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física bem como à alteração das regras das atividades realizadas.

A Tabela 5 apresenta a comparação das atitudes dos alunos antes e após a realização das aulas de paradesporto, considerando o fator de contacto prévio com familiares ou amigos com deficiência. Observou-se que os alunos sem qualquer contacto prévio demonstraram alterações significativas em atitudes específicas após a intervenção, enquanto os alunos que já tinham esse tipo de contacto não evidenciaram mudanças nas mesmas dimensões. Nas restantes variáveis analisadas, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, independentemente da existência ou ausência de contacto prévio com pessoas com deficiência.

Tabela 4. Comparação das atitudes inclusivas em EF antes e após a aula paradesportiva, por nível de competitividade.

	Pré		Pós		P
	aula paradesportiva		aula paradesportiva		
	Média (DP)	Mediana	Média (DP)	Mediana	
Atitudes Gerais EF					
Não competitivo(n=18)	13,2(4,06)	15,00	12,61(3,89)	14,00	0,378
Mais ou Menos competitivo (n=37)	12,95(2,65)	13,00	13,24(3,05)	14,00	0,069
Competitivo (n=13)	12,77(2,31)	13,00	13,92(2,39)	15,00	0,557
Atitudes Específicas EF					
Não competitivo(n=18)	22,78(4,71)	24,00	24,22(3,20)	25,00	0,504
Mais ou Menos competitivo (n=37)	22,16(2,27)	22,00	23,08(3,21)	22,00	0,064
Competitivo (n=13)	21,92(3,45)	23,00	24,46(1,89)	24,00	0,679
Atitudes Globais					
Não competitivo(n=18)	36,00(8,37)	38,50	12,61(3,89)	37,00	0,315
Mais ou Menos competitivo (n=37)	35,11(3,88)	36,00	36,32(5,53)	37,00	0,043
Competitivo (n=13)	34,69(5,43)	37,00	38,38(2,95)	39,00	0,426

DP: desvio padrão; EF: educação física

Tabela 5. Comparação das atitudes inclusivas em EF antes e após a aula paradesportiva, por contato prévio familiares ou amigos com deficiência.

	Pré		Pós		P
	aula paradesportiva		aula paradesportiva		
	Média (DP)	Mediana	Média (DP)	Mediana	
Atitudes Gerais EF					
Não(n=42)	13,02(2,57)	13,00	12,84(3,31)	14,00	0,345
Sim(n=26)	11,91(4,20)	12,00	13,55(3,77)	16,00	0,935
Atitudes Específicas EF					
Não(n=42)	22,32(3,70)	22,00	22,90(3,40)	23,00	0,024
Sim(n=26)	21,64(3,04)	22,00	25,45(6,27)	26,00	0,256
Atitudes Globais					
Não(n=42)	35,35(5,85)	37,00	37,69(4,37)	38,50	0,121
Sim(n=26)	33,55(6,47)	32,00	36,60(3,47)	37,00	0,475

DP: desvio padrão; EF: educação física

A Tabela 6 apresenta a análise das atitudes considerando contacto prévio com colegas de turma com deficiência demonstra que a curta exposição a aulas de paraesporto não foram suficientes para alterar as atitudes inclusivas dos alunos sem deficiência.

Tabela 6. Comparação das atitudes inclusivas em EF antes e após a aula paradesportiva, por contato prévio com colegas de turma com deficiência.

	Pré		Pós		P
	aula paradesportiva		aula paradesportiva		
	Média (DP)	Mediana	Média (DP)	Mediana	
Atitudes Gerais EF					
Não(n=18)	12,78(3,02)	13,50	13,61(3,74)	15,50	0,419
Sim(n=50)	13,06(3,01)	13,50	13,06(2,97)	14,00	0,619
Atitudes Específicas EF					
Não(n=18)	21,89(2,42)	22,00	24,00(2,91)	24,50	0,137
Sim(n=50)	22,42(3,52)	23,00	23,52(3,09)	23,50	0,264
Atitudes Globais					
Não(n=18)	34,67(4,82)	35,50	37,62(5,52)	38,50	0,303
Sim(n=50)	35,48(5,89)	37,00	36,58(5,07)	37,00	0,803

DP: desvio padrão; EF: educação física

A tabela 7 apresenta a comparação das atitudes entre o pré e o pós aula paradesportiva, considerando o contacto prévio com colegas com deficiência na aula de Educação Física, demonstrando haver diferenças estatisticamente significativas nas atitudes específicas por parte dos alunos que tiveram contacto com colegas com deficiência nas aulas de EF ($p=0,039$). Não houve diferenças estatisticamente significativas nas restantes atitudes gerais e globais em alunos que tiveram e não tiveram contacto com colegas com deficiência nas aulas de Educação Física.

Tabela 7. Comparação das atitudes inclusivas em EF antes e após a aula paradesportiva, por contato prévio com colegas de Educação Física com deficiência.

	Pré		Pós		P
	aula paradesportiva		aula paradesportiva		
	Média (DP)	Mediana	Média (DP)	Mediana	
Atitudes Gerais EF					
Não (n=21)	12,71(3,32)	14,00	13,04(3,53)	14,50	0,971
Sim(n=47)	13,13(2,80)	13,00	13,26(2,98)	14,00	0,970
Atitudes Específicas EF					
Não(n=21)	21,54(3,80)	22,00	23,96(3,68)	25,00	0,885
Sim(n=47)	22,76(2,70)	23,50	23,32(2,52)	23,00	0,039
Atitudes Globais					
Não(n=21)	34,25(6,69)	37,00	37,00(6,27)	38,00	0,808
Sim(n=47)	35,89(4,59)	37,00	36,58(4,36)	37,00	0,253

DP: desvio padrão; EF: educação física

Discussão e Conclusão

O presente estudo teve como principal objetivo analisar os efeitos de uma intervenção paradesportiva nas atitudes inclusivas de alunos do 9º, 10º e 12º anos de uma escola secundária, relativamente à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física. A intervenção consistiu na prática de

três modalidades adaptadas — voleibol sentado, atletismo para cegos e futebol para cegos — organizadas em regime politemático. Foram formuladas três hipóteses: (i) a vivência destas aulas promove alterações positivas nas atitudes inclusivas, particularmente entre os alunos do sexo feminino; (ii) os alunos que se identificam como muito competitivos manifestam atitudes inclusivas menos desenvolvidas; e (iii) o contacto prévio com pessoas com deficiência está associado a mudanças mais significativas e positivas nestas atitudes.

Relativamente à hipótese (i), esta foi confirmada parcialmente, uma vez que os resultados revelaram alterações positivas nas atitudes gerais em ambos os géneros, e nas atitudes globais apenas entre os alunos do sexo masculino. Estes achados divergem de estudos anteriores, os quais apontam para uma maior sensibilidade e aceitação por parte das alunas (Liu et al., 2010; Klimešová, 2011; Reis Da Costa, 2013; Ocete et al., 2022). No entanto, o presente estudo sugere que ambos os géneros demonstram abertura à inclusão, especialmente na aceitação da flexibilização de regras, o que pode refletir mudanças contextuais ou metodológicas na abordagem pedagógica. Por exemplo, a experiência vivenciada de jogar voleibol sentado ou futebol com vendas nos olhos pode ter sensibilizado os alunos, independentemente do género, para as necessidades de adaptação e para a importância de regras mais flexíveis que permitam a participação efetiva de todos, promovendo assim uma compreensão prática e empática das barreiras enfrentadas por colegas com deficiência.

No que se refere à hipótese (ii) esta foi rejeitada, visto que os alunos não competitivos e muito competitivos não evidenciaram mudanças significativas em nenhuma das dimensões estando em consonância com Campos et al. (2014), que identificaram uma correlação negativa entre níveis elevados de competitividade e atitudes inclusivas, ou seja, quanto maior o nível de competitividade, menores tendem a ser as atitudes inclusivas. No entanto, os dados também convergem com Ocete et al. (2022), ao mostrar que níveis moderados de competitividade podem favorecer atitudes específicas mais positivas, sugerindo que a competitividade, quando equilibrada, pode ser canalizada para a cooperação e o respeito mútuo.

A hipótese (iii) também foi invalidada visto que os resultados não identificaram mudanças significativas nos grupos com diferentes tipos de contacto prévio com pessoas com deficiência. Neste sentido, sugere-se que o tipo e o contexto do contacto são determinantes. Os dados convergem com McKay et al. (2018), que identificaram efeitos negativos ou neutros do contacto prévio em contextos não estruturados, reforçando a importância da mediação pedagógica. No entanto, estudos como os de Campos et al. (2014), Pérez-Torralba et al. (2018), Gaintza & Castro (2020) e Sullivan et al. (2021) corroboram a ideia de que o contacto direto e significativo, especialmente em contexto motor, favorece atitudes mais inclusivas.

Entre as limitações do estudo, destaca-se o número reduzido de sessões (três aulas), o que pode ter condicionado a profundidade das mudanças atitudinais. Além disso, a amostra foi limitada a três turmas de uma única escola, o que restringe a generalização dos resultados. A ausência de um grupo de controlo e a predominância de autorrelatos também podem ter influenciado os dados, dada a possibilidade de enviesamentos sociais ou percecionais. Acresce ainda que ao longo do estudo houve perda amostral, por motivos de lesão, reduzindo o número efetivo de participantes nas sessões e poderá ter afetado a diversidade de interações e a consistência da experiência vivenciada, comprometendo parcialmente a comparabilidade dos resultados entre turmas e a robustez das conclusões.

Em termos de conclusão, o estudo demonstrou que a vivência de modalidades paradesportivas pode promover alterações positivas nas atitudes inclusivas dos alunos, sobretudo nas dimensões específicas

e globais. A intervenção revelou-se particularmente eficaz entre alunos sem contacto prévio com pessoas com deficiência e entre aqueles com níveis moderados de competitividade. Estes resultados reforçam a importância de integrar o Paradesporto nas práticas pedagógicas da EF, não apenas como conteúdo técnico, mas como estratégia de promoção da empatia, da cooperação e da justiça social. A sua implementação sistemática pode contribuir para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, alinhados com os princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018 e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Referências

- Barros, J.M., Viegas, J., & Seabra, A.C. (2001). A recreação e o desporto. In C. Louro (Coord.), *Ação social na deficiência* (pp. 227-252). Lisboa: Universidade Aberta.
- Ben Rakaa et al. (2025). Adapted pedagogical strategies in inclusive physical education for students with special educational needs: A systematic review. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 29(2), 67–85.
- Block, M. E. (2007). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education* (3rd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Block, M.E. (1995) Development and validation of the children's attitudes towards integrated physical education in physical activity: A review. *Quest*, 55, 347–373.
- Campos, M. J., & Fernandes, C. (2015). Impact of the Paralympic Week in Students' Attitudes Toward Inclusion Impacto da Semana Paralímpica nas Atitudes dos Alunos Face à inclusão.
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2013). An Analysis Into The Structure, Validity And Reliability Of The Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-Revised (CAIPE- R). *European Journal of Adapted Physical Activity*, 6(2).
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2014). Influence of an awareness program on portuguese middle and high school students' perceptions of peers with disabilities. *Psychological Reports*, 115(3), 897-912.
- DGE – Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Educação Física – Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gaintza, Z., & Castro, V. (2020). Physical education sessions in secondary school: attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(1), 214-221.
- Gordon, B. (2010). Inclusive physical education: Promoting social justice through pedagogical change. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 627–641.
- Klimešová, T. (2011). The influence of project “Paralympic School Day” towards integration of children with disabilities in physical education in the Czech Republic and Australia (Doctoral dissertation, Master's thesis). Retrieved 1 June 2015 http://theses.cz/id/rb7ky7/Mgr__Diplomka_2011.pdf.
- Liu, Y., Kudláček, M., & Ješina, O. (2010). The influence of Paralympic School Day on children's attitudes towards people with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 40(2), 63-69.
- McKay, C., Block, M., & Park, J. Y. (2015). The impact of Paralympic School Day on student attitudes toward inclusion in physical education. *Adapted physical activity quarterly*, 32(4), 331-348.

- McKay, C., Park, J. Y., & Block, M. (2018). Exploring the variables associated with student attitudes toward inclusion in physical education after taking part in the Paralympic School Day programme. *International Journal of Inclusive Education*, 25(3), 329-347.
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Coterón, J., & Reina, R. (2022). How do competitiveness and previous contact with people with disabilities impact on attitudes after an awareness intervention in physical education?. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 19- 31.
- Papaionnou, C., & Evaggelinou, C. (2013). Does na Awareness Program Change Attitudes Towards Inclusion of Children With Disabilities in Summer Camps?. *Spor Bilimleri Dergisi*, 24(4), 260-263.
- Pedrinnelli, V.J. Educação Física Adaptada: Conceituação e Terminologia. Educação Física e Desporto Para Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília – MEC/SEDES – SESI-DN. 1994
- Pérez-Torralba, A., Reina, R., Pastor-Vicedo, J. C., & González-Víllora, S. (2018). Education intervention using para-sports for athletes with high support needs to improve attitudes towards students with disabilities in Physical Education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 455-468.
- Reis Da Costa, J. P. (2013). Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido na Escola Básica 2,3 com Secundário José Falcão – Miranda do Corvo, Junto da Turma do 8o D, No ano Letivo de 2012/13. Universidade de Coimbra.
- Saraiva, J. P., Almeida, M. R., Oliveira, C., Fernandes, R., & Cruz-Santos, A. (2013). Desporto adaptado em Portugal: Do conceito à prática. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, 18(5), 623-635.
- Shao, J., Cui, Z., & Bao, Y. (2024). Adaptive sports programs as catalysts for social inclusion and cognitive flexibility in inclusive physical education: The mediating roles of emotional resilience and empathy. *BMC Psychology*, 13, Article 770.
- Sullivan, A. C., Berkowitz, R. J., & Wolf, D. L. (2021). Middle School Students' Attitudes Toward Including Students with Disabilities in an Invasion Game Basketball Unit. *Palaestra*, 35(1).
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, Espanha.
- Winckler (2023). Livro de Ouro do Paradesporto. São Paulo: Paradesporto Brasil + Acessível.

Reflexão Final

A elaboração deste Relatório Final de Estágio da PES em EF representa a síntese de um percurso académico e profissional profundamente enriquecedor, marcado por desafios, descobertas e crescimento pessoal. Ao longo da PES, o estudante-estagiário teve a oportunidade de intervir em contextos escolares diversos, aplicar conhecimentos teóricos em situações reais de ensino e desenvolver competências pedagógicas, sociais e éticas que considera fundamentais para a sua atuação futura como docente de EF.

A investigação sobre a influência do Paradesporto nas atitudes inclusivas dos alunos revelou-se particularmente transformadora. Através da implementação de modalidades adaptadas, voleibol sentado, atletismo para cegos e futebol para cegos, foi possível observar o potencial da EF como espaço privilegiado para a promoção da empatia, da cooperação e da valorização da diferença. Os resultados obtidos demonstraram que, mesmo com uma intervenção de curta duração, é possível provocar algumas mudanças significativas nas atitudes dos alunos, sobretudo quando as experiências são vividas de forma estruturada, reflexiva e intencional.

Estas aprendizagens não se esgotam no contexto do estágio. Pretende, pois, o estudante-estagiário, levá-las consigo para a sua prática profissional futura, integrando o Paradesporto como conteúdo curricular legítimo e recorrente nas minhas aulas. Acredita que a Educação Física deve ser inclusiva por natureza, e que cabe ao professor criar ambientes de aprendizagem acessíveis, desafiantes e significativos para todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou limitações. Compromete-se, por isso, a continuar a aprofundar os meus conhecimentos sobre práticas pedagógicas inclusivas, a colaborar com equipas multidisciplinares e a adaptar metodologias de forma a garantir a participação plena de todos os estudantes.

Para o futuro, ambiciona contribuir ativamente para uma escola mais justa, democrática e humanizada, onde a inclusão não seja apenas um princípio, mas uma prática quotidiana. Pretende investir na formação contínua, na investigação educacional e na partilha de boas práticas com outros profissionais, promovendo uma cultura de colaboração e inovação pedagógica. Acredita que o professor de EF tem um papel determinante na construção de uma cidadania ativa e responsável, e é com esse propósito que encara a sua profissão.

Termina com um profundo sentimento de gratidão e responsabilidade. Gratidão pelas oportunidades vividas, pelos ensinamentos recebidos e pelas relações construídas ao longo deste percurso. Responsabilidade por continuar a trilhar este caminho com ética, compromisso e paixão pela educação. Leva consigo aprendizagens que ultrapassam o domínio técnico e que moldam a sua identidade como professor: a escuta ativa, a flexibilidade pedagógica, a valorização da diversidade e a crença inabalável de que todos os alunos têm direito a aprender, participar e sentir-se parte da comunidade educativa. É com esta visão que pretende contribuir, no futuro, para uma EF mais humana, inclusiva e transformadora.

Referências

- Alarcão, Isabel. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. 3. ed. Coimbra: Almedina, 2021.
- Almeida, M. (2015). *Avaliação formativa na educação física: estratégias e práticas*. Lisboa: Edições Universitárias.
- Alves, R. (2012). *Avaliação das aprendizagens: entre a teoria e a prática*. Porto: Porto Editora.
- Alves, R. (2014). *Práticas avaliativas na educação: da teoria à ação*. Porto: Porto Editora. Arcadinho, Maria; Folque, Maria Amélia; Leal Da Costa, Mariana. *A construção do conhecimento profissional de professores: uma abordagem investigativa da prática*. *Seminário Asas do Saber*, Universidade de Évora, 2021.
- Bonorino, Rogério. *Planejamento de aula de Educação Física: guia completo*. Prática Pedagógica, 2024.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. Ministério da Educação. *Aprendizagens Essenciais*.
- Campos, F. D. S., Silva, A. S. D., & Fisberg, M. (2002). Descrição fisioterapêutica das alterações posturais de adolescentes obesos. *Braz Pediatr News*, 4(2)
- Carvalho, P. (2012). *Educação Física e avaliação: percursos e desafios*. Coimbra: Almedina.
- Carvalho, P. (2014). *Educação Física: avaliação e desenvolvimento curricular*. Lisboa: Edições Colibri.
- Carvalho, P., & ALVES, R. (2017). *Avaliação educativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Edições Pedagógicas.
- Clark, C. M., & Peterson, P. C. (1986). Teachers thought process. In M. C. Whitrock (Eds.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: MacMillian.
- Cosme, A. (2020). *Avaliação pedagógica e diferenciação: Contributos para uma escola que aprende*. Porto: Edições Afrontamento.
- Day, C. (2001). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- DGE – Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Educação Física – Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, J. (2023). *Educação inclusiva e a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018: Desafios e possibilidades*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Estrela, M. T. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto Editora. Porto.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Favinha, M. F. (2012). *A pertinência do papel do diretor de turma no contexto escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Évora, Portugal.
- Fernandes, D. (2007). *Avaliação das aprendizagens: uma prática em construção*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, J. (2018). *A avaliação formativa na prática docente em Educação Física*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreira, J. (2019). *Avaliação em Educação Física: práticas em contexto de estágio pedagógico*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Flores, M. A. (2002). *Learning, development and change in the early years of teaching: A two-year empirical study*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 279–302.
- Fontana, E., Silva, M., & Oliveira, L. (2019). Plano educacional individualizado: Uma estratégia de inclusão nas aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(2), 235–250.
- Gomes, M. (2004). Planejamento em educação física –comparação entre professores principiantes e professores experientes.
- Gonçalves, S. (2016). Avaliação e desenvolvimento em contexto escolar. Porto: Edições Académicas.
- Gouveia, É., Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., & Oliveira, R. (2014). *A avaliação diagnóstica em educação física: uma abordagem prática a nível macro*. Universidade da Madeira.
- Griffin, Patricia S. (1983). “Gymnastics is a girl’s thing”: Participation and interaction patterns in middle school gymnastics classes. In T.J. Templin & J.K. Olson (Eds.), *Teaching in Physical Education* (pp.71-85). Champaign, Ill: Human Kinetics Publishers.
- Griffin, Patricia S. (1984). Girls’ participation patterns in a middle school team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 30-38.
- Griffin, Patricia S. (1985a). Boys participation styles in a middle school physical education sports Unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 100-110.
- Griffin, Patricia S. (1985b). Teachers’ perceptions of and responses to sex equity problems in a middle school physical education program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56 (2), 103-110.
- Hargreaves, A. (1998). *The emotional practice of teaching*. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Huberman, M. (1995). *Professional careers and professional development: Some intersections*. In T. R. Guskey
- Huet, Isabel. *Desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior: Contributos para uma reflexão*. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 37, n. 2, 2024.
- Junior, D. M.; Kuczinsk, C. R. *Autismo infantil: uma abordagem psicanalítica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- Karakaş, S. (2024). *A Review of Childhood Developmental Changes in Attention as Indexed in the Electrical Activity of the Brain*. *Brain Sciences*, 14 (5), 458.
- Kaspar, Alan Augusto et al. *Reflexão corporal: práticas inovadoras na formação de professores de Educação Física*. *Revista FT*, v. 29, n. 141, 2024.
- Konkiewitz, Elisabete Castelon (Org.). *Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar*. Dourados: UFGD, 2023.
- Maia, Ana; Freire, João. *A diferenciação pedagógica como estratégia promotora para uma aprendizagem significativa*. ISPA, 2020
- McCutcheon (1980), G. How do elementary school teacher plan The nature of planning and influences on it. *The Elementary School Journal*, n. 81, p. 4-23,
- Melo, Junior Ribeiro de. Formação docente e a prática pedagógica: os saberes docentes diante da prática. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v. 5, n. 11, 2020.

- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (6th ed.). San Francisco, CA: Benjamin Cummings.
- Moura, Lucélia Lira; Almeida, Vilma Ribeiro; Andrade, Aécio Alves; et al. Reflexões sobre a identidade profissional dos professores na educação contemporânea: desafios e perspectivas. *Revista de Educação da IDEAU*, v. 4, n. 1, 2024.
- Nobre, P. (2021). *Currículo e avaliação em Educação Física: Um manual pedagógico*. Universidade de Coimbra.
- Nobre, Paulo. *Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico*. Universidade de Coimbra, 2021.
- Oliveira, Dalila Andrade de (2007). *Gestão escolar: conceitos, processos e práticas*. São Paulo: Cortez
- Oliveira, Terezinha Marisa Ribeiro de; Amaral, Luiz Henrique; Amaral, Carmem Lúcia Costa. *A prática pedagógica reflexiva em questão: estudo de caso de uma escola brasileira*. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 36, n. 2, 2023.
- Pacheco, J. A. (2005). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, F., & Direção-Geral da Educação. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Piéron, Maurice. (1986). *Enseignement des activités physiques et sportives: Observation et recherche*. Liège: Presses Universitaires de Liège.
- Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência: o aprender da prática*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- Revista Sociedade e Desporto. (2020). *Avaliação em Educação Física: O Que Sabemos? Onde Estamos? Para Onde Vamos?* Instituto Politécnico da Guarda.
- Richit, Adriana; Ponte, João Pedro da; Quaresma, Marisa (2021). *Aprendizagens profissionais de professores evidenciadas em Estudos de Aula*. *BOLEMA*, v. 35, n. 71.
- Santos, M. A.; Silva, R. M. A observação como etapa formativa no estágio supervisionado: contribuições para a prática docente. *Revista Formação Docente*, v. 14, n. 2, 2022.
- Santos, M. A.; Silva, R. M. A observação como etapa formativa no estágio supervisionado: contribuições para a prática docente. *Revista Formação Docente*, v. 14, n. 2, 2022.
- Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, António, Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do desporto. Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto*. Cruz Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana
- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2011). *Motor control and learning: A behavioral emphasis* (5th ed.). Human Kinetics.
- Tardif, Maurice (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes.
- Vieira, Maria; Ferreira, Ana (2023). *Implicações das equipas educativas na construção de saberes profissionais*. *Revista Portuguesa de Educação*.



Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wright, Jan. (1995). A feminist poststructuralist methodology for the study of gender construction in physical education: Description of a study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 1-24.

Wright, Jan. (1996). The construction of complementarity in physical education. *Gender and Education*, 8 (1), 61-79.



Apêndices

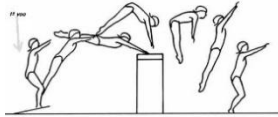

Apêndice I - Exemplo de plano de aula



Orientador: Nuno Lemos		PLANO DE AULA			
Professor estagiário: João Chalaça					
Unidade didática: Ginástica					
Turma: 12ºG					
Horário: 08:15 / 10:05 (100m)					
Data: 24-1-2025	Local: G2	Alunos: 24	Plano nº: 4		


Objetivo da aula	Material
<p>Objetivos Gerais: Desenvolvimento dos gestos técnicos da ginástica acrobática e da ginástica de aparelhos (saltos do boque e no minitrampolim)</p> <p>Objetivos específicos: Exercitar o salto ao eixo, o rolamento e salto entre mãos no boque; o salto em extensão, o salto com joelhos ao peito, a meia pirueta, a pirueta e o salto de carpa lateral e frontal no minitrampolim; o caminhar em pontas dos pés na trave para a frente com rotação e para trás, o gesto de trocar de perna e o avião na trave; e por último as figuras na ginástica acrobática.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Colchões;• Colchão de queda• Trampolim reuther;• Boque• Minitrampolim• Trave

Parte Inicial

Exercício	Objetivos	Ilustração	Instruções/Feedback	Tempo
<p>-Corrida Lúdica: Os alunos correm a volta do espaço, realizando os seguintes exercícios ao comando do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Deslocamentos laterais; -Corrida para trás -Posição de caranguejo(deslocamento); -Posição de urso(deslocamento); 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquecimento articular. - Ativação da capacidade cardiorrespiratória. - Aumento da temperatura corporal. 		<ul style="list-style-type: none"> - O estudante-estagiário comanda o aquecimento e exemplifica caso seja necessário 	<p>3'</p>
<p>-Pliometria extensiva, Mobilidade articular/Alongamentos Dinâmicos e Exercícios Rítmicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saltitares em diversas direções, inicialmente com dois apoios e numa fase seguinte com um apoio. -Alongamentos com movimentos controlados/balísticos como elevações dos membros inferiores esticados. 	<ul style="list-style-type: none"> -Aquecimento específico. - Evitar lesões. 		<ul style="list-style-type: none"> -O estudante-estagiário comanda o aquecimento. -O estudante-estagiário deve explicar como irá funcionar. 	<p>4' (7')</p>

<p>-Mobilidade articular envolvendo as principais articulações que serão utilizados nos movimentos ao longo da aula.</p> <p>-Inclusão de exercícios como polichinelos e tesouras.</p>				
Parte Principal				
Exercício	Objetivos	Ilustração	Instruções/Feedback	Tempo
<p>-Saltos no boque: Os alunos irão executar os seguintes saltos no boque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salto ao eixo; • Rolamento; • Salto entre mãos; <p>-Saltos no minitrampolim: Os alunos irão realizar os seguintes saltos no minitrampolim:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salto em extensão; • Salto com meia pirueta(pirueta); • Salto com joelhos ao peito; • Salto de carpa lateral; • Salto de carpa frontal; 	<p>-Trabalhar a recepção no trampolim <i>reuther</i> dando ênfase à colocação das mãos do boque o mais longe possível para executar o salto ao eixo.</p> <p>-Trabalhar a corrida de balanço e o afastamento dos braços no boque dando ênfase à elevação dos joelhos por entre os braços no salto entre mãos.</p> <p>-Trabalhar o gesto técnico dos respectivos saltos no minitrampolim privilegiando a chamada a uma maior distância do minitrampolim.</p>	 	<p>- O estudante-estagiário irá dar as instruções assim como prestar auxílio na execução dos exercícios.</p> <p>- O estudante-estagiário irá dar as instruções assim como prestar auxílio na execução dos exercícios.</p>	<p>30' (37')</p> <p>30' (67')</p> <p>30'</p>

<p>-Elementos na trave: Os alunos irão realizar os seguintes elementos na trave:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caminhar para a frente; • Rotação; • Caminhar para trás; • Trocar de perna; • Avião; <p>(Grupo dos rapazes realiza as atividades acima planeadas e descritas ao longo da aula).</p> <p>-Ginástica acrobática: As alunas irão realizar diversas figuras progredindo das mais simples para as mais complexas.</p>	<p>-Trabalhar os respetivos elementos na trave.</p> <p>-Executar as figuras corretas e fluidamente.</p>		<p>- O estudante-estagiário irá dar as instruções assim como prestar auxílio na execução dos exercícios.</p> <p>- O estudante-estagiário irá corrigir a execução caso seja necessário.</p>	<p>(97')</p> <p>97'</p>
Retorno à calma				
<p>Exercícios</p>	<p>Objetivos</p>	<p>Ilustração</p>	<p>Instruções/Feedback</p>	<p>Tempo</p>
<p>- Alongamentos e Relaxamento: Alongamentos suaves (membros inferiores e superiores) e exercícios de respiração profunda.</p>	<p>- Promover o relaxamento muscular.</p>		<p>- O estudante-estagiário indica e pede a um aluno para executar os alongamentos corrigindo sempre que necessário.</p>	<p>2'</p> <p>(99')</p>

<p>- Discussão e Reflexão: Breve reflexão e questionamento relativamente aos conteúdos abordados na aula.</p>	<p>- Promover a reflexão sobre a aula.</p>		<p>- O estudante-estagiário faz uma retrospectiva da aula, e questiona sobre a existência de dúvidas.</p>	<p>1' (100')</p>
--	--	---	---	----------------------

Observações Finais:

- **Adaptações:** Repartir os movimentos por fases para os alunos que têm maior dificuldade.
- **Nota:** Os rapazes realizaram a ginástica de aparelhos e as raparigas a ginástica acrobática, conforme as suas opções avaliativas na modalidade.

Anexos

Anexo I- Exemplo de Aprendizagens Essenciais

ATLETISMO: NIVEL ELEMENTAR

Objetivos	Indicadores
1. Cooperação	1.1. Admite as indicações que lhe dirigem e as opções e falhas dos colegas; 1.2. Cumpre as regras que garantam as condições de segurança; 1.3. Cumpre as regras de preparação, arrumação e preservação do material.
2. Cooperação	2.1. Aplica o regulamento específico dos saltos, corridas e lançamentos.
3. Corridas (Velocidade)	3.1. Partida de tacos/blocos; 3.2. Acelera até à velocidade máxima; 3.3. Mantém uma elevada frequência de movimentos; 3.4. Realiza apoios ativos sobre a parte anterior do pé, com extensão da perna de impulsão; 3.5. Termina sem desaceleração nítida; 3.6. Termina com inclinação do tronco à frente nas duas últimas passadas.
4. Corridas (Estafetas)	4.1. Recebe o testemunho em movimento, na zona de transmissão; 4.2. Entrega o testemunho, após sinal sonoro, com segurança e sem acentuada desaceleração; 4.3. Aplica a técnica de transmissão ascendente/descendente.
5. Corridas (Barreiras)	5.1. Partida de tacos/blocos; 5.2. "Ataca" a barreira, apoiando o terço anterior do pé longe desta, facilitando a elevação do joelho e a extensão da perna de ataque; 5.3. Passa as barreiras com trajetória rasante; 5.4. Mantém o equilíbrio nas receções ao solo e sem desaceleração nítida.
6. Salto em comprimento (Técnica de voo na passada)	6.1. Corrida de balanço de oito a doze passadas; 6.2. Aumenta a cadência nas últimas passadas para realizar uma impulsão eficaz; 6.3. Impulsão na tábua de chamada., mantendo o tronco direito; 6.4. "Puxa" a perna de impulsão para junto da perna livre na fase descendente do voo; 6.5. Tocando o solo o mais longe possível, com flexão do tronco à frente.
7. Salto em altura (Fosbury Flop)	7.1. Corrida de balanço com cinco a oito passadas de balanço, sendo as últimas três/quatro em curva; 7.2. Apoiá ativamente o pé de chamada no sentido da corrida, com elevação enérgica da coxa da perna livre, conduzindo o joelho para dentro (provocando a rotação da bacia); 7.3. Transpõe a fasquia com o corpo ligeiramente "arqueado". 7.4. Flexão das coxas e extensão das pernas na fase descendente do voo, caindo de costas no colchão com os braços afastados lateralmente.
8. Triplo Salto	8.1. Corrida de balanço de seis a dez passadas; 8.2. Impulsão na tábua de chamada; 8.3. Realiza corretamente o encadeamento dos apoios: 1.º salto em pé coxinho, 2.º salto para o outro pé e o último com a técnica de passada, com queda a dois pés na caixa de saltos.
9. Lançamento do peso (3/4 kg) num circulo de lançamentos.	9.1. Apoiá o peso na parte superior dos metacarpos e nos dedos, junto ao pescoço, com flexão da perna do lado do peso e inclinação do tronco sobre essa perna; 9.2. De costas e em duplo apoio roda e avança a bacia do lado do peso com extensão total (das pernas e do braço do lançamento); 9.3. Empurra o engenho para a frente e para cima, mantendo o cotovelo afastado em relação ao tronco.
10. Lançamento da bola	10.1. Realiza quatro a sete passadas de balanço em aceleração progressiva; 10.2. Executa as três passadas finais com os apoios e ritmo corretos, com a mão à retaguarda e o braço em extensão; 10.3. Realizando o último apoio pelo calcanhar da perna contrária; 10.4. Lança a bola conferindo-lhe uma trajetória em arco.

Anexo II- Grelha de Observação de Aulas



Campus Universitário de Almada
 Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada
 Decreto-Lei número 210/96 de 18 de novembro

Ficha de Observação das Aulas

Nome: João Chaves
 Observação número: 1
 Professor: Nuno Lemos

Designação		Avaliação (Sim/Não)	Observações
Introdução da aula	O professor apresenta os conteúdos	Sim	Neste era cinática
	Promove o diálogo com os estudantes	Sim	
	Explica os objetivos da aula	Sim	
Organização da aula	As atividades são preparadas rapidamente	Sim	Análise Diagnóstica
	A organização utilizada é a que foi planeada	Sim	
	Os métodos de organização são adequados	Sim	
Deslocamento do professor	Permitem o controlo da turma	Sim	
	Permitem a individualização dos conteúdos	Sim	
	Permitem uma observação adequada das atividades	Sim	
Feedback	O professor fornece feedbacks quantitativos	Não	
	O professor fornece feedbacks qualitativos	Sim	
	O professor fornece demasiados feedbacks	Não	
	O professor completa o ciclo de feedback	Não	
Clima de aula	Há entusiasmo dos estudantes	Não	
	Há empenho dos estudantes	Não	
	Os estudantes parecem gostar das aulas	Não	
Linguagem utilizada pelo professor	Adequada à idade dos estudantes	Sim	Trata-se de turma de 9º C
	É de fácil compreensão	Sim	
	É clara e eficaz	Sim	
Gestão do tempo de aula	Encerrou a aula antecipadamente	Sim	
	Encerrou a aula após o horário previsto	Não	
	Houve tempo para cada atividade	Sim	
	As transições ocorreram adequadamente	Sim	
Planificação da aula	A aula está bem planeada	Sim	
	Os alunos não ficam sem atividades durante a aula	Não	
	O plano de aula foi bem elaborado	Sim	
Finalização da aula	O plano de aula foi cumprido	Sim	
	O professor faz uma retrospectiva da aula	Sim	
	O professor pergunta se há dúvidas	Sim	
	O professor indica o que irá acontecer na próxima aula (continuidade do processo)	Não	

Anexo III- Roulement da Escola Secundária Sebastião da Gama

Rotação Pelos Espaços Desportivos 2024/25 (v5)

	Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta									
	Prof	A	B	C	D	Prof	A	B	C	D	Prof	A	B	C	D	Prof	A	B	C	D	Prof	A	B	C	D					
08:15H 09:05H	12H	VS	EXT	G1	O	G2	9A		EXT	G1	O	G2	9F	VS	O	G2	EXT	G1	12D	VS	O	G2	EXT	G1	12G	NL	EXT	G1	O	G2
	10B	HP	G2	EXT	G1	O	11D	RC	G1	O	G2	EXT							8D		G1	O	G2	EXT	11E	RC	G1	O	G2	EXT
09:15H 10:05H							11G	LL	G2	EXT	G1	O							11A	AC	EXT	G1	O	G2						
							120EF	AC	O	G2	EXT	G1							12F	NL	G2	EXT	G1	O	120EF	AC	O	G2	EXT	G1
10:15H 11:05H	12H	VS	EXT	G1	O	G2	12J/L		O	G2	EXT	G1	9F	VS	O	G2	EXT	G1	12D	VS	O	G2	EXT	G1	12G	NL	EXT	G1	O	G2
	10I	SF	O	G2	EXT	G1	11D	RC	G1	O	G2	EXT	12B	JÁ	G1	O	G2	EXT	8D	SR	G1	O	G2	EXT	11E	RC	G1	O	G2	EXT
11:15H 12:05H	12C	AC	G2	EXT	G1	O	11B	RM	EXT	G1	O	G2	12E	RM	EXT	G1	O	G2	10G	JD	EXT	G1	O	G2	12B	JÁ	O	G2	EXT	G1
							11G	LL	G2	EXT	G1	O	12G	NL	G2	EXT	G1	O	12F	NL	G2	EXT	G1	O	12C	AC	G2	EXT	G1	O
12:15H 13:05H	12D	VS	O	G2	EXT	G1	12J/L		O	G2	EXT	G1	8E	VS	O	G2	EXT	G1							12A	NL	EXT	G1	O	G2
	11C	LL	G1	O	G2	EXT	7D	RC	G1	O	G2	EXT	7D	RC	G1	O	G2	EXT	10I	SF	O	G2	EXT	G1	12I	RM	G1	O	G2	EXT
13:15H 14:05H	11H	RM	EXT	G1	O	G2	12M/N	RM	G2	EXT	G1	O	12A	NL	G2	EXT	G1	O	120DC	AC	G2	EXT	G1	O	12B	JÁ	O	G2	EXT	G1
	12F	NL	G2	EXT	G1	O	11A	AC	EXT	G1	O	G2	12A	NL	G2	EXT	G1	O	120DC	AC	G2	EXT	G1	O	12C	AC	G2	EXT	G1	O
14:15H 15:05H	8E	VS	O	G2	EXT	G1	10J/L	RC	O	G2	EXT	G1	8E	VS	O	G2	EXT	G1	11I/J	VS	G1	O	G2	EXT	10A	JD	O	G2	EXT	G1
	11C	LL	G1	O	G2	EXT							7D	RC	G1	O	G2	EXT	10I	SF	O	G2	EXT	G1	7B	RC	G2	EXT	G1	O
15:15H 16:05H	11F	RM	EXT	G1	O	G2	12M/N	RM	G2	EXT	G1	O	11H	RM	EXT	G1	O	G2	11B	RM	EXT	G1	O	G2	12E	RM	EXT	G1	O	G2
	120DC	AC	G2	EXT	G1	O	11A	AC	EXT	G1	O	G2	12A	NL	G2	EXT	G1	O	120DC	AC	G2	EXT	G1	O						
16:15H 17:05H	9F	VS	O	G2	EXT	G1	10J/L	RC	O	G2	EXT	G1							11I/J	VS	G1	O	G2	EXT	10A	JD	O	G2	EXT	G1
	10D	SF	G1	O	G2	EXT	12H	VS	EXT	G1	O	G2	11E	RC	G1	O	G2	EXT							11D	RC	G1	O	G2	EXT
17:15H 18:05H	11F	RM	EXT	G1	O	G2							11H	RM	EXT	G1	O	G2	11B	RM	EXT	G1	O	G2	11G	LL	G2	EXT	G1	O
	120DC	AC	G2	EXT	G1	O							9C	NL	G2	EXT	G1	O							10F	NL	EXT	G1	O	G2
18:15H 19:05H	8A	SR	G2	EXT	G1	O							7A	RC	O	G2	EXT	G1	8C	SR	G2	EXT	G1	O	7A	RC	O	G2	EXT	G1
	8B	SF	EXT	G1	O	G2	7B	RC	G2	EXT	G1	O	10D	SF	G1	O	G2	EXT	10C	SF	G1	O	G2	EXT						
19:15H 20:05H	9B	OJ	O	G2	EXT	G1	12I	RM	G1	O	G2	EXT							10E	LL	EXT	G1	O	G2	9A		EXT	G1	O	G2
	8A	SR	G2	EXT	G1	O	10A	JD	O	G2	EXT	G1							9E	OJ	G2	EXT	G1	O	7A	RC	O	G2	EXT	G1
20:15H 21:05H	9C	NL	O	G2	EXT	G1	7B	RC	G2	EXT	G1	O	10D	SF	G1	O	G2	EXT	10C	SF	G1	O	G2	EXT	11L/M	NL	G1	O	G2	EXT
	8B	SF	EXT	G1	O	G2	10C	SF	EXT	G1	O	G2	9D	VS	O	G2	EXT	G1	11F	RM	EXT	G1	O	G2	9A		EXT	G1	O	G2
21:15H 22:05H							12I	RM	G1	O	G2	EXT	10B	HP	G2	EXT	G1	O	10M/N	RC	O	G2	EXT	G1	10H	LL	G2	EXT	G1	O
	7C	SR	G1	O	G2	EXT	8C	SR	G2	EXT	G1	O	7C	SR	G1	O	G2	EXT							11L/M	NL	G1	O	G2	EXT
22:15H 23:05H	9C	NL	O	G2	EXT	G1							8B	SF	EXT	G1	O	G2	11C	LL	G1	O	G2	EXT						
	10E	LL	EXT	G1	O	G2	10G	JD	EXT	G1	O	G2	9D	VS	O	G2	EXT	G1							9B	OJ	O	G2	EXT	G1
23:15H 24:05H	9E	OJ	G2	EXT	G1	O	10F	NL	G1	O	G2	EXT	10B	HP	G2	EXT	G1	O							10H	LL	G2	EXT	G1	O
	9D	VS	O	G2	EXT	G1	8C	SR	G2	EXT	G1	O	7C	SR	G1	O	G2	EXT	8A	SR	G2	EXT	G1	O						
24:15H 25:05H	8D		G1	O	G2	EXT																								
	10E	LL	EXT	G1	O	G2																								
25:15H 26:05H	9E	OJ	G2	EXT	G1	O	10F	NL	G1	O	G2	EXT	10H	LL	G2	EXT	G1	O							9B	OJ	O	G2	EXT	G1

1º Período	A	16 set a 20 set	14 out a 18 out	11 nov a 15 nov	9 dez a 17 dez	27 jan a 31 jan	24 fev a 7 mar	31 mar a 4 abr	12 mai a 16 mai	2 jun a 6 jun
2º Período	B	23 set a 27 set	21 out a 25 out	18 nov a 21 nov	6 jan a 10 jan	3 fev a 9 fev	17 mar a 21 mar	22 de abr a 25 de abr	19 mai a 23 mai	9 jun a 13 jun
3º Período	C	30 set a 4 out	28 out a 1 nov	25 nov a 29 nov	13 jan a 17 jan	10 fev a 14 fev	11 mar a 14 mar	28 abr a 2 de maio	26 mai a 30 mai	
	D	7 out a 11 out	4 nov a 8 nov	2 dez a 6 dez	20 jan a 24 jan	17 fev a 21 fev	24 mar a 28 mar	5 de maio a 9 maio	27 mai a 31 mai	

Nome	Prof	Nome	Prof	Nome	Prof	Nome	Prof
ALBERTO CARVALHO	A.C.	JOÃO ABREU	J.A.	RITA CARINHAS	R.C	SUSANA SANTOS	S.S
FERNANDO SANTOS	F.S.	LURDES LOPES	L.L.	ROMÃO MEIRELES	R.M.	VITOR SILVA	V.S.
HELENA PASADAS	H.P.	OLIMPIA JÚLIO	O.J.	SÓNIA RIBEIRO	S.R.		
JOANA DUARTE	J.D.	NUNO LEMOS	N.L.	SUSANA FREIRE	S.F.		

Horário	SEGUNDA				TERÇA				QUARTA				QUINTA				SEXTA				
	Aratiba	Ferrellet	Darrh	Giardino	Aratiba	Ferrellet	Darrh	Giardino	Aratiba	Ferrellet	Darrh	Giardino	Aratiba	Ferrellet	Darrh	Giardino	Aratiba	Ferrellet	Darrh	Giardino	Yeggs
08:05 - 09:05	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	
09:05 - 09:55	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	
10:20 - 11:10	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	
11:20 - 12:10	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	
12:15 - 13:05	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	
14:15 - 15:05	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	
15:20 - 16:10	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	
16:20 - 17:10	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	
17:15 - 18:05	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	
18:05 - 19:00	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	

1º Dia
Carlos Chaby
Suzana Silva
Carlos Conceição

1º Dia

1º Dia
Isabel Cardoso
Filipa Cardoso
Draugo Almeida

Sugestões de espaços: Aratiba - Ferrellet - Darrh - Giardino

1º Período		2º Período		3º Período	
54	07 de Outubro a 17 de Outubro	516	20 janeiro a 24 de janeiro	529	1 de maio a 5 de maio
58	4 novembro a 8 de novembro	526	9 fevereiro a 11 de fevereiro	535	2 de junho a 1 junho (10 de maio)
62	1 dezembro a 17 de dezembro	528	24 março a 29 de março		

R3

Legenda dos Espaços: Ferrellet - Giardino - Campo Rebouças - Pista Salto em Comprimento
Aratiba - Campo de Aratiba - Campo de Basquetebol Grande - Pista de Velocidade

Horário	SEGUNDA				TERÇA				QUARTA				QUINTA				SEXTA				
	Aratiba	Ferrellet	Darrh	Giardino	Aratiba	Ferrellet	Darrh	Giardino	Aratiba	Ferrellet	Darrh	Giardino	Aratiba	Ferrellet	Darrh	Giardino	Aratiba	Ferrellet	Darrh	Giardino	Yeggs
08:05 - 09:05	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	
09:05 - 09:55	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	
10:20 - 11:10	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	
11:20 - 12:10	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	
12:15 - 13:05	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	
14:15 - 15:05	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	
15:20 - 16:10	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	
16:20 - 17:10	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	
17:15 - 18:05	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	
18:05 - 19:00	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	1º Car	2º Car	3º Car	4º Car	

1º Dia
Carlos Chaby
Suzana Silva
Carlos Conceição

1º Dia

1º Dia
Isabel Cardoso
Filipa Cardoso
Draugo Almeida

Sugestões de espaços: Aratiba - Ferrellet - Darrh - Giardino

1º Período		2º Período		3º Período	
55	4 de Junho a 10 de Junho	517	27 janeiro a 31 de janeiro	530	12 de maio a 16 de maio
59	1 novembro a 8 de novembro	521	24 fevereiro a 7 de março (paralela)	534	5 de junho a 10 junho
61	9 dezembro a 17 de dezembro	5 26	2 de março a 4 de abril		

R4

Legenda dos Espaços: Ferrellet - Giardino - Campo Rebouças - Pista Salto em Comprimento
Aratiba - Campo de Aratiba - Campo de Basquetebol Grande - Pista de Velocidade

Anexo V- Horários

HORÁRIO DO ESTÁGIO (Escola Secundária Sebastião da Gama)					
	2ª F	3ª F	4ª F	5ª F	6ª F
08:15- 09:05					12ºG
09:15 - 10: 05			12ºG		
10:25 - 11:15					
11:25 - 12:15					
12:25 - 13:15					10ºF
13:25 - 14:15					
14:25 - 15:15	9ºB				
15:25 - 16:15					
16:35 - 17:25		10ºF			9ºB
17:35 - 18:25					

HORÁRIO DO ESTÁGIO (Escola Básica o 2º e 3º Ciclos de Aranguez)					
	2ª F	3ª F	4ª F	5ª F	6ª F
08:15- 09:05					
09:15 - 10: 05					
10:20 - 11:10					
11:20 - 12:10			6ºF		
12:15 - 13:05					
13:15 - 14:05					
14:15 - 15:05					
15:20 - 16:10		6ºF			6ºF
16:20 - 17:10				De-Padel	
17:15 - 18:05					