

REM

Aprender a Ensinar
Reflexões de um Estágio Pedagógico em Educação Física
RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Rosalinda Andrade Mendonça
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

outubro | 2025

Aprender a Ensinar
Reflexões de um Estágio Pedagógico em Educação Física
RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Rosalinda Andrade Mendonça
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO
José Ricardo Velosa Barreto Ferreira Alves

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”

(Paulo Freire)

Agradecimentos

A elaboração deste relatório assinala o encerramento do meu percurso de formação académica, bem como de desenvolvimento pessoal e profissional, construído com o contributo de diversas pessoas. Concluído o Estágio Pedagógico, sinto-me profundamente grata a todos aqueles que, de forma mais ou menos direta, prestaram apoio, incentivo e orientação, tornando possível a concretização do meu percurso académico.

Em primeiro lugar, começo por agradecer ao Professor Orientador Cooperante Adérito Nóbrega, pelo apoio, acompanhamento contínuo e pelas orientações valiosas que forneceu ao longo do estágio. As suas sugestões, fruto da sua experiência, foram determinantes para o meu crescimento académico, profissional e pessoal. A professora que sou hoje deve-se muito a esses ensinamentos.

Ao Prof. Doutor Ricardo Alves, agradeço pela sua partilha de conhecimento, que constituí um contributo essencial ao longo de todo o estágio, assim como pela capacidade de transmitir calma e segurança nos momentos mais desafiantes, incentivando-me a enfrentar as dificuldades com confiança e determinação.

Expresso um agradecimento especial à minha colega de estágio, Joana Abreu, pela colaboração constante, pelo espírito de entajuda e partilha de conhecimentos, que nos permitiu crescer juntas enquanto profissionais e, acima de tudo, enquanto pessoas. A amizade fortalecida ao longo deste ano letivo possibilitou-nos enfrentar os desafios com resiliência e celebrar cada conquista, tornando esta experiência mais enriquecedora e significativa.

Não poderia deixar de agradecer a todos os colegas de curso e de estágio, com os quais foi possível partilhar conhecimentos e experiências, estabelecendo um apoio mútuo, em especial às duas colegas do outro núcleo de estágio da escola onde realizei o meu estágio.

Deixo também o meu agradecimento à Escola Básica e Secundária da Região Autónoma da Madeira, pela oportunidade de poder realizar o meu estágio. Agradeço a todos os profissionais da instituição, em especial, ao grupo disciplinar de Educação Física, pela forma calorosa como me acolheram, fazendo-me sentir parte integrante do mesmo, pelo ambiente positivo que proporcionaram e por todo o apoio prestado, essencial para a minha evolução, tornando esta experiência, de certo modo, mais leve e significativa.

À minha turma de estágio, os meus primeiros alunos, palavras não bastam para expressar a minha gratidão, por terem sido parte integrante deste processo. Agradeço-vos pela interação positiva estabelecida, pela paciência que tiveram, especialmente nas primeiras aulas, e por toda

a colaboração que manifestaram. Até os momentos mais desafiantes, revelaram-se essenciais para o meu crescimento enquanto professora.

Agradeço também à turma do 5.º ano à qual tive a oportunidade de lecionar 6 aulas. Apesar do curto tempo de contacto, o carinho que me foi demonstrado permitiu-me compreender ainda mais o motivo pelo qual escolhi esta profissão.

A todos os professores da Universidade da Madeira, que acompanharam o meu percurso académico ao longo destes 5 anos de formação, deixo o meu agradecimento pela partilha de conhecimento, e pelo apoio prestado, que contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento académico e pessoal.

Agradeço ainda aos meus amigos, que, mesmo sem serem mencionados, sabem quem são, pelo apoio prestado ao longo do processo. Ao Diretor Técnico do ginásio onde trabalho, que também é professor de Educação Física, deixo o meu agradecimento pelo incentivo de envergar nesta área e pela compreensão em relação à minha limitada disponibilidade para colaborar mais.

Por fim, agradeço à família, pelo apoio incondicional e pela compreensão face ao tempo limitado que lhes pude dedicar, em especial à minha Mãe, uma guerreira que me apoia desde sempre na concretização dos meus sonhos, e ao meu Padrinho, por me incentivar e me fazer acreditar nas minhas capacidades.

A todos, muito obrigada.

Resumo

O presente relatório representa o culminar do Estágio Pedagógico realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Madeira, desenvolvido ao longo do ano letivo 2024/2025, numa Escola Básica e Secundária da Região Autónoma da Madeira. Este documento apresenta, de forma estruturada e reflexiva, o conjunto de atividades desenvolvidas, estando estruturado essencialmente em seis capítulos: (i) Enquadramento do estágio; (ii) Caracterização da escola; (iii) Prática Letiva; (iv) Atividades de intervenção na comunidade escolar; (v) Atividades de integração no meio; (vi) Ações de natureza científico-pedagógica.

O Estágio Pedagógico constitui uma etapa essencial na consolidação de competências profissionais e pessoais, permitindo articular os conhecimentos teóricos adquiridos com as exigências e os desafios inerentes à prática docente. Esta experiência possibilitou o desenvolvimento de competências nas áreas do planeamento, gestão e avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem, com foco na promoção da autonomia, da reflexão crítica e da capacidade de adaptação às diferentes realidades educativas.

A Prática Letiva destacou-se como o eixo central do estágio, proporcionando um contacto direto com a realidade escolar e a oportunidade de aplicar estratégias pedagógicas diversificadas, ajustadas às características e necessidades dos alunos. Paralelamente, as atividades de integração na comunidade escolar contribuíram para o fortalecimento da dimensão social e colaborativa da docência, promovendo a partilha de saberes e o envolvimento ativo com a comunidade educativa.

As ações de natureza científico-pedagógicas assumiram, de igual modo, um papel relevante, fomentando a reflexão crítica sobre a prática e o desenvolvimento de competências ao nível da investigação científica. O percurso global revelou-se profundamente enriquecedor, permitindo uma formação integral, sustentada em valores éticos, deontológicos e humanos, através da reflexão crítica sobre cada atividade desenvolvida, identificando pontos fortes, fragilidades e aspetos a melhorar, contribuindo para a consolidação da identidade profissional enquanto futura professora de EF.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Prática Letiva; Processo Ensino-Aprendizagem; Alunos

Abstract

This report represents the culmination of the Teaching Internship carried out as part of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education at the University of Madeira, developed throughout the 2024/2025 academic year at a primary and secondary school in the Autonomous Region of Madeira. This document presents, in a structured and reflective manner, the set of activities carried out, and is essentially structured in six chapters: (i) Internship framework; (ii) School characterisation; (iii) Teaching practice; (iv) Intervention activities in the school community; (v) Integration activities in the environment; (vi) Scientific and pedagogical actions.

The teaching internship is an essential step in consolidating professional and personal skills, allowing the theoretical knowledge acquired to be linked to the demands and challenges inherent in teaching practice. This experience enabled the development of skills in the areas of planning, management and evaluation of the teaching-learning process, with a focus on promoting autonomy, critical reflection and the ability to adapt to different educational realities.

Teaching practice stood out as the central focus of the internship, providing direct contact with the reality of school life and the opportunity to apply diverse teaching strategies tailored to the characteristics and needs of students. At the same time, activities aimed at integration into the school community contributed to strengthening the social and collaborative aspects of teaching, promoting the sharing of knowledge and active involvement with the educational community.

Scientific and pedagogical activities also played an important role, encouraging critical reflection on practice and the development of scientific research skills. The overall experience proved to be deeply enriching, providing comprehensive training based on ethical, deontological and human values through critical reflection on each activity carried out, identifying strengths, weaknesses and areas for improvement, contributing to the consolidation of professional identity as a future PE teacher.

Keywords: Teaching Internship; Physical Education; Teaching Practice; Teaching-Learning Process; Students

Resumen

El presente informe representa la culminación de las prácticas pedagógicas realizadas en el marco del Máster en Enseñanza de la Educación Física en la Educación Básica y Secundaria de la Universidad de Madeira, desarrolladas a lo largo del año académico 2024/2025 en una escuela básica y secundaria de la Región Autónoma de Madeira. Este documento presenta, de forma estructurada y reflexiva, el conjunto de actividades desarrolladas, y se estructura esencialmente en seis capítulos: (i) Marco de la pasantía; (ii) Caracterización de la escuela; (iii) Práctica docente; (iv) Actividades de intervención en la comunidad escolar; (v) Actividades de integración en el entorno; (vi) Acciones de naturaleza científico-pedagógica.

Las prácticas pedagógicas constituyen una etapa esencial en la consolidación de las competencias profesionales y personales, ya que permiten articular los conocimientos teóricos adquiridos con las exigencias y los retos inherentes a la práctica docente. Esta experiencia ha permitido el desarrollo de competencias en las áreas de planificación, gestión y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, con especial atención a la promoción de la autonomía, la reflexión crítica y la capacidad de adaptación a las diferentes realidades educativas.

La práctica docente se destacó como el eje central de las prácticas, proporcionando un contacto directo con la realidad escolar y la oportunidad de aplicar estrategias pedagógicas diversificadas, ajustadas a las características y necesidades de los alumnos. Paralelamente, las actividades de integración en la comunidad escolar contribuyeron al fortalecimiento de la dimensión social y colaborativa de la docencia, promoviendo el intercambio de conocimientos y la participación activa con la comunidad educativa.

Las acciones de naturaleza científico-pedagógica también asumieron un papel relevante, fomentando la reflexión crítica sobre la práctica y el desarrollo de competencias en el ámbito de la investigación científica. El recorrido global resultó profundamente enriquecedor, permitiendo una formación integral, basada en valores éticos, deontológicos y humanos, a través de la reflexión crítica sobre cada actividad desarrollada, identificando puntos fuertes, debilidades y aspectos a mejorar, contribuyendo a la consolidación de la identidad profesional como futura profesora de EF.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas; Educación física; Práctica docente; Proceso de enseñanza-aprendizaje; Alumnos

Resumé

Le présent rapport représente l'aboutissement du stage pédagogique réalisé dans le cadre du master en enseignement de l'éducation physique dans l'enseignement primaire et secondaire de l'université de Madère, développé tout au long de l'année scolaire 2024/2025, dans une école primaire et secondaire de la région autonome de Madère. Ce document présente, de manière structurée et réfléchie, l'ensemble des activités développées, et s'articule essentiellement autour de six chapitres : (i) Cadre du stage ; (ii) Caractérisation de l'école ; (iii) Pratique pédagogique ; (iv) Activités d'intervention dans la communauté scolaire ; (v) Activités d'intégration dans le milieu ; (vi) Actions de nature scientifique et pédagogique.

Le stage pédagogique constitue une étape essentielle dans la consolidation des compétences professionnelles et personnelles, permettant d'articuler les connaissances théoriques acquises avec les exigences et les défis inhérents à la pratique enseignante. Cette expérience a permis de développer des compétences dans les domaines de la planification, de la gestion et de l'évaluation du processus d'enseignement-apprentissage, en mettant l'accent sur la promotion de l'autonomie, de la réflexion critique et de la capacité d'adaptation aux différentes réalités éducatives.

La pratique pédagogique s'est imposée comme l'axe central du stage, offrant un contact direct avec la réalité scolaire et l'opportunité d'appliquer des stratégies pédagogiques diversifiées, adaptées aux caractéristiques et aux besoins des élèves. Parallèlement, les activités d'intégration dans la communauté scolaire ont contribué à renforcer la dimension sociale et collaborative de l'enseignement, en favorisant le partage des connaissances et l'implication active auprès de la communauté éducative.

Les actions de nature scientifique et pédagogique ont également joué un rôle important, en encourageant la réflexion critique sur la pratique et le développement de compétences en matière de recherche scientifique. Le parcours global s'est révélé profondément enrichissant, permettant une formation complète, fondée sur des valeurs éthiques, déontologiques et humaines, grâce à une réflexion critique sur chaque activité développée, identifiant les points forts, les faiblesses et les aspects à améliorer, contribuant ainsi à la consolidation de l'identité professionnelle en tant que future professeure d'éducation physique.

Mots-clé: Stage pédagogique ; Éducation physique ; Pratique pédagogique ; Processus d'enseignement-apprentissage ; Élèves

Lista de Abreviaturas

ACPC – Ação Científico-Pedagógica Coletiva

ACPI – Ação Científico-Pedagógica Individual

AEC – Atividade de Extensão Curricular

AEEF – Aprendizagens Essenciais de Educação Física

AF – Atividade Física

AptF – Aptidão Física

ARE – Atividades Rítmicas e Expressivas

DA – Défice de Atenção

DC – Desportos de Combate

DE – Desporto Escolar

DFI – Dificuldades no Funcionamento Intelectual

DR – Desportos de Raquete

DS – Danças Sociais

DT – Diretor de Turma

DTP – Danças Tradicionais Portuguesas

E-A – Ensino-Aprendizagem

EBSRAM – Escola Básica e Secundária da Região Autónoma da Madeira

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

EFERAM-CIT – Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira – Compreender,

Intervir, Transformar

EP – Estágio Pedagógico

GA – Ginástica Acrobática

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

IMC – Índice de Massa Corporal

JDC-I – Jogos Desportivos Coletivos de Invasão

MD – Modelo Desenvolvimental

MEEFEBS – Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MG – Massa Gorda

MID – Modelo de Instrução Direta

NEE – Necessidades Educativas Específicas

PAE – Planeamento Anual de Escola

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PEE – Projeto Educativo de Escola

PL – Prática Letiva

RAM – Região Autónoma da Madeira

RI – Regulamento Interno

SRE – Secretaria Regional da Educação

TGfU – Teaching Games for Understanding

UD – Unidade Didática

UF – Ultimate Frisbee

UMa – Universidade da Madeira

Índice

Índice de Figuras	xvi
Índice de Tabelas	xvi
Índice de Apêndices	xvii
Índice de Anexos	xvii
1. Introdução.....	18
2. Enquadramento do EP	19
2.1. Expetativas e Receios em Relação ao Estágio	20
3. Caracterização da Escola.....	22
3.1. Resenha Histórica.....	23
3.2. Visão, Missão e Valores.....	24
3.3. Análise SWOT	25
3.4. Recursos Humanos	26
3.5. Orgânica da Escola.....	26
3.6. Grupo Disciplinar de Educação Física (Grupo 620)	27
3.7. Recursos Espaciais e Materiais	28
4. Prática Letiva.....	29
4.1. Caracterização da Turma.....	30
4.1.1. Metodologia e Instrumentos Utilizados	31
4.1.2. Características Gerais da Turma.....	32
4.1.3. Principais Conclusões da Caracterização da Turma.....	33
4.2. Gestão do Processo E-A no Ensino Secundário 11.º Ano	37
4.2.1. Planeamento Anual.....	37
4.2.1.1. Calendarização Escolar	38
4.2.1.2. Horário da Turma	38
4.2.1.3. Calendarização Anual das Matérias de Ensino	39
4.2.1.4. Reflexão e Justificação da Calendarização Anual das Matérias de Ensino	39

4.2.2.	Unidades Didáticas.....	42
4.2.2.1.	Contextualização da Avaliação.....	44
4.2.2.2.	Avaliação Diagnóstica.....	46
4.2.2.3.	Avaliação Formativa.....	48
4.2.2.4.	Avaliação Sumativa.....	49
4.2.2.5.	Estratégias Didático-Pedagógicas Comuns.....	52
4.2.2.5.1.	Modelos de Ensino.....	54
4.2.2.5.2.	Métodos de Ensino.....	62
4.2.2.5.3.	Estilos de Ensino.....	65
4.2.2.5.4.	Funções de Ensino.....	71
4.2.2.6.	Plano de Aula.....	74
4.2.2.7.	Considerações Gerais da UD de Futebol.....	76
4.2.2.8.	Considerações Gerais da UD de Voleibol.....	77
4.2.2.9.	Considerações Gerais da UD de GA.....	79
4.2.2.10.	Considerações Gerais da UD de Andebol.....	80
4.2.2.11.	Considerações Gerais da UD de Badminton.....	82
4.2.2.12.	Considerações Gerais da UD das ARE.....	83
4.2.2.13.	Considerações Gerais da UD de Basquetebol.....	84
4.2.2.14.	Reflexão do Processo E-A no Ensino Secundário.....	85
4.3.	Gestão do Processo E-A no 2.º Ciclo 5.º Ano.....	90
4.3.1.	Caracterização da Turma.....	90
4.3.2.	Recursos Temporais e Espaciais.....	91
4.3.3.	Cronograma das Aulas.....	92
4.3.4.	Reflexão da Lecionação no 2.º Ciclo.....	92
4.4.	Assistência às Aulas.....	95
4.4.1.	Enquadramentos e Objetivos.....	95
4.4.2.	Metodologia.....	96
4.4.3.	Reflexão Geral da Assistência das Aulas.....	97
5.	Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar.....	101
5.1.	Corta-Mato Escolar.....	101
5.1.1.	Enquadramento da Atividade.....	101

5.1.2.	Dinamização e Funções.....	102
5.1.3.	Reflexão	103
5.2.	XIII Festival de Desporto da Escola	105
5.2.1.	Enquadramento da Atividade	105
5.2.2.	Planeamento	105
5.2.3.	Dinamização e Funções.....	108
5.2.4.	Reflexão	110
5.3.	Semana do Mar.....	113
5.3.1.	Enquadramento da Atividade	113
5.3.2.	Dinamização e Funções.....	114
5.3.3.	Reflexão	115
5.4.	Cerimónia de Abertura do DE.....	117
5.4.1.	Enquadramento da Atividade	117
5.4.2.	Dinamização e Funções.....	118
5.4.3.	Reflexão	119
5.5.	Festa do DE – Núcleo de Ténis de Mesa.....	120
5.5.1.	Enquadramento da Atividade	120
5.5.2.	Dinamização e Funções.....	120
5.5.3.	Reflexão	121
5.6.	Dinamização de Aulas.....	122
5.6.1.	Enquadramento da Atividade	122
5.6.2.	Dinamização e Funções.....	123
5.6.3.	Reflexão	123
5.7.	Formação “Frisbee na Escola”.....	124
6.	Atividade de Integração no Meio	125
6.1.	Atividades no Âmbito da Direção de Turma.....	125
6.2.	Atividade de Extensão Curricular	126

6.2.1.	Enquadramento da Atividade	126
6.2.2.	Planeamento	126
6.2.3.	Recursos Humanos, Materiais e Financeiros	127
6.2.4.	Objetivos da Atividade	128
6.2.5.	Concretização	128
6.2.6.	Reflexão Crítica.....	129
7.	Ações Científico-Pedagógicas.....	131
7.1.	Ação Científico-Pedagógica Individual	131
7.1.1.	Enquadramento.....	131
7.1.2.	Planeamento e Objetivos	131
7.1.3.	Concretização	134
7.1.4.	Reflexão Crítica.....	135
7.2.	Ação Científico-Pedagógica Coletiva	138
7.2.1.	Enquadramento.....	138
7.2.2.	Objetivos e Justificação do Tema	139
7.2.3.	Planeamento e Concretização.....	140
7.2.3.1.	Núcleos de Estágio do MEEFEBS 2024/2025.....	140
7.2.3.2.	Núcleo da EBSRAM 2024/2025	143
7.2.4.	Reflexão Crítica.....	144
8.	Considerações Finais.....	147
9.	Referências Bibliográficas	149
10.	Apêndices	166
11.	Anexos.....	263

Índice de Figuras

Figura 1 - Espectros dos Estilos de Ensino (adaptado de Mosston & Ashworth, 2008).....	66
Figura 2 - Programa da ACPI.....	133

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Calendário Escolar Ano Letivo 2024/2025	38
Tabela 2 - Distribuição das Instalações	39
Tabela 3 - Conteúdos Observados na Avaliação de Diagnóstico das Matérias de Ensino	47
Tabela 4 - Avaliação de Diagnóstico	47
Tabela 5 - Critérios de Avaliação de EF da EBSRAM	49
Tabela 6 - Avaliação Sumativa	50
Tabela 7 - Estratégias Didático-Pedagógicas Utilizadas nas UDs.....	53
Tabela 8 - Comparação entre a Avaliação Diagnóstico e a Avaliação Sumativa.....	87
Tabela 9 - Resultados dos Teste de Aptidão Física.....	88
Tabela 10 - Distribuição das Instalações 2.º Ciclo	92
Tabela 11 - Cronograma de Observação de Aulas	97
Tabela 12 - Recursos Humanos e Materiais do Corta-Mato Escolar.....	102
Tabela 13 - Recursos Materiais para as Atividades do FDE	107
Tabela 14 - Distribuição de Instalações para o DFE	107
Tabela 15 - Funções desempenhadas na Semana do Mar.....	115
Tabela 16 - Funções desempenhadas na cerimónia de abertura do DE.....	118
Tabela 17 - Cronograma da Dinamização de Aulas	122
Tabela 18 - Pontos Forte e Fragilidades da AEC.....	129
Tabela 19 - Contribuições das entidades	142
Tabela 20 - Funções desempenhadas na ACPC.....	142

Índice de Apêndices

Apêndice 1 - Exemplo de um Sociograma	166
Apêndice 2 - Planeamento Anual (inicial).....	167
Apêndice 3 - Cronograma Anual das Matérias (final).....	169
Apêndice 4 - Exemplo da UD de Andebol	171
Apêndice 5 - Dossier de Equipa do MC de Andebol.....	192
Apêndice 6 - Exemplo de Ficha de Avaliação de Diagnóstico (Voleibol).....	208
Apêndice 7 - Exemplo da Grelha de Avaliação Formativa.....	209
Apêndice 8 - Exemplo de Ficha de Avaliação Sumativa (Basquetebol)	218
Apêndice 9 - Guião do Trabalho de Grupo do 1.º Período.....	219
Apêndice 10 - Grelha de Correção do Trabalho de Grupo do 1.º Período	220
Apêndice 11 - Guião do Trabalho de Grupo do 2.º Período	221
Apêndice 12 - Grelha de Avaliação do Trabalho de Grupo do 2.º Período	222
Apêndice 13 - Exemplo de Plano de Aula	223
Apêndice 14 - Exemplo de Cartazes da GA	225
Apêndice 15 - Exemplos de Cartazes de Badminton	227
Apêndice 16 - Exemplo de Torneio Individual (Badminton)	229
Apêndice 17 - Cronograma das Aulas do 2.º Ciclo	235
Apêndice 18 - Ficha de Observação de Aulas	236
Apêndice 19 - Cartaz do Festival de Desporto da Escola.....	238
Apêndice 20 - Planos de Atividades do Festival de Desporto da Escola.....	239
Apêndice 21 - Plano de Aula da Formação	243
Apêndice 22 - Poster do SDC.....	244
Apêndice 23 - Cartaz da ACPI	245
Apêndice 24 - Plano de Intervenção da ACPI	246
Apêndice 25 - Exemplo do Instrumento da ACPI	247
Apêndice 26 - Cartaz da ACPC	260
Apêndice 27 - Tabela de Funções da ACPC	261

Índice de Anexos

Anexo 1 - Folha de Registo da AptF e Antropometria.....	263
Anexo 2 - Teste Sociométrico	264
Anexo 3 - Descritores de Desempenho da EBSRAM.....	265

1. Introdução

O presente relatório reflete o percurso académico e formativo desenvolvido no âmbito do Estágio Pedagógico (EP), integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Universidade da Madeira (UMa). Este decorreu ao longo do ano letivo 2024/2025, numa Escola Básica e Secundária da Região Autónoma da Madeira (EBSRAM), e constituiu uma etapa fundamental na consolidação das competências profissionais enquanto futura professora de Educação Física (EF).

O EP constitui uma etapa fundamental na formação docente, sendo este o período onde os futuros profissionais têm a oportunidade de articular os conhecimentos teóricos com a prática pedagógica, possibilitando uma compreensão mais aprofundada de toda a dinâmica escolar e das necessidades dos alunos. Este período contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais associadas ao processo Ensino-Aprendizagem (E-A), nomeadamente o planeamento das aulas, a aplicação de estratégias didático-pedagógicas e o processo de avaliação (Mendes, 2024).

Este documento tem como principal objetivo apresentar, de uma forma estruturada e detalhada, todo o trabalho desenvolvido ao longo do EP, contemplando tanto a Prática Letiva (PL) como as restantes atividades que estão integradas nas suas linhas programáticas. Assim, para além da mera descrição das atividades desenvolvidas, o presente relatório procura analisar, avaliar e refletir criticamente acerca das mesmas, destacando os aspetos positivos, as limitações e componentes a melhorar, bem como os benefícios alcançados no meu percurso enquanto professora estagiária.

Tendo por base as linhas programáticas do EP do MEEFEBS, o relatório encontra-se estruturado em 8 capítulos: i) Introdução; ii) Enquadramento do EP; iii) Caracterização da Escola; iv) PL; v) Atividades de Integração na Comunidade Escolar; vi) Atividades de Integração no Meio; vii) Ações Científico-Pedagógicas; viii) Considerações Finais.

Todo o processo do EP envolveu um empenho contínuo que favoreceu de forma determinante a aquisição de competências essenciais ao exercício da docência. Este trajeto foi marcado por reflexões contínuas, direcionadas para a tomada de decisões, tendo sido realizadas individualmente, mas também em conjunto com o professor orientador científico Ricardo Alves, com o professor orientador cooperante Adérito Nóbrega e com a minha colega de estágio Joana Abreu.

2. Enquadramento do EP

Este capítulo tem como objetivo fornecer uma breve contextualização do EP, descrevendo o seu enquadramento legal e institucional, o contexto educativo da entidade acolhedora e as exigências e objetivos definidos pela instituição formadora.

O EP visa dotar os estagiários de competências fundamentais para o exercício da docência, promovendo o desenvolvimento científico, pedagógico e reflexivo. Deste modo, pretende-se formar professores críticos, autónomos e inovadores, capazes de compreender a importância de um ensino centrado no aluno, envolvendo-o ativamente no seu processo de aprendizagem. O professor assume o papel de catalisador do processo E-A, auxiliando os alunos na construção de estratégias de atuação. Assim, face às constantes mudanças e incertezas do futuro, torna-se essencial adotar metodologias e estratégias didático-pedagógicas inovadoras, evitando a mera reprodução de conhecimento (Almada et al., 2008).

Júnior e Oliveira (2018) defendem que o EP não deve ser entendido apenas como a aplicação prática dos conteúdos teóricos, mas também como um espaço de reflexão crítica e (re)construção do saber docente. O estágio supervisionado constitui, assim, uma etapa essencial da profissionalização, permitindo vivenciar situações reais que exigem tomada de decisão, adaptação pedagógica e consciência crítica sobre o papel social do professor. Neste sentido, Ananias et al. (2022) acrescentam que o EP é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da identidade profissional. Já Souza (2014) descreve o estágio supervisionado em EF como um “laboratório vivo”, que possibilita a aplicação, experimentação e ajustamento das estratégias didático-pedagógicas.

De acordo com o Regulamento Específico do Curso de 2.º Ciclo em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário, aprovado a 9 de janeiro de 2020, o EP decorre sob supervisão da UMa e obedece a condições específicas. A Comissão Científica do curso define o modelo de funcionamento do EP com base nas propostas apresentadas pelo Diretor de Curso. A seleção das escolas cooperantes segue os critérios do artigo 14.º do Regulamento dos Cursos de 2.º Ciclo, sendo atribuída a supervisão a um docente da UMa e a um orientador cooperante, nomeado pela Direção Executiva da escola, de acordo com o protocolo celebrado entre as duas instituições.

Deste modo, com base nos documentos orientadores do EP, o estagiário deve, no final do percurso, demonstrar: (i) domínio científico e técnico aprofundado sobre o ensino da EF, sustentado pela investigação; (ii) domínio dos conteúdos do programa curricular, em diferentes níveis de ensino, e capacidade de os adaptar de forma eficaz necessidades e características dos

alunos e ao contexto educativo; (iii) reconhecimento e valorização do professor como agente de reflexão, debate e análise crítica no âmbito da EF; (iv) competências e atitudes profissionais éticas, morais e deontológicas; (v) autonomia, iniciativa, proatividade e capacidade de reflexão crítica e de trabalho colaborativo em contexto escolar; (vi) competência para apresentar e defender publicamente os resultados obtidos no EP.

Enquanto etapa final do MEEFEBS, o EP procura que o mestrando aplique e aprofunde os conhecimentos adquiridos, integrando-os na resolução de problemas reais no contexto da EF e do Desporto Escolar (DE). Pretende-se, igualmente, que comunique de forma clara, demonstre competências de investigação e originalidade, e revele responsabilidade social e cidadania na promoção da saúde, da qualidade de vida e do gosto pela prática regular de Atividade Física (AF). Valoriza-se, ainda, a aprendizagem contínua, o trabalho colaborativo e o espírito de superação profissional (Universidade da Madeira, 2025).

A PL assumiu um papel central neste percurso formativo, cabendo ao professor estagiário a gestão do processo E-A da turma atribuída ao orientador cooperante. No entanto, esta foi também complementada por outras dimensões formativas, como a observação de aulas de colegas estagiários e docentes experientes, a participação em atividades de intervenção na comunidade escolar, atividades de integração no meio, incluindo algumas responsabilidades associadas à Direção de Turma (DT), e a realização de atividades de natureza científico-pedagógicas individuais e coletivas. Todas estas experiências foram cuidadosamente planeadas, implementadas e sujeitas a reflexão crítica, culminando na elaboração do presente relatório.

2.1. Expetativas e Receios em Relação ao Estágio

No processo do EP, os receios mais comuns manifestados pelos professores estagiários estão frequentemente associados à ausência de experiência prévia na docência (Martiny et al., 2013). Assim, por ainda não ter desempenhado funções de lecionação e liderança de um grupo de alunos, o início do EP despertou um mim diversos receios e incertezas face aos desafios que estariam pela frente. Neste sentido, Braga (2024) reforça que a ausência de experiência pedagógica e o conhecimento limitado do contexto educativo dificultam o processo de integração no meio educativo.

O início do EP gerou, assim, um conjunto de receios e ansiedades relacionados com as responsabilidades inerentes ao papel do professor, nomeadamente quanto à transposição da teoria para a prática e à capacidade de organizar e gerir as aulas, manter a disciplina, controlar comportamentos inadequados e motivar os alunos. Surgiram, igualmente, incertezas relativamente à adaptação ao contexto escolar, à integração com os colegas, à construção de vínculos positivos com os alunos e à gestão da diversidade de indivíduos, inclusive com

Necessidades Educativas Específicas (NEE). Acrescia ainda o receio de tomar decisões pedagógicas que pudessem comprometer a aprendizagem e o desempenho dos alunos.

Iniciei esta etapa do meu percurso académico com elevadas expetativas, tanto a nível profissional como pessoal. Apesar dos receios naturais, sentia-me profundamente motivada com a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação académica e de desenvolver competências práticas essenciais ao exercício da docência.

Esperava, sobretudo, aperfeiçoar as minhas competências pedagógicas, particularmente nas dimensões do planeamento, organização, dinamização e avaliação das aulas, conduzindo práticas motivadoras, inclusivas e ajustadas às necessidades e interesses dos alunos. Pretendia, ainda, aprofundar a compreensão das estratégias didático-pedagógicas (modelos, métodos, estilos e funções de ensino) e compreender o impacto destas na prática pedagógica. Antecipava, contudo, que iria enfrentar desafios como lidar com turmas heterogéneas, gerir imprevistos e superar momentos de desmotivação associados à elevada carga de trabalho e à conciliação com outras responsabilidades profissionais.

As minhas expetativas eram ambiciosas e elevadas, mas considerava esta oportunidade como uma etapa fundamental para o meu crescimento pessoal e profissional. Nóvoa (1992) afirma que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p.25). Assim, encarei este ano, dedicado ao EP, como um momento privilegiado para desenvolver a capacidade de analisar e refletir criticamente sobre a minha prática, questionando e consolidando o tipo de professora que ambiciono ser.

3. Caracterização da Escola

A escola tem assumido, ao longo dos tempos, um papel crucial na responsabilidade social e na formação das populações, sendo esta amplamente reconhecida por todo o mundo, devido à importância que possuiu no sentido de dotar os indivíduos de competências e conhecimentos essenciais que os preparem para participar na sociedade de forma ativa, contribuindo assim, para o desenvolvimento económico, social e cultural do país (Monteiro, 2009).

Marques e Catanho (2011) reforçam esta perspetiva ao salientarem que, apesar das múltiplas interpretações que os alunos constroem sobre a escola, esta continua a ser percecionada como uma instituição de referência na sociedade, responsável por garantir o cumprimento das funções educativas e formativas em diferentes domínios, como as artes, as ciências e a tecnologia.

Compreender a escola enquanto espaço de proteção e desenvolvimento social implica reconhecê-la como uma instituição que ultrapassa a transmissão de conteúdos, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos, nomeadamente, nas dimensões cognitiva, social e emocional. Este tipo de formação é essencial para preparar os jovens para o mundo do trabalho, onde a cooperação, a comunicação e o respeito pela diversidade são estruturantes na formação de cidadãos críticos, responsáveis e socialmente participativos (Dias, 2023).

Num mundo marcado por constantes transformações (sociais e tecnológicas), caracterizado pela incerteza e pela imprevisibilidade, a educação deve preparar os alunos para enfrentar os desafios emergentes, o que implica a superação de modelos pedagógicos estáticos e rígidos, centrados na transmissão (professor) e reprodução (alunos) do conhecimento, evoluindo para contextos educativos mais abertos, dinâmicos e colaborativos, que promovam a criatividade, o trabalho em equipa, a realização pessoal, bem como o empreendedorismo e a inovação em contexto escolar (Lopes & Fernando, 2014). Neste sentido, Sousa (2019) refere que a escola assume um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, motor e emocional dos alunos, devendo adaptar as metodologias ao contexto social e formar cidadãos críticos e autónomos, capazes de participar ativamente na sociedade, o que exige uma reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas e a atualização permanente dos docentes, face aos atuais desafios tecnológicos e às novas formas de aprendizagem.

A prática docente não requer apenas o domínio das competências pedagógico-didáticas, mas também a compreensão clara do contexto institucional, de modo a alinhar a intervenção com os objetivos, metas e dinâmicas da escola. Segundo Lee et al. (2019), o conhecimento do

contexto organizacional, incluindo os problemas internos e a qualidade das relações profissionais, influencia o modo como os docentes enfrentam os desafios institucionais, favorecendo uma atuação mais eficaz e coerente com os objetivos estratégicos da instituição.

Neste sentido, a caracterização aprofundada da escola revela-se fundamental para a promoção de aprendizagens significativas e eficazes, ao permitir o conhecimento da sua estrutura física, dos recursos disponíveis e da cultura organizacional, bem como facilitar a integração do docente na comunidade educativa e o desenvolvimento de um planeamento pedagógico ajustado à realidade institucional (Olim, 2024). Deste modo, esta caracterização teve como principais objetivos conhecer a estrutura física da instituição, os recursos disponíveis (materiais, humanos e etc...), bem como compreender a cultura organizacional, incluindo a visão, a missão, os valores, a estrutura hierárquica e os canais de comunicação existentes.

3.1. Resenha Histórica

A EBSRAM, onde realizei o EP, surgiu nos anos 70, estando inicialmente vocacionada para a lecionação do 3.º Ciclo, respondendo à necessidade de garantir que a educação, enquanto direito constitucional, fosse acessível a todos. A escola está localizada numa zona de fácil ligação com as diversas freguesias e concelhos da Região Autónoma da Madeira (RAM), através das empresas de transporte público integradas na rede SIGA.

A instituição dispõe de um *website* que disponibiliza informações atualizadas e documentos relevantes, nomeadamente: o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Regulamento Interno (RI), o Plano de Atividades, os Critérios de Avaliação das disciplinas dos diversos anos de escolaridade, os Horários, a Oferta Formativa, os Serviços Disponíveis, entre outros. A EBSRAM possui um hino, um logotipo e uma bandeira elaborados por docentes da mesma, assim como, um dia da escola, em que são dinamizadas diversas atividades para toda a comunidade educativa, entre elas a homenagem a alguns elementos do corpo docente e não docente, entrega de diplomas de mérito escolar, entre outras iniciativas (RI, 2024).

Atualmente, esta instituição de ensino conta com uma oferta educativa diversificada e flexível, estando de acordo com o Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de julho, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), assim como, a Estratégia Nacional para a Cidadania (PEE, 2023 – 2027). Deste modo, a EBSRAM apresenta o ensino regular no ensino básico (2.º e 3.º ciclos) e no ensino secundário (10.º ao 12.º ano) nos cursos científicos-humanísticos, o ensino profissional e os cursos de educação e formação (CEF).

Para além desta oferta formativa, este estabelecimento de ensino dispõe de uma grande variedade de atividades de complemento curricular, que estão divulgadas na página *web* e têm como objetivo “promover valores culturais e cívicos, educação para a saúde, educação física e

desportiva, educação artística e a inserção dos discentes na comunidade...” (PEE, 2023 – 2027, p.10).

3.2. Visão, Missão e Valores

Do ponto de vista de Gurley et al. (2015), a missão de uma organização é encarada como uma expressão do propósito/existência da mesma, a visão como a representação de um futuro desejado, os valores como os princípios éticos que orientam a conduta e os elementos constituintes, e os objetivos como as metas específicas a atingir. Estes elementos estão associados ao planejamento escolar, embora os autores evidenciem que, apesar de estes estarem amplamente presentes nos documentos institucionais (ex.: PEE), nem sempre as ações se traduzem no cotidiano da comunidade educativa.

É então necessário que todos os membros da instituição estejam familiarizados com a sua visão, missão e valores. No contexto escolar, os docentes deverão conhecer os objetivos da escola, de modo que, de forma articulada e colaborativa, contribuam para um ensino de qualidade, estando assim alinhados com a visão, missão e valores da mesma.

Deste modo, como é possível verificar no PEE (2023 – 2027), da EBSRAM, esta tem como **Visão** “...continuar a ser uma escola de referência, promovendo uma educação de qualidade para todos os alunos de modo que sejam cidadãos autónomos, ativos e responsáveis.”, acrescentando ainda que querem “...contribuir para uma aprendizagem inovadora e sustentável que educa para uma cidadania global” (p.6).

Em relação à **Missão**, a escola pretende, garantir a qualidade do ensino, a oportunidade de aprendizagens efetivas que desenvolva e potencie o máximo de cada criança e jovem, contribuindo para que estes sejam felizes e, no futuro, sejam indivíduos socialmente integrados, com capacidade de adaptação à mudança e capazes de tomar e assumir decisões livres, conscientes e fundamentadas sobre a sua vida e o mundo que os rodeia (p.6).

Quanto aos **Valores**, “A comunidade educativa pretende alicerçar o seu trabalho nos seguintes valores: Liberdade; Responsabilidade; Integridade; Inclusão; Tolerância; Cidadania; Solidariedade; Participação; Curiosidade; Inovação e Excelência...”, valores estes que também se encontram descritos no PASEO (PEE, 2023 – 2027, p.6).

Além disso, os docentes deverão trabalhar no sentido de alcançar os objetivos definidos no PEE (2023 – 2027), estando, neste caso, divididos em três grandes dimensões, a dimensão

científica e pedagógica, a dimensão da participação nas atividades desenvolvidas na escola e a dimensão de formação contínua e desenvolvimento profissional.

Dentro da dimensão científica e pedagógica, a escola tem como objetivos: melhorar a qualidade do sucesso educativo, melhorar a assiduidade, reduzir a indisciplina, aplicar a estratégia regional de educação para a cidadania na escola e reforçar o rigor no cumprimento de prazos. Na dimensão da participação nas atividades desenvolvidas na escola, pretende-se aumentar a participação em concursos, projetos e atividades de enriquecimento do currículo, enquanto na dimensão de formação contínua e desenvolvimento profissional, o objetivo passa por proporcionar formação contínua aos elementos da comunidade educativa.

É ainda de salientar que para cada um dos objetivos definidos foram ainda estabelecidas diversas metas mais específicas, os indicadores e meios de verificação para que se possa compreender se estes estão ou não a ser alcançados, podendo ser consultados no PEE na EBSRAM.

3.3. Análise SWOT

A Análise SWOT (*Strength, Weakness, Opportunities, and Threat*), é uma ferramenta frequentemente utilizada para analisar os pontos fortes, as fraquezas, as oportunidades e ameaças de uma organização, projeto ou plano, permitindo uma compreensão mais abrangente do contexto (interno e externo) em que se insere (Kumar & Praveena, 2023). Embora tenha sido inicialmente utilizada na área da gestão de empresas, atualmente, a sua aplicação estende-se a outros domínios, nomeadamente ao contexto educativo (Kamran et al., 2024). Deste modo, a implementação da análise SWOT visa estabelecer um conjunto de estratégias no sentido de minimizar as fraquezas e maximizar os pontos fortes.

Um indivíduo, ao desenvolver o seu trabalho diariamente numa organização, neste caso, o professor na escola, deve conhecer os pontos fortes e pontos fracos da mesma, de forma a aproveitá-los ou contorná-los da melhor forma possível para atingir a excelência. Esses pontos estão muito bem salientados no PEE.

Assim, estão destacados no PEE (2023 – 2027) como pontos fortes da instituição, um bom ambiente, o corpo docente, a qualidade do ensino (que é também um dos objetivos da escola), as tecnologias de auxílio à atividade docente (ex: quadros interativos), a organização/liderança dos diversos cargos e os projetos e atividades das diversas áreas como, a música, o teatro, a dança, o desporto, a literatura, as artes, a educação ambiental, entre outros.

Nos pontos fracos são evidenciadas as infraestruturas antigas, devido à idade que a escola possui, a indisciplina dos alunos do 3.º ciclo, a oferta e o funcionamento do bar dos professores, o ruído que se faz sentir nos corredores, a falta de higiene nos espaços, a falta de

formação específica para o pessoal não docente e a pouca vigilância que existe nos espaços exteriores.

3.4. Recursos Humanos

Dentro de uma organização, os recursos humanos assumem cada vez mais um papel central na gestão estratégica, ao contribuírem para a valorização, motivação e desenvolvimento profissional dos colaboradores, promovendo um alinhamento entre os objetivos institucionais e as expectativas individuais, fator que é determinante para o sucesso e a sustentabilidade organizacional (Teixeira, 2013; Popescu et al., 2019; Reis & Sadrudin, 2022).

De forma que os objetivos estabelecidos pela escola possam efetivamente ser alcançados, é essencial o trabalho colaborativo de todos os profissionais, docentes e não docentes, no sentido de estarem alinhados com a visão, missão e valores da instituição. Neste sentido, Hargreaves (2004) destaca que a construção de culturas colaborativas é fundamental para promover práticas educativas mais eficazes e sustentáveis. Deste modo, torna-se essencial compreender o número de elementos que constitui a comunidade educativa desta instituição, nomeadamente a proporção do número de profissionais (docentes e não docentes) em relação ao número de alunos em cada ano letivo.

No ano letivo de 2024/2025, com base nas informações fornecidas pelo presidente do Conselho Executivo, durante a reunião geral de professores realizada a 9 de setembro de 2024, verificou-se que a escola contava com 1124 alunos matriculados nos diferentes ciclos de ensino, distribuídos por 55 turmas, 206 docentes a lecionarem e ainda 63 membros do pessoal não docente, acrescidos de 5 técnicos superiores. Estes elementos encontravam-se distribuídos pelos cargos de chefe de departamento, técnicos superiores, coordenadores técnicos, técnicos de informática, assistentes técnicos, assistentes operacionais e encarregados operacionais, bem como em outros cargos abrangidos por programas de apoio e ocupação para indivíduos desempregados.

3.5. Orgânica da Escola

De acordo com o RI (2024) da EBSRAM, a gestão e administração da escola é da competência de quatro órgãos específicos, o Conselho da Comunidade Educativa, o Conselho Pedagógico, o Conselho Executivo e o Conselho Administrativo. O Conselho da Comunidade Educativa é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, sendo responsável pela definição das linhas orientadoras da escola. O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola e o Conselho Administrativo é o órgão deliberativo na matéria administrativo-financeira da escola.

Não desvalorizando a importância que os demais órgãos assumem na organização e na gestão escolar, o Conselho Executivo é o que tende a assumir uma maior visibilidade, na medida em que este é o órgão de gestão e administração das áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. Segundo Leithwood et al. (2004), a liderança que é exercida ao nível deste órgão de gestão influencia diretamente a cultura escolar, as práticas pedagógicas e o alinhamento dos objetivos estratégicos da escola, com as práticas educativas quotidianas da mesma.

3.6. Grupo Disciplinar de Educação Física (Grupo 620)

O Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF), grupo 620, é coordenado por um docente do mesmo que é eleito pelos restantes colegas, tendo por base, as habilitações académicas, a experiência e as competências pedagógicas, didáticas e científicas. Deste modo, cabe ao delegado de grupo coordenar a planificação das atividades pedagógicas da disciplina, coordenar a elaboração dos critérios de avaliação dos alunos, reunir com os professores da disciplina sempre que se justifique, entre outras funções (RI, 2024).

O Regimento do GDEF (2022 – 2026), é um documento que possui um conjunto de normas orientadoras em relação ao trabalho dos docentes. Este documento define ainda que o GDEF constitui uma estrutura de apoio ao departamento onde se encontra inserido. O conselho de disciplina é constituído pelos professores de EF da escola, sendo presidido pelo seu delegado de grupo e possui as seguintes competências:

- Eleger o delegado de grupo, o diretor de instalações e o coordenador do DE, tendo em consideração as habilitações académicas, a experiência e as competências pedagógico-didáticas e científicas de cada um;
- Colaborar com o Conselho Pedagógico na construção do PEE;
- Colaborar com o Conselho Pedagógico na elaboração e execução do plano de formação dos docentes, sugerindo medidas para a formação contínua dos elementos do grupo;
- Adotar os manuais escolar específicos da disciplina para cada ano de escolaridade;
- Fazer uma inventariação de todo o material didático-pedagógico e propor a aquisição do mesmo por intermédio do diretor de instalações;
- Planificar as atividades letivas e não letivas;
- Cumprir as demais competências fixadas pelo RI e as previstas na lei.

3.7. Recursos Espaciais e Materiais

As instalações escolares integram a própria oferta educativa, assumindo simultaneamente um papel mediador no processo de ensino, dado que se encontram estreitamente associadas à garantia da educação (Alves & Xavier, 2018). Neste sentido, Paulo e Neto (2021) afirmam que o espaço escolar se apresenta como um elemento ativo no processo de E-A influenciando diretamente a motivação, a concentração e o desempenho dos alunos.

No RI (2024) da EBSRAM, é possível verificar que a escola possui uma grande variedade de instalações e serviços que pretendem ir ao encontro das necessidades de toda a comunidade educativa. No que diz respeito às instalações mais específicas da disciplina de EF, o GDEF tem à sua disposição quatro polidesportivos exteriores, dois pavilhões, um ginásio, assim como, balneários que estão distribuídos por ambos os pavilhões.

Segundo Tahara et al. (2017), os materiais didáticos desempenham um papel crucial no apoio ao ensino da EF, uma vez que ampliam as possibilidades de abordagem dos conteúdos curriculares contribuindo para a qualidade do processo E-A. No entanto, a escassez ou inexistência de alguns recursos materiais, não deve se apresentar como uma justificação para a abordagem ou não de uma determinada matéria de ensino.

Para que os professores consigam realizar o planeamento de cada uma das matérias de ensino a lecionar nas aulas de EF, é fundamental terem conhecimento do material que têm à sua disposição para o efeito. Deste modo, após analisar de forma aprofundada a Ficha de Inventariação (2024) da EBSRAM, foi possível verificar que este estabelecimento de ensino possui um conjunto de recursos materiais diversificados, disponíveis para as aulas de EF, o que permite aos docentes explorar diversas matérias de ensino.

4. Prática Letiva

A PL assume-se, do meu ponto de vista, como a componente mais relevante do EP, uma vez que permite transferir o conhecimento teórico para a dimensão prática, através do planeamento, operacionalização e reflexão sobre todas as etapas do processo de E-A. Adicionalmente, ao longo da carreira docente, esta etapa assume uma importância ainda maior, dado que somos responsáveis pela lecionação da EF a várias turmas ao longo de um mesmo ano letivo. Neste contexto, fiquei responsável pela lecionação de uma turma do 11.º ano da EBSRAM ao longo de todo o ano letivo, bem como por seis aulas de uma turma do 5.º ano da mesma escola.

O ensino tem-se revelado progressivamente mais exigente ao longo dos anos, resultado da crescente complexidade dos contextos sociais e do ritmo acelerado das transformações. Este cenário impõe uma reflexão contínua sobre o papel da educação e da escola, uma vez que a mudança efetiva da educação depende, em grande medida, das práticas e das conceções dos professores (Santos & Ponte, 2002).

Segundo Souza e Ponte (2012), a PL estrutura-se em três fases interdependentes: (i) fase pré-ativa, corresponde ao planeamento das aulas; (ii) fase ativa, diz respeito ao momento em que o professor executa e toma decisões; (iii) fase pós-ativa, dedicada à análise e reflexão sobre o processo desenvolvido. Este encadeamento de fases possibilita ao docente avaliar e reajustar as suas práticas, promovendo a melhoria contínua do ensino.

A lecionação constitui uma tarefa complexa, dado o carácter heterógeno das turmas, com alunos que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades. Neste contexto desafiante, a supervisão da PL surge como uma estratégia formativa centrada no contexto de trabalho, permitindo, através da observação, reflexão crítica e construção colaborativa do conhecimento pedagógico, apoiar a resolução de problemas, fomentar o desenvolvimento profissional e promover a inovação curricular, contribuindo para uma maior eficácia docente (Fialho, 2016).

Atualmente, a escola enfrenta desafios que podem desviar o foco da educação enquanto desenvolvimento das capacidades e potencialidades do indivíduo, sendo fundamental adotar práticas educativas coerentes e estratégicas para preparar as futuras gerações para responder de forma adaptada à realidade em que se inserem (Simões et al., 2010).

Importa salientar que a excelência do ensino se assume como um instrumento de transformação social, promovendo nos alunos o desenvolvimento do pensamento crítico e a

capacidade de formular hipóteses e questões, competências essenciais para a compreensão de si próprios enquanto sujeitos inseridos na sociedade (Antunes et al., 2022).

Gouveia et al. (2021) acrescentam ainda que os docentes devem elaborar situações de aprendizagem que promovam elevados níveis de AF e, simultaneamente, apresentem potencial de desenvolvimento pedagógico, assegurando que todos os alunos tenham oportunidades de aprender e consolidar as suas competências.

Assim, a PL revela-se um elemento central no processo educativo, ao articular a teoria e a prática, promover a reflexão docente e a aprendizagem significativa dos alunos, constituindo-se como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de competências, a promoção da excelência no processo E-A e a formação de cidadãos críticos e ativos.

4.1. Caracterização da Turma

Todo o processo pedagógico exige, por parte do professor, um planeamento de forma cuidadosa, pelo que Quina (2009) apresenta um modelo geral do processo de planeamento composto por quatro etapas: caracterização, objetivos, estratégia e avaliação.

Segundo o mesmo autor, o professor deve iniciar o processo de lecionação pela caracterização do contexto em que irá atuar, o que inclui conhecer o programa da disciplina, as condições materiais disponíveis, a duração das aulas e o perfil dos seus alunos. Com base nesta análise, definem-se os objetivos a atingir ao longo do processo E-A, bem como as estratégias a adotar, garantindo que ambos estejam ajustados às características e necessidades dos alunos. Posteriormente, cabe aos docentes efetuar um acompanhamento e avaliação contínua do processo, de modo a verificar se os objetivos previamente estabelecidos estão a ser alcançados.

Atualmente, as escolas apresentam uma população educativa caracterizada por uma elevada heterogeneidade e diversidade, inserida numa sociedade em constante evolução. Este cenário exige que os professores recolham dados relevantes e específicos sobre os seus alunos, permitindo-lhes ajustar a intervenção pedagógica às diferentes realidades existentes no contexto escolar (Crespo et al. 2018).

Considerando esta realidade, e de acordo com Lopes et al. (2011), se assumirmos que a educação visa desenvolver as capacidades e potencialidades individuais dos alunos, a otimização do processo E-A só poderá ser alcançada através de uma personalização sustentada por uma dinâmica contínua de diagnóstico, prescrição e controlo. Neste sentido, Vicente et al. (2015) referem que o diagnóstico consiste na identificação das características, capacidades e potencialidades dos alunos, possibilitando atribuir intencionalidade à prescrição pedagógica de acordo com as transformações que se pretende promover.

Assim, a caracterização da turma é essencial para que o professor consiga compreender o contexto em que vai decorrer o processo E-A, através do conhecimentos dos seus aspetos individuais e coletivos. A partir da informação recolhida foi possível reunir dados relevantes sobre os alunos em diferentes dimensões da sua vida, o que permitiu, no âmbito da planificação, definir metas ajustadas às suas características e necessidades, bem como promover um ensino mais individualizado e personalizado.

Neste sentido, a caracterização da turma contemplou a recolha e análise de um conjunto diversificado de dados, organizados nas seguintes categorias: dados demográficos, agregado familiar, condições socioeconómicas, perceção sobre a escola, perceção como aluno, hábitos de AF, perceção dos alunos em relação às EF, dinâmica relacional entre os alunos, competências pessoais e sociais, bem como a Aptidão Física (AptF).

4.1.1. Metodologia e Instrumentos Utilizados

Os dados utilizados para realizar a caracterização da turma foram recolhidos através dos diversos questionários e testes realizados no âmbito do projeto EFERAM-CIT:

- **Questionário sobre a EF e Estilos de Vida** – O questionário sobre a EF e os estilos de vida foi aplicado através da plataforma *Microsoft Forms*, sendo composto por 14 secções: dados pessoais; dados sociométricos; aparelhos eletrónicos; hábitos de sono; saúde músculo esquelética; dor; autoperceção postural e em tarefas do dia a dia; perceção e conhecimento sobre a AF; escola e EF; AF; DE; AF extracurricular; saúde.
- **Antropometria e Composição Corporal (EFERAM-CIT)** – A avaliação da antropometria e da composição corporal foi realizada através do registo de alguns parâmetros como a altura, o peso corporal, o peso com mochila, o perímetro da cintura, a prega tricípital, a prega bicipital, a prega geminal e a prega abdominal (anexo 1).
- **AptF (EFERAM-CIT/FITescola)** – No caso da AptF foram realizados os testes do FITescola, com o intuito de avaliar a aptidão cardiorrespiratória, a força de resistência, força explosiva, a velocidade, a agilidade e a flexibilidade (anexo 1).
- **Competências Pessoais e Sociais** – Para avaliar as competências pessoais e sociais foi aplicado um questionário composto por quarenta e três questões. As competências estavam agrupadas por cinco categorias: resolução de problemas, relações interpessoais, competências básicas, regulação emocional e definição de objetivos.
- **Teste Sociométrico** – Pretende analisar a dinâmica relacional entre os alunos, permitindo identificar aqueles que são considerados líderes, bem como os que se encontram mais excluídos, com base nas nomeações realizadas em cada uma das

questões. Embora a composição da turma seja, na sua grande maioria, idêntica à do ano letivo anterior, o teste foi aplicado cerca de quatro semanas após o início das aulas, de modo a permitir que os alunos dispusessem de tempo para se conhecerem melhor e estabelecer relações interpessoais (anexo 2).

O tratamento de dados da composição corporal, da AptF e dos questionários realizados através do *Microsoft Forms* foi realizado com recurso ao *Excel*. Quanto ao teste sociométrico, a contabilização das nomeações foi realizada e analisadas a partir da construção de sociogramas (apêndice 1), com recurso ao *PowerPoint*.

Além das informações recolhidas através dos testes e questionários aplicados, no âmbito do projeto EFERAM-CIT, foi também entregue na primeira aula a ficha caderneta que permitiu recolher outras informações como, nome dos Encarregados de Educação (EE), o nome e profissão dos pais, o número de irmãos, a composição do agregado familiar, o local de residência, as disciplinas preferidas e as que apresentam mais dificuldades, os problemas de saúde ou lesões que interfiram na realização das aulas práticas, se pratica alguma modalidade ou atividade no DE ou Desporto Federado (DF) e ainda a nota de EF no ano letivo anterior.

Foram ainda recolhidas, junto da diretora de turma, outras informações em relação aos alunos, mais especificamente daqueles que eram acompanhados pela Educação Especial.

4.1.2. Características Gerais da Turma

A presente caracterização diz respeito a uma turma do 11.º ano de escolaridade, composta por 21 alunos, em que 11 eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos.

De acordo com as informações fornecida pela diretora de turma no início do ano letivo, a turma integrava dois alunos que beneficiavam da aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, sendo acompanhados pelos docente de Educação Especial. Um destes alunos apresentava Dificuldades no Funcionamento Intelectual (DFI). As DFI traduzem-se, frequentemente, em limitações mais acentuadas no processo de aprendizagem e na aquisição de competências cognitivas e sociais, podendo levar à manifestação de comportamentos típicos de faixas etárias inferiores, evidenciando um determinado grau de imaturidade (Baglio et al., 2016; Fenellós et al., 2020).

O outro aluno apresentava Perturbação da Linguagem e Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção (PH/DA). A Perturbação da Linguagem encontra-se associada a dificuldades significativas no uso da linguagem, decorrentes de limitações ao nível da compreensão vocabular, da estruturação frásica e da organização do discurso, fatores que interferem diretamente no desenvolvimento das competências de leitura e escrita (Pais et al.,

2013; Cruz-Santos, 2019). Por sua vez, a PH/DA manifesta-se no contexto escolar através de dificuldades na manutenção da atenção nas tarefas, tendência para cometer erros por distração, resistência a atividades que exigem esforço mental prolongado e menor capacidade de autorregulação (Coutinho, 2014; Guardiano et al., 2017).

Com base no preenchimento da Ficha da Caderneta, foi possível identificar duas alunas com diagnóstico de asma, sendo que apenas uma delas recorria à toma regular da medicação (inalador/bomba de asma). Além disso, registou-se a existência de uma aluna com problemas de visão (miopia e astigmatismo), bem como de dois alunos com problemas nos joelhos, decorrentes de lesões anteriores.

Importa salientar que as informações apresentadas ao longo desta caracterização correspondem ao momento de aplicação dos testes e questionários anteriormente referidos, no início do ano letivo, não se tendo verificado alterações significativas posteriormente.

4.1.3. Principais Conclusões da Caracterização da Turma

Após terem sido analisados todos os tópicos da caracterização da turma, foi possível, de um modo geral, retirar algumas conclusões.

Deste modo, identificaram-se dois alunos abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, sendo acompanhados por um docente da Educação Especial. Um apresentava PH/DA e o outro DFI. Verificou-se ainda que dois alunos sofriam de asma (apenas um com medicação regular), um apresentava problemas de visão (miopia e astigmatismo) e dois registavam limitações no joelho decorrentes de lesões antigas.

Os fatores socioeconómicos podem influenciar o desempenho académico, uma vez que contextos familiares mais favoráveis tendem a associar-se a melhores resultados escolares, enquanto alunos de contextos mais vulneráveis apresentam maior risco de dificuldades de aprendizagem, sendo este efeito mediado pelo envolvimento parental e pelas condições do ambiente familiar (Silvério, 2016; Pinto, 2021). Neste sentido, foi possível verificar que cerca de 43% dos alunos beneficiavam do apoio social escolar através do escalão 2. Relativamente às deslocações, a maioria dos alunos realizava o percurso entre casa e a escola de carro, no entanto, no trajeto de regresso, observou-se uma distribuição mais equilibrada, com 35% dos alunos a se deslocarem de carro, 35% a pé e 30% de autocarro.

No que diz respeito à perceção dos alunos sobre a escola, a maioria (57%) revelou uma atitude de indiferença, selecionando a opção “É-me indiferente”. Por outro lado, 38% dos alunos manifestaram uma opinião mais positiva, indicando as opções “Gosto bastante” e “Gosto mesmo muito”. Relativamente à perceção enquanto aluno, as respostas variaram entre os níveis “Médio” e “Muito Bom”, sendo que a maioria se autoavaliou no nível “Bom”. A perceção

positiva dos alunos em relação à escola e às disciplinas revela-se um fator determinante para o desempenho acadêmico, uma vez que atitudes mais favoráveis estão associadas a maior motivação e envolvimento nas tarefas escolares (Rebello, 2012).

A maioria dos alunos praticava AF de forma regular, sendo que apenas 19% não o fazia. Entre os praticantes, verificou-se que a maioria realizava AF pelo menos três vezes por semana e 71% praticava em contextos competitivos. As recomendações da OMS, para crianças e jovens, apontam para a prática de pelo menos 60 minutos de AF diária, de intensidade moderada a vigorosa (World Health Organization [WHO], 2020).

Relativamente à percepção pelo gosto pela prática da AF, as opções mais assinaladas foram “Gosto bastante” (38%) e “Gosto mesmo muito” (33%), embora cerca de 29% apresentasse indiferença em relação à temática. No que se refere à percepção do nível de AF, 48% dos alunos consideravam-se ativos e 38% muito ativos, enquanto os restantes se identificavam como suficientemente ativos e pouco ativos. Importa ainda referir que a maioria dos alunos não participava nas atividades do DE.

Relativamente à percepção dos alunos em relação à EF, verificou-se que mais de metade da turma apresenta uma atitude positiva, tendo selecionado as opções “Gosto bastante” e “Gosto mesmo muito”. Estes resultados estão em concordância com um estudo de Pereira et al. (2009) que verificaram atitudes mais favoráveis face à EF nos alunos do sexo masculino e nos alunos mais proficientes. Lima et al. (2018) também observaram que, à medida que os alunos avançam nos níveis de escolaridade, as atitudes positivas tendem a diminuir, destacando o papel essencial dos professores na promoção e manutenção de atitudes favoráveis à disciplina.

O teste sociométrico é um instrumento que permite analisar as dinâmicas sociais de um grupo, identificando a posição de cada indivíduo com base nas escolhas e rejeições manifestadas nas suas interações (Alves & Duarte, 2010), sendo de grande utilidade no contexto educativo, uma vez que possibilita ao educador compreender as relações interpessoais da turma (Bonito, 2018). Deste modo, verificou-se que os alunos F e U revelaram-se os mais excluídos da turma, apresentando um maior número de nomeações nas questões de exclusão, enquanto os alunos E e D destacaram-se como líderes, sendo que um deles era o subdelegado da turma. Observou-se, também, a ocorrência de nomeações mútuas, entre os alunos B e G (de forma positiva) e entre os alunos Q e L (de forma negativa). Na questão relacionada com o desempenho nas aulas de EF, novamente, o aluno U destacou-se negativamente e o aluno E positivamente.

As competências pessoais e sociais são entendidas como um conjunto de habilidades que permitem aos indivíduos interagir de forma eficaz, gerir emoções e comportamentos, e

colaborar em grupo, incluindo a comunicação, a empatia, a autorregulação, a resolução de conflitos e a capacidade de trabalho cooperativo (Santos et al., 2019).

De um modo geral, a turma não apresentou dificuldades significativas nas dimensões avaliadas, destacando-se positivamente na área das competências básicas, onde se verificou inclusive que, os alunos anteriormente identificados como “excluídos”, no teste sociométrico foram também aqueles que evidenciaram maior facilidade nesta área. Por sua vez, a definição de objetivos constituiu a dimensão em que os alunos revelaram maiores dificuldades, nomeadamente na manutenção do foco na mesma tarefa. Numa análise mais individualizada, os alunos A e B destacaram-se pela maior facilidade ao nível das competências pessoais e sociais, embora o aluno B tenha apresentado algumas limitações ao nível da definição de objetivos. Por outro lado, os alunos I, U, e J evidenciaram maiores dificuldades, sendo que os alunos U e P demonstraram competências básicas mais desenvolvidas, enquanto o aluno J apresentou fragilidades tanto na resolução de problemas como na definição de objetivos.

Na análise da AptF, os testes em que os alunos apresentaram resultados mais baixos foram na aptidão cardiorrespiratória (vaivém), na velocidade e na agilidade, onde mais de metade da turma se encontrava na zona “Precisa de Melhorar”, na força de resistência (abdominais e flexões de braços) e na composição corporal (perímetro da cintura, IMC e percentagem de MG), onde existiam alguns alunos na zona supramencionada.

Por outro lado, os testes onde se obtiveram os resultados mais positivos foram na categoria da força explosiva (Impulsão horizontal e vertical), com mais de metade da turma inserida entre a “Zona Saudável” e o “Perfil Atlético”. Apesar de nos outros testes os alunos não apresentarem valores tão positivos, na sua globalidade, existem ainda algumas exceções de alunos enquadrados no “Perfil Atlético”, nomeadamente: vaivém (1 aluno), abdominais (1 aluno), flexões (3 alunos) e senta e alcança (5 alunos).

Todas as informações recolhidas ao longo da caracterização da turma foram essenciais para orientar a planificação da PL. No caso do aluno com PH/DA, optou-se por dar uma especial atenção à constituição dos grupos durante as aulas, de modo a evitar que este ficasse junto de colegas com os quais tendesse a adotar comportamentos fora das tarefas, comprometendo a sua concentração e empenho nas mesmas.

Em relação ao aluno com DFI, em determinadas tarefas, as que exigiam maior complexidade, foi necessário reforçar a instrução, sendo que em algumas situações este contou também com o apoio dos colegas para o efeito. No caso dos alunos asmáticos, a bomba deveria estar num local de fácil acesso, do conhecimento do professor e de algum colega de maior confiança, o que nem sempre aconteceu visto que os alunos nem sempre tinham a medicação

consigo. Além disso, foi tido o cuidado de ajustar a intensidade os exercícios de acordo com a capacidade dos alunos.

Ao longo do EP deu-se especial atenção às aulas das segundas-feiras, que se iniciavam às 8h, uma vez que alguns alunos podiam chegar à escola sem terem tomado o pequeno-almoço, especialmente no caso dos alunos que beneficiam de apoio social e os que possuíam um dos elementos do agregado familiar em situação de desemprego, situação esta, que poderia se verificar devido a carências económicas.

Para os alunos com baixo nível de prática regular de AF, procurei, ao longo do ano letivo, lecionar alguns conteúdos adicionais, além dos estabelecidos no planeamento anual, de modo a ampliar as suas experiências e a fomentar o gosto pela prática de AF.

No caso dos alunos identificados como excluídos pelos colegas de turma, nomeadamente F e U, uma estratégia adotada ao longo do ano foi permitir que fossem estes alunos a escolher os colegas na formação dos grupos, evitando que fossem sempre os últimos a serem escolhidos. No entanto, na maioria das vezes, optei por formar os grupos previamente às aulas de forma a facilitar a organização das mesmas. Quanto aos alunos líderes, optei por, em determinados momentos, atribuir algumas tarefas que envolvessem alguma responsabilidade, como auxiliar na orientação dos grupos ou na colocação e recolha de material.

Por fim, para melhorar a componente da AptF, procurei incluir nas aulas exercícios direcionados para a mesma, em especial nas componentes em que os alunos apresentavam maiores dificuldades (aptidão cardiorrespiratória, velocidade, agilidade e força de resistência). Deste modo, logo no 1.º período foram incluídos circuitos de AptF, em articulação com a UD (UD) de Voleibol. Além disso, ao longo do ano, nas restantes aulas, foram incluídas tarefas relacionadas com o desenvolvimento da AptF, quer no início como durante a aula.

4.2. Gestão do Processo E-A no Ensino Secundário 11.º Ano

4.2.1. Planeamento Anual

A planificação assume um papel central na prática pedagógica e no desenvolvimento docente, sendo essencial para a estruturação do ensino e para a construção de uma identidade profissional refletida e fundamentada (Mutton et al., 2011). Neste sentido, Sacristán e Gómez (2008) afirmam que planear implica considerar uma série de fatores fundamentais que garantam a coerência e a eficácia da intervenção pedagógica, destacando os seguintes aspetos:

- Adoção de uma prática docente alinhada com as finalidades educativas;
- Utilização/Gestão adequada dos recursos espaciais, temporais e materiais;
- Definição clara dos papéis do professor e do aluno, procurando evitar práticas pedagógicas unidirecionais, que desvalorizam a diversidade dos alunos e comprometam a sua participação ativa no processo E-A;
- Organização sequencial e lógica dos conteúdos, assim como, utilização de estratégias pedagógicas, prevenindo abordagens desarticuladas e desmotivadoras;
- Implementação de uma avaliação contínua, apoiada em instrumentos e critérios específicos, que vá além de momentos pontuais.

Diogo (2010) reforça que a planificação deve ter em conta elementos como as estratégias e métodos pedagógicos a adotar, os recursos disponíveis, a calendarização temporal e a forma como a avaliação será conduzida.

Planificar não significa prever com exatidão tudo o que acontecerá, mas antes estruturar a ação docente de forma intencional e consciente, fornecendo um guia flexível e adaptável às especificidades do contexto pedagógico real. Neste sentido, a planificação deve assumir um carácter formativo e reflexivo, permitindo articular os fundamentos teóricos da educação com a prática concreta do professor (Sharil & Kyriacou, 2015).

Atualmente, valoriza-se uma planificação que ultrapasse a função de mero documento prescritivo, assumindo-se como um processo dinâmico de tomada de decisões pedagógicas contextualizadas que apoia o docente na mobilização crítica de conhecimentos e competências em função das necessidades dos alunos (Fletcher & Beckey, 2023; Dieudé & Proitz, 2024). Deste modo, a planificação funciona como um guia flexível, capaz de orientar a ação pedagógica e, simultaneamente, de se adaptar às interações e aos imprevistos próprios do contexto educativo (McMillan et al., 2025).

Neste sentido, Januário (2017) refere que o planeamento é uma ação intencional orientada para a condução do processo E-A, que possibilita uma intervenção pedagógica sustentada em metas e objetivos, ao mesmo tempo que favorece a capacidade de gerir os imprevistos que possam emergir ao longo da prática. Duarte e Moreira (2019) acrescentam que este é um processo no qual os professores atribuem significado à sua prática e fazem um delineamento dos caminhos para alcançarem os objetivos educativos propostos.

Em suma, planear significa, cada vez mais, interpretar e aplicar os referenciais curriculares, como as Aprendizagens Essenciais de Educação Física (AEEF) e o PASEO, de forma estruturada, intencional e contextualizada, com vista à promoção de um ensino de qualidade, centrado no desenvolvimento holístico dos alunos.

4.2.1.1. Calendarização Escolar

O calendário anual da EBSRAM para o 11.º ano de escolaridade, no ano letivo 2024/2025, foi organizado em três períodos letivos. Deste modo, segundo o calendário inicial, o ano letivo teve início a 13 de setembro de 2024, com o seu término a 6 de junho de 2025.

No que diz respeito às interrupções letivas, estas ocorreram nas datas discriminadas na tabela abaixo, publicadas no Despacho n.º358/2014.

Tabela 1 - Calendário Escolar Ano Letivo 2024/2025

Interrupções	Início	Término
Natal	18/12/2024	05/01/2025, inclusive
Carnaval	03/03/2025	05/03/2025, inclusive
Páscoa	04/04/2025	21/04/2025, inclusive

4.2.1.2. Horário da Turma

A turma do 11.º ano da EBSRAM, englobava dois cursos científico-humanísticos, o de Ciências e Tecnologias e o de Ciências Socioeconómicas. Posto isto, a turma só se encontrava completa nas disciplinas comuns, como é o caso da EF. Nesta disciplina, os alunos tinham uma aula de 100 minutos à segunda-feira, entre as 8h e as 9h40 e uma outra aula de 50 minutos à terça-feira, entre as 10h45 e as 11h35. É de salientar que cada bloco de 100 minutos foi contabilizado como 2 aulas, sendo que neste caso, eram contabilizadas 3 aulas de EF semanais.

De acordo com RI da EBSRAM (2024), a tolerância para a entrada dos alunos é de 10 minutos no primeiro tempo letivo de cada turno e de 5 minutos nos restantes tempos. No caso da disciplina de EF, as aulas deveriam terminar entre 5 a 8 minutos antes do toque, garantindo tempo para a higiene dos alunos e a sua chegada pontual às aulas seguintes.

4.2.1.3. Calendarização Anual das Matérias de Ensino

Nas AEEF do 11.º ano prevê-se a abordagem de várias subáreas, sendo que nos subdomínios obrigatórios incluem-se duas matérias dos jogos desportivos coletivos, uma matéria da subárea ginástica e atletismo, uma matéria das Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) enquanto no subdomínio de opção incluem-se duas matérias da subárea da patinagem e/ou da subárea das raquetas e outras.

Com base nas informações dispostas neste documento, o GDEF aprovou, em reunião de conselho de grupo, a distribuição das matérias de ensino ao longo de todos os ciclos de ensino. Deste modo, para o 11.º ano de escolaridade a distribuição foi a seguinte: JDC1 – Futebol/Futsal, JDC2 – Voleibol, Ginástica Acrobática (GA), ARE (Danças Tradicionais Portuguesas (DTP)) e ainda duas matérias do domínio opcional, neste caso, os Desportos de Raquete (DR) e a Orientação. É ainda de salientar que, além das matérias definidas pelas AEEF e pelo GDEF, foram acrescentados ao planeamento anual o Andebol e o Basquetebol.

Para além das diretrizes dispostas anteriormente, para a realização do planeamento anual, foi ainda necessário ter em consideração o mapa de distribuição das instalações (tabela 2), as necessidades e os interesses dos alunos.

Tabela 2 - Distribuição das Instalações

Período	Instalações 11.º Ano
1.º Período	Segunda-feira: Pavilhão 1 Norte Terça-feira: Polidesportivo Exterior 3
2.º Período	Segunda-feira: Pavilhão 2 e Polidesportivo Exterior 3 Terça-feira: Pavilhão 1 Norte
3.º Período	Segunda-feira: Pavilhão 1 Sul Terça-feira: Polidesportivo Exterior 4

Contabilizando o número de aulas de EF da turma, verificamos que tínhamos à disposição um total de 97 aulas de 50 minutos. No 1.º período existiam 42 aulas, estando organizadas em 14 blocos de 100 minutos e outros 14 tempos de 50 minutos. No 2.º período tínhamos 36 aulas, organizadas em 12 blocos de 100 minutos e 12 tempos de 50 minutos. Já no 3.º período, o mais curto, tínhamos apenas 19 aulas organizadas em 6 blocos de 100 minutos e 7 tempos de 50 minutos. Deste modo, tendo por base esta contabilização e os restantes fatores mencionados anteriormente, foi elaborado um primeiro planeamento anual (apêndice 2), cuja descrição e justificação estão apresentadas de forma mais pormenorizada no subcapítulo 4.2.1.4, dedicado à reflexão sobre a calendarização anual das matérias de ensino.

4.2.1.4. Reflexão e Justificação da Calendarização Anual das Matérias de Ensino

A distribuição das matérias de ensino foi delineada tendo em consideração diversos fatores, nomeadamente as AEEF, o PASEO, os documentos orientadores do GDEF, a distribuição e disponibilidade das instalações, bem como as necessidades e os interesses dos alunos. Neste enquadramento, a dimensão motivacional assumiu particular relevância, uma vez que, conforme salientam Lourenço e Paiva (2010), a motivação influencia diretamente a aprendizagem e o desempenho dos alunos, sendo igualmente influenciada pelos resultados alcançados. Além disso, foi também considerada a estrutura curricular do ano letivo anterior, atendendo ao facto de se tratar de uma turma de continuidade, o que permitiu assegurar uma maior coerência e progressão pedagógica.

Tendo em conta o perfil e as necessidades dos alunos, em conjunto com o orientador cooperante, optámos por agrupar os conteúdos programáticos de forma a estabelecer um equilíbrio entre conteúdos mais motivadores e outros que, à partida, seriam de menor interesse. Alguns exemplos desses agrupamentos incluem a associação entre o Andebol e a GA ou entre o Basquetebol e as ARE.

Deste modo, no 1.º período foram lecionadas as matérias de Voleibol e Futebol, no 2.º período, a GA, o Andebol e o Badminton, e no 3.º período, o Basquetebol e as ARE. A opção de iniciar a PL com o Voleibol deveu-se ao facto de já possuir alguma familiaridade com a modalidade, enquanto ex-praticante, o que me proporcionava uma maior segurança técnica, permitindo-me centrar a atenção na gestão e organização das aulas, dado se tratar do meu primeiro contacto com a lecionação. Relativamente ao Futebol, a escolha justificou-se pela presença de alguns alunos federados na modalidade, fator suscetível de contribuir para o aumento da sua motivação.

No que diz respeito às restantes matérias de ensino, optei por lecionar o Andebol no 2.º período e o Basquetebol no 3.º período, de modo a possibilitar a solicitação e consolidação dos comportamentos inerentes aos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (JDC-I), ao longo de todo o ano letivo. Quanto às ARE, embora se tratasse de uma matéria na qual me sentia mais confiante, a sua lecionação foi calendarizada apenas para o 3.º período, em função das motivações manifestadas pelos alunos. Acresce que, sendo uma matéria tendencialmente menos apreciada pelos alunos, poderia implicar desafios acrescidos ao nível da gestão da turma. Assim, ao coincidir com a fase final do EP, considerei que as minhas competências de gestão e controlo da aula se encontrariam mais consolidadas, permitindo uma abordagem mais eficaz desta matéria.

Contudo, entre o planeamento inicial e o final do ano letivo, verificaram-se algumas alterações, nomeadamente ao nível do número de aulas inicialmente previstas, o qual foi

reduzido em virtude de situações como, a participação em ações de formação, no DE e noutras atividades que inviabilizaram a realização das aulas de EF. Ainda assim, tal como defendido por diversos autores, nomeadamente, Sharil e Kyriacou (2015), Fletcher e Beckey (2023), Dieudé e Prøtíz (2024), McMillan et al. (2025) e Januário (2017), o planeamento deve assumir um carácter flexível e ajustável à realidade e ao contexto em que se desenvolve, permitindo adaptações sempre que necessário.

Deste modo, conforme se pode verificar na versão final do cronograma anual das matérias de ensino (apêndice 3), resultante das alterações anteriormente referidas, foram lecionadas 93 das 97 aulas inicialmente previstas. As aulas não realizadas corresponderam à participação numa ação de formação, na Semana do Mar, no DE e à realização de reuniões de avaliação.

No que diz respeito às aulas de 100 minutos, fui previamente alertada pelo orientador cooperante de que os alunos tendiam, habitualmente, a manifestar sinais de saturação e desmotivação quando expostos, durante períodos prolongados, a tarefas centradas exclusivamente na mesma matéria de ensino, isto é, a aulas de carácter monotemático. Face a este contexto, optei por introduzir a abordagem de outras matérias de ensino, algumas das quais menos frequentes nas aulas de EF, dando sempre maior ênfase à matéria nuclear da respetiva UD. Deste modo, foram abordadas as seguintes matérias: AptF (3 aulas), Ultimate Frisbee (UF) (3 aulas), Corfebol (2 aulas), Desportos de Combate (DC) (1 aula), Ténis de Mesa (TM) (4 aulas) e Orientação (2 aulas).

As matérias de AptF, UF e Corfebol foram integradas na UD de Voleibol, lecionada no 1.º período. A abordagem iniciou-se com a AptF, justificada, por um lado, pelos resultados obtidos nos testes realizados no início do período e, por outro, pela minha experiência profissional em contexto de ginásio. O UF e o Corfebol foram incluídos por apresentarem princípios táticos comuns aos JDC-I, possibilitando um certo *transfer* para o Futebol, também lecionado nesse período. Por sua vez, a aula de DC foi desenvolvida no âmbito da UD de Futebol, aproveitando uma aula em que, devido às condições climatéricas adversas, não foi possível utilizar o espaço exterior, sendo o ginásio o único local disponível.

O TM foi abordado no 2.º período, no âmbito da UD de DR, durante a realização do torneio individual de Badminton. Esta opção prendeu-se com a necessidade de mudar de instalações, em virtude da utilização dos campos oficiais de Badminton, e com o facto de o material de TM se encontrar disponível nesse espaço, o que permitiu assegurar o empenhamento motor dos alunos, enquanto aguardavam a sua participação nos jogos oficiais do torneio.

A Orientação foi lecionada no 3.º período, integrada na UD de Basquetebol. Esta opção decorreu do interesse em explorar uma modalidade centrada na adaptação ao meio, ausente nas restantes matérias, mas que apresentava uma baixa aceitação por parte dos alunos. Assim, de modo a evitar uma maior resistência, a Orientação não foi trabalhada de forma isolada tendo sido articulada com o Basquetebol, modalidade mais apreciada pelos alunos, resultando em aulas de carácter politemático. Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de experimentar diferentes tipos de percursos, para além do tradicional percurso linear, habitualmente mais explorado nas aulas.

A conciliação entre os conteúdos programáticos e as necessidades e motivações dos alunos constituiu um desafio constante. A distribuição equilibrada das matérias de ensino, aliada à inclusão de aulas de experimentação, contribui para reduzir a saturação e favorecer a motivação dos alunos (Olim, 2024), além de ampliar o reportório de experiências motoras dos mesmos.

Ao refletir sobre o planeamento anual, reconheço que, caso tivesse oportunidade de o reformular, introduziria alguns ajustamentos com vista a otimizar o processo E-A e a diversificar as experiências proporcionadas aos alunos. Nesse sentido atribuiria à UD das ARE um carácter anual, integrando blocos de 15 a 20 minutos em determinadas aulas, distribuídos ao longo do ano letivo. Paralelamente, consideraria a inclusão de outras matérias de ensino, habitualmente menos exploradas nas aulas de EF, com os DC, o Tag Rugby ou o Ténis de Campo, entre outras, de forma a ampliar o reportório de experiências motoras e sociais dos alunos. Por fim, as matérias lecionadas em articulação com a UD de Voleibol poderiam ter sido abordadas com maior regularidade. Atendendo aos resultados obtidos nos testes de AptF, esta matéria poderia igualmente ter assumido um carácter anual, articulando-se com as ARE.

4.2.2. Unidades Didáticas

O conceito de UD é entendido, segundo Pais (2012), como uma estrutura técnico-didática que visa estruturar de forma organizada a prática docente. O autor considera que esta é composta por uma sequência de tarefas de E-A, organizadas em torno de um tema central e um elemento integrador a ser desenvolvido ao longo de um determinado período. Deste modo, as UD's têm como principal função atingir os objetivos didático definidos e responder de forma articulada às questões fundamentais de organização curricular e pedagógica, ou seja, o que ensinar? (conteúdos e objetivos), quando ensinar? (sequência temporal das tarefas e conteúdos), como ensinar? (gestão dos recursos espaciais, temporais, materiais e didáticos) e como avaliar? (critérios e instrumentos a utilizar) (Zabala, 1998).

O planeamento das UD's deverá procurar garantir uma sequência lógica, específica e metodológica dos conhecimentos, que regula e orienta as tarefas do professor e dos alunos ao longo do processo E-A (Bento, 1998). Além disso, o autor acrescenta ainda que, cada UD comporta um número diferente de tempos letivos e que a sua duração estará diretamente relacionada com o volume de conteúdos a transmitir e com a complexidade do processo E-A.

Siedentop e Tannehill (2000), afirmam que o principal objetivo das UD's é garantir que todos os alunos, independentemente das suas características individuais, consigam atingir as metas definidas para a matéria selecionada. Neste sentido, o planeamento deverá ser um processo flexível e dinâmico, passível de poder ser ajustado com base na evolução da turma como um todo, nas necessidades específicas dos alunos ou ainda de eventuais alterações que possam ocorrer nas condições inicialmente previstas.

Paralelamente, Zabala (1998) considera estas unidades como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (p.18). O mesmo autor considera ainda que as UD's são instrumentos que reúnem essencialmente três fases de intervenção: o planeamento, a aplicação e a avaliação.

Com isto, Pais (2012) considera que as UD's devem apresentar as seguintes características:

- Serem reais, práticas e úteis;
- Definir com clareza os objetivos didáticos e as aprendizagens a alcançar;
- Formar um todo coerente de forma metodológica, a partir da inter-relação de todos os elementos constituintes;
- Respeitar os princípios de progressão e sequencialidade didática;
- Ser flexível, permitindo a adaptação constante;
- Serem adequadas a um contexto sociocultural e pedagógico específico;
- Ser coerente com os princípios educativos e as características programáticas das áreas curriculares;
- Ser motivadora, implicando ativamente os alunos no seu desenvolvimento;
- Ser prática, dinâmica e adaptável em função das experiências de E-A propostas e às situações concretas dos alunos;
- Serem adequadas à previsão temporal de aplicação;
- Serem avaliáveis, permitindo a adaptação imediata às necessidades dos alunos e do professor.

Durante o ano letivo, foram planificadas e implementadas 7 UD's (Voleibol, Futebol, GA, Andebol, DR, ARE e Basquetebol), tendo por base as AEEF. As UD's foram estruturadas da seguinte forma: caracterização da matéria de ensino; avaliação de diagnóstico; objetivos específicos da matéria; recursos materiais, temporais e espaciais; cronograma de conteúdos; justificação do cronograma; estratégias didático-pedagógicas adotadas; reflexão final da UD. Com o intuito de facilitar a compreensão, encontra-se um exemplo de uma UD da matéria de Andebol, para consulta no apêndice 4.

Importa ainda salientar que as restantes matérias lecionadas, por terem sido trabalhadas apenas em aulas de experimentação, não justificaram a elaboração de uma UD específica. Nesses casos, os conteúdos lecionados centraram apenas nos princípios básicos de cada uma.

4.2.2.1. Contextualização da Avaliação

O Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, estabelece os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens essenciais, nos ensinos básico e secundário em Portugal, reconhecendo a necessidade de aprofundar a articulação entre a avaliação externa e a avaliação interna das mesmas.

Segundo Libâneo (1994), a avaliação das aprendizagens assume um papel fundamental no processo educativo, devendo ter como principal finalidade a melhoria da qualidade do ensino. Para além disso, esta permite aferir se as práticas pedagógicas implementadas estão a ser conduzidas de forma eficaz e eficiente.

Durante o processo de avaliação são definidos determinados parâmetros a serem observados e interpretados, através dos dados recolhidos. Posto isto, o objetivo passa por promover a melhoria da aprendizagem dos alunos, de forma que o seu desempenho também melhore (Possolli, 2015).

Paralelamente, Alves (2004) entende a avaliação como um processo de recolha de informações essenciais em relação aos alunos, considerando as suas características individuais, competências, conhecimentos prévios, motivações e dificuldades. A análise desta informação possibilita ao professor planear e ajustar a sua prática pedagógica, definindo de forma mais adequada, a organização e gestão dos conteúdos a abordar.

Segundo Luckesi (2011), o processo avaliativo deverá procurar:

- Conhecer o nível de proficiência dos alunos através da constatação da realidade (avaliação de diagnóstico);
- Comparar a realidade com aquilo que é considerado importante no processo E-A;
- Tomar decisões que permitam atingir as aprendizagens esperadas.

No artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, está descrito que a avaliação das aprendizagens poderá ser realizada de forma interna ou externa, sendo que a primeira “é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola”. Ainda neste artigo, podemos verificar que este processo deve compreender as seguintes modalidades de avaliação: (a) Diagnóstico; (b) Formativa; (c) Sumativa.

O artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, refere que a avaliação de diagnóstico “facilita a integração escolar dos alunos, sustenta a definição de estratégias de ensino e apoia a orientação escolar e vocacional”.

A avaliação de diagnóstico é uma etapa essencial do processo educativo, realizada logo no início das aulas, com o objetivo de identificar o nível de conhecimento, habilidades, potencialidades e necessidades dos alunos (Hamidi, 2013). Através da identificação destas variáveis, o professor consegue ficar esclarecido em relação ao potencial de aprendizagem de cada aluno, podendo desta forma, ajustar o planeamento às necessidades dos mesmos.

Neste sentido, Gonçalves et al. (2014) afirmam que a avaliação diagnóstica é uma ação muito importante para o docente, uma vez que, no planeamento do processo E-A, esta é uma ferramenta que auxilia a situar o alunos em relação aos seus conhecimentos e aptidões objetivadas para o seu nível de ensino.

Tendo por base o artigo 25.º do Decreto-Lei citado anteriormente a avaliação formativa “gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver e recorre a dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos”.

A avaliação formativa é então, aquela que é realizada ao longo de todas as aulas, tendo o objetivo de fornecer aos professores e aos alunos um *feedback* em relação ao seu desempenho, de forma a melhorar a sua aprendizagem (Nicol, 2010). Deste modo, a avaliação deve deixar de se centrar exclusivamente nos resultados obtidos pelos alunos (produto), passando a focalizar-se prioritariamente no próprio processo E-A, considerando a dinâmica da turma e as individualidades de cada aluno (Zabala, 1998).

No artigo 25.º do Decreto-Lei já referido, está descrito que a avaliação sumativa “realiza-se no final de cada período letivo e dá origem, no final do ano letivo, a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo dos alunos”. Alves (2004) entende a avaliação sumativa como um processo de certificação das aprendizagens, centrado na verificação e validação de determinados aspetos adquiridos pelos alunos ao longo do processo educativo.

Para Santos (2016), a avaliação sumativa é um processo de verificação final da aprendizagem dos alunos, cuja principal finalidade consiste na atribuição de um juízo de valor

ou classificação em relação ao seu desempenho, sendo esta uma perspectiva que vai ao encontro do Decreto-lei acima referido.

Santana (2021) destaca que uma das principais vantagens da avaliação sumativa é compreender se os alunos aprenderam ou não os conteúdos lecionados, permitindo identificar áreas que carecem de consolidação em fases posteriores do processo educativo. Esta, quando articulada com uma avaliação diagnóstica inicial, possibilita uma análise comparativa da evolução dos alunos ao longo do processo educativo, servindo também como base para reajustar as estratégias pedagógicas futuras.

É ainda de salientar que, cada uma destas etapas do processo de avaliação não se deve apresentar como uma fase delimitada, mas sim como um ciclo. Neste seguimento, Fernando et al. (2019) afirmam que para que a intervenção pedagógica nas aulas de EF seja consciente, fundamentada e ajustada ao contexto, é fundamental recorrer ao ciclo de Diagnóstico- Prescrição-Controlo.

Esta metodologia permite desenvolver uma visão mais funcional e contextualizada das práticas desportivas, integrando abordagens coerentes com os atuais referenciais pedagógicos. Deste modo, através do diagnóstico, o professor consegue identificar as necessidades, limitações e potencialidades dos alunos. De seguida, com base nestas informações, o docente prescreve estratégias adequadas aos erros observados e os objetivos individuais. Por fim, procede ao controlo, avaliando a eficácia da intervenção e decidindo, se necessário, os reajustes a implementar. Esta abordagem revela-se, assim, uma estratégia estruturada e centrada no aluno e ainda promotora de uma personalização efetiva no ensino.

4.2.2.2. Avaliação Diagnóstica

De forma a realizar a avaliação diagnóstica de cada uma das matérias de ensino, foram construídas fichas de observação e registo do desempenho dos alunos. Os parâmetros definidos tiveram por base os critérios de êxito técnico, tático e estratégico das matérias, estando em articulação com as AEEF do 11.º ano, nos níveis introdutório e elementar. A título de exemplo poderá ser consultada, no apêndice 6, um exemplar de uma ficha de observação incluída na UD de Voleibol.

Tabela 3 - Conteúdos Observados na Avaliação de Diagnóstico das Matérias de Ensino

Matéria de Ensino	Conteúdos Avaliados
Voleibol	Serviço (baixo e cima); Passe (frente e costas); Manchete; Remate (apoio e salto); Posição Básica; Deslocamentos.
Futebol	Domínio da bola; Ocupação racional do espaço; Progressão no terreno de jogo; Ações de cooperação; Finalização.
Ginástica Acrobática	Elementos de pares; Elementos de trios; Pegas; Elementos de ligação.
Andebol	Domínio da bola; Ocupação racional do espaço; Progressão no terreno de jogo; Ações de cooperação; Finalização.
Desportos de Raquete	Serviço (curto e longo); Clear; Lob; Remate; Amorti; Drive; Posição base; Pega da raquete (direita e esquerda).
ARE	Relação música movimento; Orientação espacial; Interação com os companheiros; Coordenação e fluidez dos movimentos; Expressão corporal.
Basquetebol	Domínio da bola; Ocupação racional do espaço; Progressão no terreno de jogo; Ações de cooperação; Finalização.

Em todas as fichas de avaliação de diagnóstico, o registo do desempenho foi realizado com recurso a uma escala de 5 níveis que ia, de forma crescente, do Muito Insuficiente até ao Muito Bom (Muito Insuficiente, Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom). Esta escala teve por base os descritores de desempenho utilizados pelas EBSRAM, que foram definidos em articulação com as AEEF e o PASEO.

No que diz respeito ao número de alunos que se encontravam no nível introdutório e elementar das matérias, em relação às AEEF, obtive a seguinte distribuição:

Tabela 4 - Avaliação de Diagnóstico

Matérias de Ensino	Nível Introdutório	Nível Elementar
Voleibol	14	7
Futebol	14	7
Ginástica Acrobática	16	5
Andebol	12	9
Desportos de Raquete	13	8
ARE	15	6
Basquetebol	11	10

Com base nos valores obtidos, foi possível concluir que, de um modo geral, a turma apresentava-se relativamente homogênea e com um bom nível de proficiência motora na grande maioria das matérias de ensino abordadas. Verificou-se ainda, a existência de dois alunos que se destacavam positivamente e outros dois que evidenciavam um desempenho inferior, relativamente ao nível médio da turma. As matérias de ensino de GA e das ARE foram aquelas em que, globalmente, os alunos revelaram maiores dificuldades.

Apesar de o número de alunos com menor proficiência motora ser reduzido, essa realidade exigiu a criação de propostas pedagógicas com diferentes níveis de complexidade.

Ainda assim, a integração destes alunos numa turma relativamente proficiente pode ser entendida como um fator potenciador da sua progressão.

As avaliações diagnósticas das diferentes matérias de ensino foram realizadas no início de cada UD, ou seja, Voleibol e Futebol (1.º período), GA, Andebol e DR (2.º período), e Basquetebol e ARE (3.º período). Esta opção prendeu-se com o facto de, logo desde o início do ano letivo, o mapa de rotação das instalações estar definido, o que permitiu avançar de imediato com as UDs previstas para o 1.º período.

Contudo, se tivesse atualmente de repetir este processo, optaria por avaliar todas as matérias logo no 1.º período, por ser o mais extenso. Esta estratégia permitiria dedicar mais tempo às matérias dos períodos seguintes, assegurando uma distribuição mais equilibrada da carga letiva. Além disso, poderia ainda agrupar algumas matérias com características semelhantes de forma a realizar a avaliação diagnóstica na mesma aula, como é o caso dos JDC-I (Andebol, Basquetebol e Futebol), do Voleibol com os DR e ainda da GA com as ARE. Para além disso, a partir da avaliação diagnóstica, o professor pode definir os objetivos de aprendizagem ajustados à turma, planear e calendarizar as atividades ao longo do ano, dando prioridade às matérias em que os alunos apresentam maiores lacunas. Esta avaliação permite, ainda, organizar a atividade dos estudantes, identificando aqueles que necessitam de acompanhamento mais próximo, e estruturar a turma com base nas aptidões individuais e na dinâmica global do grupo, promovendo uma gestão mais eficaz do processo E-A (Carvalho, 1994).

4.2.2.3. Avaliação Formativa

No que diz respeito à avaliação formativa, e em articulação com o orientador cooperante, foi elaborada uma grelha em *Excel* que integrou todos os parâmetros definidos nos critérios de avaliação, aprovados pelo GDFE para o 11.º ano de escolaridade, permitindo o acompanhamento do progresso dos alunos ao longo do ano letivo. Esta ferramenta permitiu registar, de forma sistemática, o desempenho dos alunos nos diferentes domínios definidos pelos critérios de avaliação da disciplina, possibilitando uma análise global e individualizada da evolução de cada aluno.

A grelha foi estruturada em várias secções, correspondentes aos parâmetros estabelecidos: respeito e colaboração (2%), autonomia (2%) e responsabilidade (1%), referentes às competências de relacionamento interpessoal e de desenvolvimento pessoal e da autonomia; atividades físicas e AptF – criterial/processo (50%), subdivididas em empenhamento motor (30%) e desempenho motor (20%); atividades físicas e AptF – normativa/produto (25%); conhecimentos (20%).

Para os parâmetros relativos às atividades físicas e AptF (criterial/processo), bem como respeitantes às competências do relacionamento interpessoal, recorreu-se a uma tabela com registo por aula e respetiva data, na qual eram atribuídas classificações individuais numa escala de 0 a 20 valores, possibilitando o acompanhamento sistemático da evolução de cada aluno. Na vertente normativa/produto, os registos foram efetuados em momentos próximos do final de cada período, com base nos critérios de êxito definidos para cada matéria e articulados com as AEEF do 11.º ano. Relativamente aos conhecimentos, a avaliação incidiu sobre os trabalhos de grupo realizados ao longo do ano, analisados segundo critérios de correção previamente estabelecidos, os quais serão aprofundados no subcapítulo 4.2.2.4, dedicado à avaliação sumativa.

A partir desta grelha foi possível calcular as classificações, parciais e finais, dos alunos em cada período letivo. Para além da sua função pedagógica e formativa, este instrumento serviu ainda de suporte ao preenchimento da grelha oficial de avaliação da escola, posteriormente entregue à diretora de turma nas reuniões de avaliação de cada período letivo.

No apêndice 7, poderá ser consultado um exemplar da grelha da avaliação formativa elaborada, referente ao 1.º período. Nos restantes períodos foi utilizada a mesma estrutura procedendo-se apenas à adaptação das matérias de ensino e dos respetivos parâmetros de avaliação.

4.2.2.4. Avaliação Sumativa

Tal como a avaliação formativa, a avaliação sumativa seguiu os critérios de avaliação da EBSRAM, definidos pelo GDEF, para o 11.º ano de escolaridade, apresentados na tabela 5.

Tabela 5 - Critérios de Avaliação de EF da EBSRAM

Domínios/Competências		Ponderação	Instrumentos de Recolha de Informação
Atividades Físicas (AF) e Aptidão Física (ApF): Criterial/Processo		50%	95%
Atividades Físicas (AF) e Aptidão Física (ApF): Normativa/Produto		25%	
Conhecimentos		20%	
Competências do relacionamento interpessoal e do desenvolvimento pessoal e da autonomia	Respeito e Colaboração	2%	5%
	Autonomia	2%	
	Responsabilidade	1%	

Relativamente à avaliação dos parâmetros das atividades físicas e AptF (criterial/processo) e das competências de relacionamento interpessoal, esta baseou-se na nota obtida pelos alunos na avaliação formativa. Já a avaliação do parâmetro das atividades físicas e AptF (normativa/produto) ocorreu nas últimas aulas de cada UD, funcionando como momento de confirmação da classificação previamente atribuída.

Para a realização da avaliação sumativa, elaboraram-se tabelas de observação e registo semelhantes às que foram utilizadas na avaliação diagnóstica, apenas com as adaptações necessárias. A sua elaboração manteve a lógica estrutural, incluindo a definição de parâmetros, critérios de êxito e escala de avaliação (apêndice 8). Esta abordagem vai ao encontro da perspectiva de Santana (2021), ao defender a comparação entre a avaliação diagnóstica e sumativa, de forma a verificar a existência de progressos nos desempenhos dos alunos.

Tabela 6 - Avaliação Sumativa

Matérias de Ensino	Nível Introdutório	Nível Elementar
Voleibol	11	10
Futebol	14	7
Ginástica Acrobática	10	11
Andebol	9	12
Desportos de Raquete	8	13
ARE	12	9
Basquetebol	7	14

A metodologia adotada para a avaliação dos conhecimentos teóricos baseou-se na realização de trabalhos de grupos, preferencialmente compostos por dois elementos, admitindo-se apenas um grupo de três, dado que a turma era composta por 21 alunos.

Em articulação com o orientador cooperante, optou-se por não aplicar um teste teórico, decisão que resultou de uma reflexão crítica sobre os métodos tradicionais de avaliação, frequentemente centrados na memorização, em detrimento da promoção de uma aprendizagem mais significativa. Neste sentido, considerou-se que a avaliação deveria privilegiar a compreensão, a aplicação e a reflexão crítica dos conhecimentos, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas e metacognitivas. Assim, a realização de trabalhos de grupo foi adotada como estratégia pedagógica, permitindo simultaneamente, avaliar os conhecimentos teóricos dos alunos e promover o desenvolvimento de competências transversais.

Esta metodologia estimula a colaboração, a escuta e o respeito por diferentes perspetivas, fortalecendo as competências de relacionamento interpessoal. Além disso,

contribui para o desenvolvimento de outras competências apresentadas no PASEO, nomeadamente nas áreas: i) Desenvolvimento pessoal e autonomia; ii) Linguagens e textos; iii) Informação e comunicação; iv) Saber científico, técnico e tecnológico; exigindo ainda a organização, gestão de tempo, seleção crítica da informação e produção de discursos escritos e orais, com recurso às tecnologias digitais (Martins et al., 2017a).

No início do ano letivo foi definido o plano para os trabalhos de grupo. Assim, no 1.º período, os alunos elaboraram um trabalho de grupo teórico sobre um jogo de aquecimento/tradicional. Já no 2.º período realizaram a respetiva apresentação prática, enquanto no 3.º período, devido à sua curta duração, não se realizou qualquer trabalho, sendo a classificação determinada com base no melhor resultado dos trabalhos realizado nos períodos anteriores.

Os temas dos trabalhos foram escolhidos pelos próprios alunos, com a condicionante de não poder existir repetições entre grupos. Deste modo, as opções selecionadas foram: Jogo dos congelados; Rei manda; Jogos dos 10 passes; Jogo do mata; Bola ao capitão; Bola na linha de fundo; Futebol humano; Jogo muralha da China; “Revesamento de corrida”; Caça à bandeira. Na componente prática, realizada no 2.º período, os alunos orientaram e executaram o jogo selecionado durante 10 a 15 minutos, sendo avaliados com base em critérios previamente definidos e registados em grelhas específicas (apêndices 10 e 12), o que permitiu posteriormente a atribuição da classificação final.

Os critérios de avaliação adotados contribuem significativamente para o desenvolvimento das competências previstas no PASEO, promovendo aprendizagens integradas e abrangentes. A ponderação atribuída às atividades físicas e AptF (criterial/processo) valoriza o empenho e a evolução dos alunos, refletindo a sua progressão individual. Ainda assim, considero que essa ponderação poderia ser superior, reforçando a relevância do esforço contínuo e do desenvolvimento de competências ao longo do tempo.

Outro aspeto relevante prende-se com a ponderação dos parâmetros do domínio atitudinal, que tende a diminuir com o avançar do ano de escolaridade. Aumentar a sua valorização permitiria reconhecer, de forma mais clara e justa, os alunos que revelam atitudes positivas, como assiduidade, pontualidade, respeito, autonomia, colaboração e empenho, competências igualmente destacadas no PASEO. Embora seja legítimo valorizar o desempenho técnico, conforme preconizado pelas AEEF, uma maior atenção às atitudes e ao processo avaliativo promoveria uma avaliação mais equilibrada e inclusiva.

4.2.2.5. Estratégias Didático-Pedagógicas Comuns

De forma a promover aprendizagens significativas, é fundamental que o professor recorra a estratégias pedagógicas que integrem técnicas de organização da aula, nomeadamente o estabelecimento de rotinas, a utilização de instruções claras, breves e concisas, bem como práticas eficazes de gestão e controlo da turma, sustentadas em regras e disciplina. Acresce a relevância do fornecimento sistemático de *feedbacks* adequados, enquanto elemento facilitador do progresso dos alunos, assim como da promoção de um clima relacional positivo entre professor e alunos (Martins et al. 2017b).

Existem diversos modelos, métodos e estilos de ensino que são ferramentas utilizadas pelos professores para alcançar os objetivos específicos pretendidos para o processo E-A. Alguns destes, centram-se no conteúdo e na ação do professor, outros nos alunos e há ainda abordagens que resultam numa combinação de ambos, numa abrangência que vai desde as mais específicas até às mais gerais (Quina, 2009).

O autor afirma que aquilo que distingue os modelos, métodos e estilos de ensino é o seu carácter temporal, ou seja, os métodos e os estilos de ensino tendem a ser utilizados na leção de conteúdos e objetivos de curto prazo, enquanto os modelos dizem respeito à estruturação e operacionalização das diferentes UD's, podendo integrar os diversos métodos e estilos de ensino.

Deste modo, existindo uma grande variedade de combinações possíveis, é necessário que o professor compreenda os pontos fortes e as fragilidades de cada um, destacando-se a importância de uma escolha criteriosa dessas abordagens, tendo em consideração as características dos alunos (necessidades, potencialidades, capacidades e fragilidades), o contexto educacional e os objetivos pedagógicos, de modo a assegurar uma prática docente eficaz e adequada às particularidades da EF (Bento, 2023).

Neste sentido, Martins et al. (2017b) consideram que não existe nenhuma técnica que seja considerada a ideal, por isso, o docente deve adotar uma postura crítica e reflexiva, selecionando as estratégias mais adequadas para promover uma aprendizagem significativa e otimizar o processo E-A.

Importa salientar que todas as estratégias pedagógicas adotadas devem estar orientadas para a concretização dos objetivos comuns às diferentes UD's, contribuindo, assim, para o desenvolvimento holístico dos alunos, em articulação com o PASEO. No contexto específico do GDEF e das aulas de EF da EBSRAM, foram especialmente valorizadas as seguintes áreas do PASEO: Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Consciência e domínio do corpo.

Deste modo, todos os conteúdos desenvolvidos e as estratégias metodológicas adotadas, devem contribuir para o desenvolvimento de um conjunto de objetivos transversais, apresentados nas AEEF para o 11.º ano, promovendo a participação ativa, cooperativa e responsável dos alunos, bem como atitudes de respeito, entreajuda e compromisso com o grupo. Pretendem-se, igualmente, fomentar a análise crítica das práticas físicas, a compreensão da ética desportiva e a valorização do desporto como meio de formação cultural e social. Paralelamente, os alunos são incentivados a reconhecer os fatores que influenciam a prática desportiva e a saúde, aplicando regras de segurança e higiene, e a adquirir competências que lhes permitam melhorar e manter autonomamente a sua condição física, em prol da saúde e qualidade de vida.

Na tabela seguinte estão apresentadas as estratégias didático-pedagógicas utilizadas ao longo das UD's desenvolvidas durante o ano letivo, nomeadamente, os modelos, os métodos e os estilos de ensino. A seleção destas estratégias baseou-se na sua adequação ao contexto em análise. Posteriormente, serão discutidas as respetivas características, vantagens e limitações, bem como os critérios que sustentaram a sua utilização.

Tabela 7 - Estratégias Didático-Pedagógicas Utilizadas nas UD's

Matéria de Ensino	Modelo de Ensino	Método de Ensino	Estilo de Ensino
Voleibol	TGfU Desenvolvimental (Características do MED)	Global Misto	Tarefa Descoberta Guiada
Futebol	TGfU	Global	Tarefa Descoberta Guiada
Ginástica Acrobática	Instrução Direta Desenvolvimental	Parcial/Analítico Misto	Comando Tarefa Recíproco Inclusivo
Andebol	Competência (MED + TGfU)	Global Misto	Tarefa Recíproco Inclusivo Descoberta Guiada
Desportos de Raquete	TGfU Desenvolvimental (Características do MED)	Global Misto	Tarefa Descoberta Guiada
ARE	Instrução Direta Desenvolvimental	Parcial/Analítico Misto	Comando Recíproco Descoberta Guiada
Basquetebol	TGfU	Global Transfer (JDC-I)	Tarefa Descoberta Guiada

4.2.2.5.1. Modelos de Ensino

Um modelo de ensino pode ser entendido, segundo Ricardo (2005), como um guião estruturado, que é concebido previamente pelo professor, e posteriormente aplicado, de forma a proporcionar aos alunos oportunidades concretas de aprendizagem e de desenvolvimento relativamente a uma determinada matéria de ensino.

Metzler (2000, 2005, citado por Graça & Mesquita, 2015), considera que o conceito de modelo representa uma evolução face às noções de método, estratégia e estilos de ensino, uma vez que, proporciona uma perspectiva mais ampla, estruturada, compreensiva e integral do processo E-A. Deste modo, segundo Metzler (2000, citado por Graça & Mesquita, 2015), o modelo de ensino:

- (1) fornece um plano global e uma abordagem coerente para ensinar e aprender;
- (2) clarifica as prioridades nos diferentes domínios de aprendizagem e as suas interações;
- (3) fornece uma ideia central para o ensino;
- (4) permite ao professor e aos alunos entenderem o que está a acontecer e o que virá a seguir;
- (5) fornece uma estrutura teórica unificada;
- (6) apoia-se na investigação;
- (7) fornece uma linguagem técnica aos professores;
- (8) permite que a relação entre a instrução e a aprendizagem seja verificável;
- (9) permite uma avaliação mais válida da aprendizagem;
- (10) facilita a tomada de decisão do professor dentro de uma estrutura de trabalho conhecida. (p.12)

Existem vários modelos de ensino que se distinguem pela sua maior centralidade no professor ou no aluno. No âmbito do EP, destacaram-se alguns modelos pela sua aplicação de forma mais recorrente ao longo das aulas, o Modelo de Instrução Direta (MID), o Modelo Desenvolvimental (MD) e o *Teaching Games for Understanding (TGfU)*. Paralelamente, também foram utilizados, ainda que de forma menos frequente, o Modelo de Educação Desportiva (MED) e o Modelo de Competência (MC).

Modelo de Instrução Direta (MID):

O MID caracteriza-se por uma abordagem centrada no professor, que assume a responsabilidade por todas as decisões inerentes ao processo E-A (Mesquita & Graça, 2009), desempenhando um papel ativo na condução da aula, nomeadamente na apresentação dos conteúdos e objetivos, bem como no planeamento e na organização sequencial das tarefas (Metzler, 2011; Rink, 2010). Neste sentido, segundo Pereira et al. (2022), este trata-se de um

modelo de natureza autocrática, na medida que não favorece a interação ou diálogo, centrando-se na transmissão e memorização de conteúdos, e na repetição das tarefas, em que o aluno desempenha sobretudo um papel de reprodutor.

Metzler e Colquitt (2021) identificam no MID as seguintes características: (1) a condução da aula é da responsabilidade exclusiva do professor; (2) o docente define as regras e os comportamentos, assegurando a eficácia das tarefas e a maximização do tempo útil de prática; (3) a sessão é estruturada em diferentes fases, nas quais o professor apresenta os padrões desejáveis de execução motora; (4) os alunos limitam-se a seguir as instruções e reproduzir os movimentos; (5) o *feedback* é essencialmente positivo e corretivo, visando o empenho motor e a melhoria do desempenho dos alunos.

Embora o MID seja eficaz no desenvolvimento técnico, este apresenta limitações por se centrar excessivamente na execução técnica, promovendo aprendizagens menos significativas e restringindo o desenvolvimento de competências táticas, sociais e de tomada de decisão (Pereira et al., 2016; Gil-Arias et al. 2020). Segundo Quina (2009), estas características podem conduzir ao desinteresse de alunos e professores, dificultando o desenvolvimento global das competências desportivas.

No entanto, apesar das críticas, o MID tem sido considerado eficaz em contextos educativos que exigem prática repetitiva e tarefas de baixa complexidade, sendo particularmente adequado para alunos mais jovens ou com ritmos de aprendizagem mais lentos, promovendo o sucesso e a motivação (Metzler & Colquitt, 2021).

Neste sentido, Quina (2009) indica que este modelo apresenta respostas satisfatórias na leção de matérias cujo desempenho depende essencialmente de fatores técnicos e físicos. O MID centra-se na transmissão do conhecimento e habilidades, em que a eficácia do ensino depende da estrutura e da clareza das instruções do professor, enquanto a aprendizagem dos alunos baseia-se na memorização e reprodução das tarefas e conteúdos (Silva, 2024).

O MID foi aplicado, ao longo do ano letivo, no início das UDs de todas as matérias, com o objetivo de consolidar as rotinas de aula. Contudo, a sua utilização foi mais consistente na GA e nas ARE. Na GA, o MID foi privilegiado sobretudo na fase inicial, atendendo ao carácter técnico e físico da modalidade, permitindo definir regras e rotinas que garantissem as condições de segurança, aumentassem o empenhamento motor e reduzissem comportamentos inadequados. Nas ARE, o modelo procurou otimizar o tempo disponível para a aprendizagem, justificando-se pela desmotivação de alguns alunos, pelo número reduzido de tempos letivos e pela inibição dos mesmos face às ARE.

De forma geral, o MID revelou-se útil na abordagem de diferentes matérias de ensino, permitindo maior supervisão e controlo da turma, mostrando-se pertinente perante baixos níveis de motivação e comportamentos fora da tarefa, embora nunca tenha sido utilizado em nenhuma UD de forma isolada. Segundo Silva (2024), quando os alunos não possuem conhecimentos prévios ou domínio suficiente de determinada matéria, o MID constitui uma estratégia eficaz, ao oferecer uma estrutura clara e objetiva do processo E-A. A sua aplicação possibilitou respostas padronizadas e potenciou o tempo de empenhamento motor, sustentado em regras e rotinas consistentes.

Contudo, por não promover de forma significativa a autonomia dos alunos, considerou-se essencial articular o MID com outras abordagens pedagógicas, de modo responder à diversidade da turma e a promover competências como autonomia, criatividade e pensamento crítico, em consonância com o PASEO.

Modelo Desenvolvimental (MD):

O MD de Rink constitui uma abordagem pedagógica e flexível, concebida para ultrapassar as limitações do modelo tradicional, que se concentra exclusivamente na aquisição fragmentada das habilidades técnicas, descorando o contexto real da aprendizagem (Garganta, 1994). Este modelo privilegia o desenvolvimento das capacidades e competências dos alunos, ajustando o nível de complexidade e dificuldade das situações de aprendizagem, de acordo com o desempenho individual, promovendo uma progressão eficaz e flexível que se adapta às necessidades específicas e ao ritmo de desenvolvimento de cada aluno (Rink, 1993).

Este modelo de ensino está assente em três princípios fundamentais: o princípio da progressão (atribuição de uma sequência lógica dos conteúdos de aprendizagem), o princípio do refinamento (aperfeiçoamento das habilidades através da exercitação e consolidação dos aspetos de maior dificuldade) e o princípio de aplicação (proporcionar oportunidades de prática em condições próximas da sua utilização, a competição) (Rink, 1993; Mesquita & Graça, 2009).

A implementação do MD ocorreu nas matérias de ensino associadas aos desportos de rede, caracterizados por uma lógica interna centrada na oposição à distância, em que os praticantes procuram enviar a bola, peteca ou outro objeto para o espaço de jogo adversário, dificultando ou impedindo a sua devolução, de acordo com as regras específicas de cada modalidade, incluindo modalidades como Voleibol, Badminton, Ténis, TM, Padel, entre outras (González et al., 2017).

A escolha destes desportos (Voleibol e DR) para a aplicação do modelo, ocorreu devido à relevância do domínio técnico para o sucesso no jogo, uma vez que, a eficácia das ações

técnicas condiciona diretamente a correta execução das estratégias táticas (Porath et al., 2018; Krizkova et al., 2021). Neste contexto, o modelo revelou-se particularmente adequado, na medida em que contribuiu para a decomposição e consolidação das habilidades técnicas fundamentais (pega da raquete, toque de dedos, manchete, tipos de batimentos, entre outros), as quais foram desenvolvidas em contexto de jogo, de forma gradual, estruturada e progressiva.

Além disso, na GA e nas ARE, a progressão gradual revelou-se essencial para o desenvolvimento das competências motoras e técnicas dos alunos. No caso das ARE, este modelo possibilitou uma aprendizagem sequencial dos movimentos, partindo das ações mais simples para as mais complexas, assegurando a consolidação das habilidades antes de progredir para níveis de complexidade superiores. De modo semelhante, na GA, o MD facilitou a introdução de elementos básicos, antes da construção de sequências e execução de elementos de maior complexidade.

Entre os principais aspetos positivos do MD, destaca-se a sua capacidade de adaptação aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, contribuindo para prevenir frustrações associadas à não concretização das tarefas e para potenciar a motivação ao atingir os objetivos propostos, constituindo, assim, um aspeto fundamental para a promoção da diferenciação pedagógica. Ao contrário do MID, que tende a dissociar a componente técnica da componente tática, o MD integra ambas desde os níveis iniciais de aprendizagem, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e diretamente transferível para o contexto real de execução.

Contudo, a aplicação deste modelo coloca alguns desafios pedagógicos. O seu foco no desenvolvimento motor pode comprometer a formação integral do aluno, exigindo uma implementação equilibrada que integre também as dimensões emocional, social e cognitiva. Em turmas heterogêneas, o MD requer, do professor, uma elevada capacidade de adaptação, acompanhamento contínuo e planeamento flexível e rigoroso. Acresce que, a sua natureza progressiva, pode prolongar o processo E-A, sobretudo junto de alunos que necessitem de mais tempo para consolidar as aprendizagens.

Teaching Games for Understanding (TGfU):

O *TGfU* é um modelo de ensino que permite ao professor integrar o ensino das componentes técnicas e táticas no contexto real de jogo, através da realização de tarefas alinhadas com as exigências táticas específicas de cada modalidade (Metzler, 2011). Este modelo, proposto por Bunker e Thorpe (1982), e também designado por “Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão”, tem o propósito de promover nos alunos uma compreensão

aprofundada dos jogos desportivos, potenciando simultaneamente o desenvolvimento das suas competências técnicas e da capacidade de tomada de decisão.

Este modelo constitui uma alternativa ao ensino de jogos centrados excessivamente na técnica e descontextualizado, ao colocar os alunos em situações que os levam a refletir sobre “o que fazer”, em vez de se focarem apenas no “como fazer” (Graça & Mesquita, 2015). Neste contexto, segundo Graça e Mesquita (2009), o TGfU é um modelo de ensino centrado no aluno que “percorre 6 fases de um ciclo: 1 – forma de jogo vs. alunos; 2 – apreciação do jogo; 3 – consciência táctica; 4 – tomada de decisão (o que fazer? como fazer?); 5 – habilidades do jogo; 6 – performance” (p.138).

Neste sentido, Gouveia et al. (2021) reforçam que este modelo incentiva o aluno a compreender “o que fazer antes de aprender como fazer”, privilegiando assim a compreensão do contexto antes da execução da própria ação. Desta forma, este modelo de ensino promove uma mudança no paradigma da educação, no sentido em que o aluno deixa de assumir um papel de mero reprodutor do conhecimento, assumindo um papel ativo no processo E-A. Assim, este é um modelo que promove um desenvolvimento holístico dos alunos, permitindo-lhes responder eficazmente às exigências tácticas do jogo (Fagundes et al. 2013).

O *TGfU* foi aplicado principalmente nas matérias de ensino em que a componente táctica, para além da técnica, é determinante para o sucesso do jogo. Assim, este modelo foi utilizado nos JDC-I (Futebol e Basquetebol) e nos desportos de rede (Voleibol e DR), tendo sido igualmente integrado no MC aplicado no Andebol. Deste modo, a sua utilização possibilitou a dinamização de jogos, adaptados às necessidades dos alunos, a criação de um ambiente de aprendizagem mais lúdico e motivador, bem como, o desenvolvimento de competências relacionadas com a tomada de decisão, a resolução de problemas e a criatividade.

A utilização do *TGfU* favoreceu o desenvolvimento da compreensão táctica do jogo, aprimorando a assimilação de regras, estratégias e capacidade de tomada de decisão em contexto de jogo. A adaptação das tarefas ao nível de habilidade dos alunos contribuiu para o aumento da motivação, enquanto a prática integrada das competências técnicas em situações de jogo promoveu uma aprendizagem contextualizada e um maior transfer para o jogo formal.

Relativamente aos aspetos menos positivos, verificou-se que os alunos não federados nos JDC-I apresentaram algumas dificuldades na compreensão táctica e estratégica, o que por vezes, comprometeu a sua motivação. Como o *TGfU* privilegia a compreensão do jogo, antes do domínio técnico, os alunos com menor proficiência enfrentaram maior dificuldade em alcançar sucesso, mesmo nas situações simplificadas ou condicionadas. Por este motivo, em modalidades como o Voleibol, revelou-se necessário recorrer previamente ao MD.

No âmbito deste modelo de ensino, e com o objetivo de promover uma compreensão mais aprofundada do jogo, foi implementada a abordagem do *Smashball*. De origem holandesa, trata-se de um jogo adaptável a diferentes níveis e que favorece a comunicação das ações, a tomada de decisão e a execução de técnicas como o remate. Esta prática garante um elevado tempo de empenhamento motor, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades como resistência e velocidade e, quando realizado em formatos nos quais a bola não tem contacto com o solo, aproxima os alunos das regras oficiais da modalidade (Nunes, 2016).

O *Smashball* surge como uma estratégia didático-pedagógica eficaz ao integrar os aspetos técnicos e táticos do jogo, permitindo que os alunos compreendam, não apenas como executar uma habilidade, mas também quando e onde aplicá-la em contexto de jogo. De acordo com Silva et al. (2016), o *Smashball* potencia uma elevada frequência de ações ofensivas e um maior envolvimento cognitivo e decisional por parte dos alunos, favorecendo o desenvolvimento simultâneo de competências técnicas e táticas, bem como uma participação mais ativa e motivadora nas aulas.

Neste sentido, Nunes (2018) salienta que esta abordagem promove uma aprendizagem significativa, ao colocar o aluno perante situações reais e dinâmicas que estimulam a tomada de decisão, a leitura do jogo e a compreensão das suas exigências táticas. Assim, o *Smashball* constitui uma alternativa didática coerente com a lógica do modelo *TGFU*, reforçando a articulação entre a execução técnica e a compreensão tática no ensino do Voleibol.

Modelo de Educação Desportiva (MED):

O MED é um modelo de ensino desenvolvido por Siedentop (1987; 1994) na década de 80, perante a perceção de que os alunos revelavam pouca motivação face à forma como as aulas de EF eram lecionadas. Assim, o modelo procurou valorizar as dimensões educativas, cooperativas, autênticas e culturais do desporto, promovendo uma prática mais significativas e contextualizada (Mesquita, 2012). As suas principais características incluem a estruturação das aulas em épocas desportivas, a afiliação em equipas, a competição formal, os registos estatísticos, a festividade e o evento culminante (Siedentop, 1994).

O MED constitui uma alternativa às abordagens tradicionais, distinguindo-se por: i) valorizar os aspetos positivos da competição; ii) promover UD's mais longas, favorecendo o aprofundamento técnico e tático; iii) potenciar a transferência de aprendizagens para o contexto desportivo e formativo; iv) incentivar o papel ativo dos alunos na coorganização das atividades, assumindo diferentes papéis com responsabilidade e autonomia; v) assumir um carácter inclusivo, integrando todos os alunos e as diferentes fases da competição; vi) adaptar as regras

e equipas ao nível dos alunos, garantindo oportunidades de sucesso; vii) encerrar a competição como um momento de aprendizagem, convivência e celebração; viii) valorizar os resultados como reflexo do esforço e da qualidade do trabalho desenvolvido (Soares & Antunes, 2016).

Neste modelo, os alunos assumem uma participação mais ativa, desempenhando diferentes funções: i) Capitão (orienta a equipa, assume funções de treinador); ii) Estatístico (regista e organiza os resultados nos quadros de classificação); iii) Gestor (gere os recursos humanos e materiais); iv) Árbitro (dirige os jogos de acordo com as regras estabelecidas); v) Jogador (representa a equipa e coopera de forma a otimizar o desempenho coletivo); vi) Oficial de mesa/Registador (apoia o árbitro no registo de faltas, resultados e organização de dados); vii) Outros papéis (inclui repórter, assistente do capitão, organizador de claque, preparador físico, conforme a atividade) (Soares & Antunes, 2016).

A aplicação do MED tem sido amplamente estudada, com diversos trabalhos a evidenciar os seus benefícios. Hastie (1998) destaca o aumento da competência nas ações de jogo e a aprendizagem entre pares num contexto de igualdade de oportunidades. Segundo Hastie e Trost (2002), o modelo promove uma participação entusiasta e motivadora, potenciando o prazer, o envolvimento competitivo e o desenvolvimento da liderança, cooperação, responsabilidade e *fair play*. Estes autores salientam ainda o reforço do conhecimento teórico, da tomada de decisão e das competências técnicas e táticas, consolidando o trabalho em equipa.

Wallhead e O'Sullivan (2007) referem que o MED estimula o comprometimento dos alunos na orientação dos colegas, beneficiando os menos experientes através do apoio dos mais proficientes. De igual modo, Sinelnikov e Hastie (2010) observaram maior participação e responsabilidade, sobretudo nas funções de arbitragem, aumentando a motivação intrínseca. Coelho (2011) identificou melhorias nos domínios motor, cognitivo e social, enquanto Pereira (2012) destacou o reforço das relações interpessoais positivas, evidenciando o carácter inclusivo e cooperativo do modelo.

Embora o MED não tenha sido aplicado na íntegra, este foi incorporado no MC da UD de Andebol, integrando as suas principais características e articulando-as com o TGfU. De forma pontual, também se observaram elementos deste modelo noutras UD's, como no Voleibol e nos DR (Badminton), nomeadamente, através do sistema de competição, da atribuição de papéis aos alunos (jogadores, árbitros e responsáveis pela pontuação) e da realização de uma cerimónia de entrega de prémios. De igual modo, os trabalhos de grupo, sobre jogos de aquecimento e/ou tradicionais, refletiram os princípios do MED, ao colocar os alunos no papel de professor ou treinador perante os colegas.

Das características do MED aplicadas nas UD's de Voleibol, DR (Badminton) e nos trabalhos de grupo, destacaram-se alguns efeitos positivos como o aumento da motivação, o maior envolvimento nas tarefas e o fortalecimento da cooperação, liderança, responsabilidade e *fair play*, aspetos amplamente referidos na literatura. A aplicação destas características na UD de Andebol será analisada no capítulo abaixo, dedicado ao MC.

Modelo de Competência:

O MC nos JDC-I, pode ser entendido, segundo Quintal et al. (2018), como um modelo de ensino híbrido entre o MED (Siedentop, 1994) e o *TGfU* (Bunker & Thorpe, 1982). O MED constitui uma alternativa às abordagens tradicionais da EF, valorizando as dimensões educativas, cooperativas e culturais do desporto. Este modelo organiza a prática em UD's mais prolongadas, com ênfase na competição contextualizada, na adaptação de regras ao nível dos alunos e na atribuição de papéis diversificados (capitão, árbitro, estatístico ou gestor), promovendo a participação ativa, a liderança, o *fair play* e a cooperação (Soares & Antunes, 2016; Hastie & Trost, 2002).

O *TGfU* é um modelo de ensino centrado no aluno que integra a aprendizagem técnica e tática através da prática contextualizada de jogos, privilegiando a compreensão do “o que fazer” antes do “como fazer” (Metzler, 2011; Graça & Mesquita, 2015). Estruturado em 6 fases que incluem a apreciação do jogo, consciência tática, tomada de decisão, habilidades específicas e performance (Graça & Mesquita, 2015), este modelo promove o desenvolvimento da tomada de decisão, resolução de problemas, criatividade e compreensão estratégica.

O MC integra características do *TGfU* e do MED. Do *TGfU* destaca-se o uso de formas de jogo adaptadas às capacidades dos alunos, a resolução de problemas em contexto e o ensino das habilidades em função da sua relevância tática e da tomada de decisão. Do MED salienta-se a ligação cultural dos jogos às práticas institucionais, a manutenção da autenticidade, a promoção de um contexto desportivo genuíno, o treino coletivo, a competição, o *fair play*, a dimensão festiva e a assunção de múltiplos papéis pelos alunos (Graça & Mesquita, 2015).

Caldeira et al. (2020) evidenciaram que a aplicação do MC nos JDC-I promove uma aprendizagem integrada, desenvolvendo simultaneamente competências técnicas, táticas e cognitivas ao longo do ano letivo. Quintal et al. (2018) reforçam que, ao conjugar as abordagens do *TGfU* e do MED, o MC promove o papel ativo dos alunos, bem como no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia, configurando-se como uma alternativa pedagógica de elevado potencial para o ensino dos JDC-I na EF.

O MC foi implementado na UD de Andebol, considerando que quase metade da turma possuía experiência federada na modalidade. Desta forma, os alunos federados, que não necessitavam de um tempo de prática tão prolongado, puderam apoiar os colegas com maiores dificuldades. Esta abordagem segue a perspectiva de Wallhead e O'Sullivan (2007), que defendem a valorização do conhecimento e da experiência prévia dos alunos para apoiar os colegas menos experientes.

Deste modo, a UD foi estruturada em três fases: pré-época, época e evento culminante. Na fase inicial, introduziram-se os principais elementos técnicos e táticos, recorrendo a um banco de exercícios e à elaboração de *dossiers* de equipa que fomentaram a organização, responsabilidade e criatividade dos alunos. As equipas foram constituídas segundo um conjunto de critérios pedagógicos que garantiram equilíbrio, heterogeneidade e cooperação, promovendo um processo E-A significativo e alinhado com o PASEO.

Durante a época, os alunos assumiram diferentes papéis (treinador, jogador, árbitro, entre outros), em conformidade com o MED, enquanto a docente se concentrou sobretudo na organização e motivação. Apesar de algumas dificuldades iniciais na cooperação e gestão de responsabilidades, estas foram gradualmente superadas, fortalecendo a autonomia e o trabalho em equipa. No entanto, uma limitação identificada prendeu-se com o atraso na entrega dos exercícios a realizar em aula por parte de alguns alunos, aspeto que deverá ser alvo de melhoria em futuras intervenções.

A UD finalizou com um evento culminante, onde foi realizado um torneio final, que valorizou as aprendizagens técnicas, táticas e sociais, seguido da entrega de medalhas e de um lanche convívio, momentos que reforçaram a motivação, a coesão do grupo e a celebração do percurso desenvolvido. A UD completa encontra-se no apêndice 4, assim como um exemplar de um *dossier* de equipa desenvolvido pelos alunos, no apêndice 5.

4.2.2.5.2. Métodos de Ensino

A escolha dos métodos de ensino a utilizar depende essencialmente da forma como os conteúdos serão apresentados aos alunos. Desta forma, segundo Quina (2009), estes métodos podem ser organizados em três categorias: o método parcial/analítico, o método global e o método misto. Além destas abordagens, a literatura apresenta ainda a existência do método *transfer*, como estratégia adicional no processo E-A.

Método Parcial/Analítico:

O método parcial/analítico consiste em ensinar uma determinada habilidade, decompondo-a em partes, trabalhando cada uma separadamente e integrando-as depois de aprendidas, para executar a habilidade na sua totalidade (Quina, 2009). Assim, as competências são adquiridas através de exercícios específicos que enfatizam determinados gestos ou técnicas (Côrrea et al., 2004), seguindo etapas sequenciais e lógicas que respeitam a progressão natural da aprendizagem (Tolvez et al., 2014).

Os mesmos autores ainda acrescentam que este método favorece a introdução gradual dos elementos técnicos, partindo dos mais simples até aos mais complexos. Contudo, as tarefas propostas aos alunos podem tornar-se automatizadas e monótonas, uma vez que, afastam-se das exigências reais do jogo ou competição, comprometendo o desenvolvimento da criatividade, uma competência essencial para a tomada de decisão e resolução eficaz dos problemas que surgem em contexto de jogo.

Sendo um método que privilegia a aprendizagem das ações de forma fragmentada e, por vezes, descontextualizada da prática real, a sua utilização foi limitada às matérias de carácter predominantemente técnico (GA e ARE), apenas quando considerado necessário. No caso da GA, o recurso a este método visou minimizar erros de execução, que pudessem comprometer a segurança dos alunos. Já nas ARE, a sua aplicação teve como objetivo aperfeiçoar a componente técnica dos passos das coreografias, promover o desenvolvimento da relação música-movimento, bem como da coordenação motora dos alunos.

Método Global:

O método global refere-se à forma de ensinar uma determinada habilidade, executando-a na sua totalidade, considerando todos os elementos do jogo de forma integrada (Quina, 2009), não sendo possível realizar uma segmentação por partes (Romão et al., 2017). Este é um método que promove uma aprendizagem completa e contextualizada das habilidades, contemplando de forma articulada todas as suas dimensões (técnicas, físicas e emocionais), ao mesmo tempo que reconhece, valoriza e respeita a complexidade inerente à prática desportiva (Filgueiras, 2014).

Ainda neste método, Quina (2009) divide-o em três variantes:

- **Global puro:** ensino de uma habilidade na sua totalidade, sendo uma abordagem adequada a habilidades simples, tornando-se menos eficaz em contextos onde as ações possuem uma maior complexidade;
- **Global com destaque de pormenores:** ensino de uma habilidade na sua totalidade, mas focando num ou dois aspetos mais específicos da sua execução;

- **Global com modificação da situação real:** execução de uma habilidade na sua totalidade, mas modificando algumas variantes de forma a simplificar a sua execução.

Contudo, Tolvez et al. (2014) afirmam que este método apresenta algumas limitações, destacando as dificuldades em realizar correções individuais, uma evolução técnica mais lenta, que poderá conduzir a redução da motivação dos alunos, e a redução da eficácia na avaliação do seu desempenho.

O método de ensino global foi aplicado na lecionação dos JDC-I (Futebol, Andebol e Basquetebol) e dos desportos de rede (Voleibol e Badminton), uma vez que a aprendizagem das habilidades foi desenvolvida, maioritariamente, através de jogos condicionados. Este método revelou-se bastante apelativo para os alunos, por permitir que a aprendizagem ocorresse através dos jogos, potenciando a motivação e o envolvimento da turma.

No entanto, verificaram-se algumas limitações no aperfeiçoamento dos aspetos técnicos mais específicos, especialmente nos desportos de rede, dado o papel determinante técnica para o sucesso do jogo, tendo em conta que o objeto (bola ou volante) não pode tocar no solo. Assim, face às dificuldades técnicas apresentadas por alguns alunos, recorreu-se complementarmente ao método misto, de forma a responder de modo mais eficaz às necessidades individuais dos alunos.

Método Misto:

O método misto, combina os dois métodos anteriormente referidos (método analítico e método global), procurando integrar os aspetos vantajosos de ambos. Assim, este inicia-se com a execução de uma habilidade na sua globalidade, depois executam-se algumas componentes da habilidade de forma mais isolada e finaliza-se novamente com a execução da habilidade na sua totalidade (Quina, 2009).

Este método foi utilizado em praticamente todas as UD's lecionadas ao longo do ano letivo, com exceção das modalidades de Futebol e Basquetebol. No caso da GA e das ARE, a adoção deste método justificou-se pelo seu carácter mais técnico. Assim, as habilidades eram inicialmente demonstradas na sua globalidade e, posteriormente, praticadas de forma fragmentada, com o objetivo de aperfeiçoar a execução técnica.

No Badminton e no Voleibol, a utilização do método misto visou igualmente o desenvolvimento de elementos técnicos fundamentais para o sucesso no jogo, em articulação com a aplicação do MD. No Andebol, no âmbito da implementação do MC, este método foi utilizado durante a fase da época, período em que os alunos trabalhavam de forma autónoma nas respetivas equipas. Nessa fase, os alunos que assumiam o papel de treinadores prestavam

apoio técnico aos colegas, auxiliando aqueles que evidenciavam maiores dificuldades tanto ao nível técnico como tático.

Método *Transfer*:

Na literatura ainda são escassas as informações em relação ao método *transfer*, quando comparado aos que foram analisados anteriormente. Este método assenta na premissa de que uma habilidade ou conhecimento previamente adquirido pode ser utilizado em novas situações que partilhem características semelhantes.

Este *transfer*/transferência pode existir de uma forma positiva, negativa ou até mesmo nula, dependendo da relação entre os contextos e do significado que é atribuído à aprendizagem (Mitchell et al., 2006; Mendes et al., 2007). Em termos motores, refere-se à possibilidade de aplicar competências consolidadas em novos ambientes ou tarefas com estruturas semelhantes (Schmidt & Wrisberg, 2010).

O método *transfer* foi aplicado de forma mais evidente na UD de Basquetebol, lecionada no 3º período. Considerando que, anteriormente, já tinham sido abordadas as UD's de Futebol e Andebol, modalidades pertencentes aos JDC-I, nos 1.º e 2.º períodos, respetivamente, verificou-se o *transfer* dos princípios táticos comuns a estas modalidades. Além disso, na UD de Voleibol, onde foram integradas algumas aulas de *Ultimate Frisbee*, observou-se igualmente o *transfer* de princípios táticos e de uma ação do jogo (rotação sobre o pé eixo) característica de ambas as modalidades, contribuindo para a tomada de decisão mais eficaz em contexto de jogo.

4.2.2.5.3. Estilos de Ensino

Os estilos de ensino correspondem às diferentes formas de organização da relação pedagógica professor-aluno, afetando diretamente a forma como as aprendizagens são promovidas e os conteúdos são abordados. Estes estilos variam de acordo com o grau de controlo exercido pelo professor e conseqüentemente da autonomia atribuída ao aluno, sendo elementos cruciais na gestão didática e na diferenciação pedagógica.

Os estilos de ensino constituem “uma teoria de relações entre o professor e o aluno, as tarefas que desempenho e os efeitos no desenvolvimento do aluno” (Mosston & Ashworth, 2008). Partindo desta perspetiva, os autores organizaram os estilos de ensino num espetro que variam de acordo com o papel assumido pelo professor e pelo aluno ao nível da tomada de decisão em relação ao processo E-A. Deste modo, existe uma cadeia de decisões associadas aos estilos de ensino, que podem ocorrer antes, durante ou após a aula, sendo designadas de decisões de pré-impacto, impacto e pós-impacto.

Os mesmos autores afirmam que nenhum estilo de ensino deve ser considerado superior ou mais valioso que os restantes, dado que todos apresentam benefícios específicos consoante o contexto em que são aplicados. Neste sentido, os estilos estão organizados em dois grupos: o grupo dos estilos de ensino que promovem a reprodução de conhecimento já existente (Estilos A-E) e o grupo dos estilos que convidam à produção de novos conhecimentos (estilos de F-K), sendo que a linha de demarcação entre esses dois grupos, denomina-se de Barreira da Descoberta (figura 1).

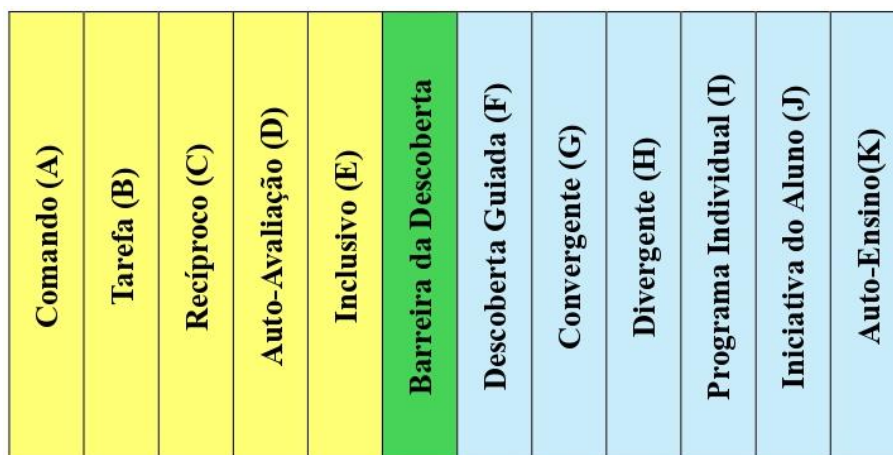


Figura 1 - Espetros dos Estilos de Ensino (adaptado de Mosston & Ashworth, 2008)

Os estilos de ensino que se encontram à esquerda da barreira da descoberta, os que promovem a reprodução dos conhecimentos existentes (estilos A-E) designam-se: Comando (A), Tarefa (B), Recíproco (C), Auto-Avaliação (D) e Inclusivo (E). Já os estilos de ensino que se encontram do lado direito da barreira da descoberta, os que promovem a produção de novos conhecimentos (estilos F-K) designam-se de: Descoberta Guiada (F), Convergente (G), Divergente (H), Programa Individual (I), Iniciativa do Aluno (J) e Auto-Ensino (K).

Os estilos de ensino utilizados ao longo das UD's estiveram diretamente relacionados com o grau de autonomia dos alunos e com os objetivos pedagógicos definidos para cada tarefa. Importa, contudo, salientar que, numa mesma aula, uma tarefa pode integrar características de diferentes estilos de ensino, em função das necessidades identificadas durante a sua execução.

Acresce que, os estilos adotados foram ajustados de acordo com o nível de sucesso ou de dificuldade evidenciado pelos alunos. Por fim, todas as opções metodológicas foram analisadas, aprofundadas e refletidas ao longo do desenvolvimento das UD's de cada uma das matérias de ensino.

Comando (A):

No estilo de ensino por comando, o professor assume todas as decisões ao longo das três fases do episódio de ensino: pré-impacto, impacto e pós-impacto, enquanto o papel do aluno se restringe ao cumprimento das indicações fornecidas pelo docente (Mosston & Ashworth, 2008). Assim, compete ao professor apresentar a tarefa a realizar, indicar o espaço destinado à sua execução, definir a sequência das ações, bem como estabelecer o momento de início e de término e ainda o ritmo de aprendizagem a adotar. A demonstração assume, neste contexto, a finalidade de permitir ao aluno compreender o modelo a reproduzir. Acresce que, este estilo de ensino privilegia a uniformidade, promovendo a execução de um padrão previamente estabelecido.

Segundo Quina (2009), este estilo de ensino assenta em três pressupostos essenciais: “(i) os estímulos do professor produzem respostas nos alunos; (ii) as respostas produzidas pelos alunos e os estímulos utilizados para desencadear são resultado de decisões exclusivas do professor; (iii) o papel do aluno consiste em responder aos estímulos produzidos pelo professor”. O autor reconhece que, apesar deste estilo não se enquadrar nas concepções pedagógicas mais atuais, centradas no aluno, a sua utilização continua a ser pertinente em determinadas circunstâncias, sobretudo quando está em causa a garantia das condições máximas de segurança durante as aulas.

Neste sentido, recorri a este estilo na UD de GA, com o propósito de clarificar as regras, rotinas e critérios de êxito associados à execução dos elementos gímnicos, assegurando a sua realização em condições de segurança. Paralelamente, este estilo foi igualmente aplicado nas ARE, nomeadamente na lecionação das coreografias das DTP e no trabalho da relação música-movimento.

Tarefa (B):

O estilo por tarefa, assume características comuns ao estilo de comando, ou seja, o professor realiza a demonstração das tarefas e o aluno executa de acordo com o modelo apresentado. O que o difere do estilo por comando é que na fase de impacto, o aluno assume um papel mais ativo, assumindo decisões relacionadas com o tempo e o espaço de realização das tarefas, como a localização, sequência, início, entre outros. A noção de desempenho proficiente está associada à repetição da tarefa e ao conhecimento dos resultados obtidos através de vários tipos de *feedback* por parte do professor (Mosston & Ashworth, 2008).

Quina (2009) acrescenta ainda que, no estilo de ensino por tarefa, o professor pode prescrever mais do que uma tarefa ou várias variantes da mesma tarefa, em que o aluno escolhe aquela que, melhor se adapta às suas capacidades. A utilização frequente deste estilo de ensino

permite desenvolver nos alunos alguma autonomia e vai tornando possível uma maior individualização das tarefas, de acordo com as necessidades e potencialidades dos alunos (Quina, 2009).

Este estilo de ensino foi aplicado em praticamente todas as UD's lecionadas ao longo do ano letivo, com exceção das ARE. Nesta UD, as atividades propostas, embora relacionadas com jogos de coordenação, eram realizadas ao ritmo da música, promovendo a relação música-movimento, fundamental para o desenvolvimento da componente coreográfica. Deste modo, nesta e na leção das DTP, recorreu-se ao estilo por comando, enquanto na vertente do Zumba foi privilegiado o estilo por descoberta guiada.

Recíproco (C):

O estilo de ensino recíproco diferencia-se dos demais, por privilegiar uma forte interação social entre os alunos, assente na reciprocidade e na troca de *feedbacks* imediatos, orientados por critérios previamente estabelecidos pelo professor. Estas características refletem-se em contributos significativos para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos (Mosston & Ashworth, 2008).

Este estilo de ensino procura proporcionar aos alunos, critérios de análise que lhes possibilitem identificar os próprios erros de execução e dos colegas, conferindo-lhes maior autonomia no processo de avaliação. Tal como nos estilos por comando e por tarefa, o professor apresenta as tarefas, explicita os critérios de êxito a alcançar e destaca os erros mais frequentes (Quina, 2009).

Silva (2024) destaca que a principal vantagem deste estilo é centrar o aluno no processo de avaliação, visto que, “este assume um papel mais ativo nas aulas, potenciando o desenvolvimento de habilidades de leitura e capacidade de análise” (p.65). Contudo, apresenta também algumas dificuldades, nomeadamente ao nível do fornecimento de “*feedbacks* incorretos; julgamentos abusivos por parte dos observadores; e *feedbacks* que não são aceites pelos executantes” (Quina, 2009, p.55).

O estilo de ensino recíproco foi aplicado, sobretudo, nas UD's de GA, ARE e Andebol. Na GA, as aulas organizaram-se por estações, acompanhadas de cartazes com os critérios de êxito, erros mais frequentes e componentes críticas das ajudas a realizar entre pares. Desta forma, enquanto um aluno executava a tarefa proposta, o colega observava e intervinha através de ajuda manual e transmissão de *feedbacks*.

Nas ARE, este estilo foi utilizado na leção das coreografias de DTP, permitindo que os alunos com maior proficiência auxiliassem diretamente os pares. No Andebol, este

integrou-se na aplicação no MC, sobretudo na fase da época, em que as equipas trabalhavam de forma mais autónoma e os alunos que assumiam o papel de treinador forneciam correções aos colegas (jogadores).

Inclusivo (E):

Segundo Mosston & Ashworth (2008), o estilo de ensino inclusivo visa garantir a participação de todos os alunos na mesma tarefa, permitindo-lhes escolher o nível de dificuldade mais adequado às suas capacidades. Deste modo, cabe ao professor definir as tarefas e respetivos graus de dificuldades, enquanto os alunos assumem a responsabilidade de seleccionar o nível em que pretendem trabalhar.

Neste estilo de ensino, as decisões de pré-impacto competem ao professor (definição das tarefas, níveis de dificuldade e critérios de êxito), cabendo ao aluno escolher o nível inicial de dificuldade da tarefa e, posteriormente autoavaliar-se, com base nos critérios de êxito, para decidir se mantém ou ajusta o grau de exigência (Martins et al., 2020).

Entre as principais potencialidades deste estilo destacam-se a promoção da equidade, assegurando iguais oportunidades de aprendizagem, e a personalização do processo E-A, em função das necessidades individuais dos alunos. Contudo, a sua implementação pode gerar alguma resistência inicial e tornar a gestão da aula mais exigente, dada a necessidade de equilibrar os diferentes ritmos e níveis de aprendizagem dos alunos (Baeta, 2024).

Este estilo de ensino foi aplicado na UD de GA, permitindo aos alunos escolher entre diferentes níveis de complexidade na execução das tarefas. Por exemplo, podiam optar por realizar o rolamento à frente no plano inclinado, no plano horizontal ou, simplesmente, executar o exercício da “bolinha de neve”, com o intuito de desenvolver a posição engrupada. Outro exemplo, consistiu na realização do apoio facial invertido, que podia ser realizado com ou sem ajuda e, numa fase mais avançada, culminar com o rolamento à frente.

Descoberta Guiada (F):

O estilo por descoberta guiada é o primeiro situado para além da barreira da descoberta, caracterizando-se pela promoção de um desenvolvimento sequencial e lógico do pensamento do aluno. Neste contexto, o professor assume o papel de facilitador, incentivando a exploração, a investigação e a procura de soluções para um problema específico (descoberta convergente), acompanhando a aprendizagem e orientando o aluno na direção da solução mais adequada à situação-problema colocada (Gomes et al., 2017).

Neste estilo de ensino, o aluno é confrontado com um problema proposto pelo professor e deve investigar para alcançar a solução. Deste modo, compete ao docente orientar o processo

de investigação, por meio de questões estratégicas, que conduzam o aluno à descoberta da resposta preconizada, sem a fornecer, ou seja, de forma autónoma (Mosston & Ashworth, 2008; Martins et al., 2020). No entanto, Quina (2009) reforça que é necessário que o professor consiga criar no aluno a necessidade e o desejo de descobrir as soluções para os problemas apresentados. Martins et al. (2020) salientam que, para uma implementação eficaz deste estilo de ensino, o professor deve adotar estratégias e rotinas de organização que garantam o envolvimento dos alunos sob a supervisão constante do professor.

Este estilo de ensino destaca-se por promover a autonomia, o pensamento crítico e a curiosidade dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e desenvolvendo competências de resolução de problemas e tomada de decisão, com foco na compreensão em detrimento da memorização dos conteúdos. Contudo, pode gerar frustração ou desmotivação quando surgem dificuldades e revela-se mais complexo em turmas numerosas, exigindo acompanhamento individualizado e rigoroso do professor (Baeta, 2024).

O estilo de ensino por descoberta guiada foi utilizado nas matérias de Voleibol, Futebol, Andebol, DR e Basquetebol. Nos JDC-I, por exemplo, os alunos eram frequentemente questionados durante os jogos condicionados acerca das suas ações e decisões táticas, através de perguntas orientadoras como: “qual é o objetivo do jogo?”, “onde é que deves estar enquadrado para defender?” ou “de que forma é que consegues progredir no terreno de jogo?”.

Estilo Programa Individual (I):

O estilo de programa individual caracteriza-se pela autonomia do aluno na procura de soluções para um problema ou questão. O professor define o conteúdo e a organização geral, enquanto o aluno decide como explorar o tema, formulando questões, identificando procedimentos, descobrindo soluções e estabelecendo critérios de desempenho (Mosston & Ashworth, 2008). Este estilo requer um elevado grau de autonomia na realização e avaliação das aprendizagens (Quina, 2009), cabendo ao professor supervisionar e intervir apenas quando necessário (Gomes et al. 2017).

Entre as potencialidades deste estilo de ensino, destaca-se a personalização da aprendizagem, ajustando o processo E-A às necessidades e ritmos individuais dos alunos, permitindo uma progressão diferenciada. Contudo, pode tornar o processo mais demorado e dificultar o controlo e a gestão da aula, uma vez que cada aluno trabalha no seu próprio ritmo (Baeta, 2024).

Deste modo, considera-se que houve uma aproximação a este estilo de ensino na realização dos trabalhos de grupo sobre os jogos de aquecimento/tradicionais, nos quais, a partir

de um tema proposto, os alunos elaboraram um planeamento com base no trabalho teórico desenvolvido no 1.º período, posteriormente aplicado em contexto de aula no 2.º período, com intervenções pontuais apenas quando necessário.

Este estilo esteve igualmente presente na aplicação no MC na UD de Andebol, sobretudo durante a época desportiva. Nesta fase, os alunos foram responsáveis pelo planeamento dos treinos (fase de pré-impacto) e pela respetiva execução (fase de impacto), enquanto a intervenção da professora se limitou a momentos de dificuldades, dedicando o restante tempo à supervisão.

Considerando que, o Andebol foi lecionado nos 2.º e 3.º períodos, esta experiência vai ao encontro da perspetiva de Martins et al. (2020), quando defendem que para a utilização deste estilo de ensino “é necessário um período alargado para que o aluno possa entrar em processos de experimentação pelos quais é responsável” (p.51).

4.2.2.5.4. Funções de Ensino

A elaboração das UD's deve basear-se em estratégias pedagógicas articuladas. Deste modo, tal como os modelos, métodos e estilos de ensino, as funções de ensino propostas por Piéron (1992) são fundamentais no processo E-A, podendo ser categorizadas em: i) Apresentação do conteúdo; ii) Organização e gestão de aula; iii) Feedback; iv) Clima/disciplina; v) Afetividade (Batalha, 2004).

A apresentação dos conteúdos é central no ensino da EF, pois é o momento em que o professor introduz as tarefas, define objetivos e orienta a prática. Esta pode ocorrer através da descoberta guiada ou da demonstração, para introduzir novas habilidades ou para relembrar competências trabalhadas (Mendes, 2024). A eficácia da aprendizagem depende, em grande parte, da clareza e qualidade da instrução, sendo essencial que o professor forneça explicações concisas e recorra a demonstrações adequadas (Rink, 2014; Silva, 2002). Além disso, o professor deve considerar a sua colocação face aos alunos, garantindo que a turma se mantém no seu campo visual, minimizando fontes de distração e ajustando a disposição dos alunos às condições ambientais.

O uso de recursos visuais facilita a compreensão e potencia a eficácia da aprendizagem (Piéron, 1999). Deste modo, a informação foi apresentada, esclarecendo os objetivos, regras e procedimentos das tarefas, acompanhada das demonstrações, realizadas pela professora ou pelos alunos.

Martins et al. (2017b) referem que, para otimizar o tempo de instrução, o professor pode antecipar informações, propor pesquisas ou disponibilizar fichas relacionadas com os conteúdos

a abordar. Por vezes, a informação foi disponibilizada antecipadamente, como por exemplo no Corfebol, permitindo aos alunos conhecerem previamente as principais regras da modalidade, e favorecendo uma aprendizagem mais estruturada. Recorreu-se igualmente ao suporte visual, na GA, onde os cartazes apresentavam os critérios de êxito, erros mais frequentes e ajudas, e no Badminton, em que os cartazes ilustravam os gestos técnicos e a trajetória do volante.

A organização e gestão da aula envolve o planeamento das atividades, a administração do tempo, a gestão dos materiais e a disposição no espaço (Batalha, 2004). O objetivo central é criar condições favoráveis ao processo E-A, aumentando o tempo de prática e garantindo a segurança durante as atividades. Uma gestão eficaz requer a atenção a aspetos tais como: o posicionamento do professor, a definição de sinais de controlo da turma, as formações e deslocamentos dos alunos, e a distribuição e recolha de materiais, otimizando as transições entre tarefas e/ou estações (Martins et al., 2017b). Estratégias como, aulas em estações, transições por vagas ou trabalho em grupos, favorecem a aprendizagem ativa e a otimização do tempo e dos recursos nas aulas (Guimarães et al., 2023; Pereira, 2024).

Deste modo, na organização das aulas, procurei controlar os momentos de colocação, distribuição e recolha do material, dado que alguns alunos se distraíam ou o manipulavam de forma lúdica. Sempre que possível, o material era preparado antecipadamente, tendo contado com o apoio de alunos dispensados e da turma na recolha final.

O trabalho em estações foi frequentemente utilizado em matérias, como Futebol, circuito de AptF, UF (circuito de Disc Golf), GA e Basquetebol (combinação com os percursos de Orientação). O trabalho em pequenos grupos, segundo Metzler (2011), melhora o desempenho motor e a retenção das habilidades, permitindo um acompanhamento mais individualizado e ajustado às necessidades dos alunos (Martins et al. 2017b). Deste modo, esta organização facilitou a compreensão das instruções, agilizou as transições e aumentou o tempo de prática, contribuindo ainda, para um ambiente de aprendizagem mais produtivo e para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos (Koutrouba, 2020).

O *feedback* é a resposta do professor ao desempenho do aluno, sendo determinante para a melhoria da aprendizagem. A sua eficácia depende da clareza, especificidade e carácter construtivo (Piéron, 1999; Zhou et al., 2021). Os *feedbacks* podem ser interrogativos, desaprovativos, prescritivos, descritivos ou apreciativos, sendo os últimos os que mais contribuem para aumentar a motivação dos alunos e promover um clima de aula positivo (Koka & Hein, 2006).

A sua aplicação envolve três fases essenciais: i) a observação do desempenho dos alunos (identificar erros e necessidades específicas); ii) a decisão sobre a pertinência de intervir

(momento e tipo de *feedbacks*); iii) a análise das reações dos intervenientes (aluno e professor), etapa crucial para avaliar a eficácia da mensagem e ajustar estratégias pedagógicas (Han et al., 2022).

Nas aulas de EF, o *feedback* manifesta-se na correção de gestos técnicos, no reforço positivo ou na adaptação das instruções face a dificuldades persistentes, contribuindo para o aperfeiçoamento motor, a motivação e o envolvimento dos alunos (Su & Liu, 2025). Ao longo da PL, esta função de ensino revelou ser a mais desafiante, sobretudo no Futebol e nos JDC-I em geral, onde predominaram os *feedbacks* positivos, e menos, os específicos e corretivos. A sua eficácia requer o domínio do conteúdo, capacidade de análise e adequação das intervenções (Martins et al., 2017b). Em contrapartida, em modalidades como o Voleibol, as ARE e a GA, a maior confiança permitiu *feedbacks* mais específicos e eficazes.

A afetividade reflete a qualidade da relação professor-aluno, a qual deve assentar no respeito, cordialidade e cooperação, no sentido de apoiar os alunos na concretização dos objetivos do processo E-A. Martins et al. (2017b) referem que “o professor é responsável por criar um clima relacional que, tanto quanto possível, deverá ser encorajador, caloroso, seguro e contribuir para mais aprendizagens dos alunos.” (p.71). Para tal, deve incentivar a participação ativa, tratar os alunos pelo nome, valorizar as opiniões e promover uma competição saudável, contribuindo para uma relação de confiança sustentada em *feedbacks* específicos, elogios e incentivos, que reforcem a autoconfiança e o envolvimento nas aulas de EF.

Um clima de aula positivo e seguro, baseado em interações respeitadas e motivadoras, é essencial para a aprendizagem na EF, pois reforça a satisfação dos alunos, a motivação, a participação, o envolvimento e promove níveis mais elevados de desempenho dos alunos (Batalha, 2004; Bracho-Amador et al., 2023). Neste sentido, Araújo (2017) acrescenta que “cabe ao professor criar um clima de confiança onde a dificuldade, a incerteza, o erro e o esforço para compreender os pedidos de ajuda sejam encarados como componente do processo de aprendizagem” (p.141).

No início da PL, a construção de um clima de aula positivo revelou-se desafiante devido à presença de alguns alunos com comportamentos inadequados, tendo exigido a definição de regras, rotinas e disciplina, e levando-me a adotar uma postura mais firme. Com o tempo, o fortalecimento de uma relação de confiança, tornou o ambiente de E-A mais positivo e colaborativo.

Painta et al. (2012) referem que as interações fora do contexto escolar fortalecem as relações professor-aluno e promovem um clima relacional positivo. Nesse sentido, a Atividade de Extensão Curricular (AEC), realizada no final do ano letivo, foi um momento privilegiado

para consolidar essas relações, embora reconheça que a sua realização numa fase anterior da PL poderia ter potenciado mais os seus efeitos. Noddings (1992) defende que contextos educativos baseados no respeito e na cooperação favorecem climas relacionais positivos. Neste sentido, o clima de aula positivo consolidou-se mais rapidamente na turma do 2.º ciclo, graças ao respeito demonstrado pelos alunos.

A observação silenciosa constitui uma prática pedagógica essencial, permitindo ao professor recolher informações relevantes para orientar o planeamento e as suas intervenções. Segundo Silva (2024), esta prática articula-se com o *feedback* e a organização da aula, ao possibilitar a análise da forma como os alunos assimilam as tarefas e identificar indicadores que justifiquem ajustamentos na planificação. Gonçalves (2008) acrescenta que a observação é essencial para compreender o grupo e alinhar o planeamento com a avaliação, garantindo que as estratégias pedagógicas adotadas respondem às necessidades dos alunos.

A observação silenciosa revelou-se essencial ao longo da PL, tendo sido utilizada nos diferentes momentos da avaliação (diagnóstica, formativa, sumativa), para recolher informações sobre o desempenho e a evolução dos alunos. Esta mostrou-se particularmente relevante quando combinada com o *feedback*, permitindo analisar de forma discreta a execução das tarefas antes de qualquer intervenção pedagógica. Este tipo de observação também se relacionou com os episódios de organização, nomeadamente na formação e adaptação de grupos, mostrando-se determinante para a gestão do processo E-A e para a criação de um ambiente de aprendizagem mais estruturado e coerente.

4.2.2.6. Plano de Aula

No contexto da EF, não é viável conceber uma aula sem realizar um planeamento prévio, uma vez que este constitui um elemento essencial do processo educativo, permitindo organizar as atividades, definir os objetivos e antecipar os acontecimentos (Padilha, 2001). Neste sentido, Januário et al. (2015) acrescentam que a realização do planeamento apresenta diversas vantagens, nomeadamente a redução da incerteza e da ansiedade, particularmente em docentes com menor experiência, como é o caso dos professores estagiários, a antecipação de situações que possam surgir no contexto de E-A, a diminuição de erros, a clarificação dos objetivos do professor e a promoção de uma maior eficácia pedagógica. Fletcher & Beckey (2023) reforçam que o planeamento pedagógico orienta a ação docente, ao definir objetivos, organizar conteúdos, distribuir recursos e selecionar estratégias de ensino.

O plano de aula apresenta-se como um instrumento essencial no processo E-A, na medida em que permite estruturar e organizar a sequência de trabalhos, os objetivos, os recursos e as estratégias a utilizar em cada aula (Bento, 2023). Tendo em conta que, segundo Luckesi

(1992), planejar significa atribuir uma intencionalidade às ações, pode-se afirmar que o plano de aula confere direção e sentido ao ensino, orientando-o de forma a responder às diferentes exigências e questões pedagógicas.

Existem diversos modelos que podem ser utilizados para a construção de um plano de aula em EF, sendo que, o mais utilizado é o modelo tripartido apresentado por Quina (2009), composto por uma parte inicial, uma parte intermédia e uma parte final. No entanto, tal como defende Silva (2024), embora o plano de aula esteja estruturado segundo o modelo tripartido, as aulas devem ser consideradas como um todo, sendo que cada fase deverá apresentar uma intencionalidade, articulada com os objetivos da aula e da UD.

Deste modo, o plano de aula desenvolvido era composto por um cabeçalho, onde se registavam dados essenciais como: número do plano, ano/turma, número de alunos, data, hora, duração, instalação, UD e aula correspondente, conteúdos a lecionar, recursos materiais e objetivos gerais. Este apresentava, ainda, a descrição dos conteúdos/objetivos, da organização e estratégias, o esquema gráfico e a duração de cada exercício e da própria aula (apêndice 13).

Na fase inicial eram apresentados os objetivos e as tarefas da aula, incluindo o aquecimento que, em algumas situações, já contemplavam aspetos relacionados com a matéria a desenvolver. A parte fundamental centrava-se no trabalho mais aprofundado dos conteúdos específicos das matérias de ensino, enquanto a fase final era dedicada à arrumação do material, à realização do alongamento e à reflexão conjunta sobre o desempenho dos alunos.

O plano de aula era elaborado com antecedência, muitas vezes, com vários dias de antecedência em relação à realização das aulas, permitindo uma preparação cuidadosa das atividades. Contudo, era comum proceder a adaptações mais próximas à realização da aula, tendo em conta a dinâmica prevista para cada aula.

Durante o EP, o professor estagiário tende a se apegar excessivamente ao plano de aula, encarando-o como um guião rígido que, deve ser cumprido com exatidão, tanto na execução das tarefas planeadas como na gestão do tempo destinado a cada um, o que se explica, em grande parte, pela falta de experiência prática (Lima, 2021).

Ao longo da PL, verificou-se que é praticamente impossível cumprir integralmente tudo o que estava planeado, uma vez que, surgiram imprevistos ao longo da aula. Em diversas situações, o plano teve de ser ajustado na própria aula, em resposta a fatores como o nível de compreensão dos alunos, o seu ritmo de aprendizagem, a motivação e o empenho, entre outros. Deste modo, procurei sempre que o plano se adaptasse à realidade concreta da aula, evitando cumpri-lo de forma rígida, uma vez que, conforme referido anteriormente, o plano de aula deve

funcionar como um instrumento de apoio à prática pedagógica, sendo ajustável e flexível ao contexto.

Além disso, sempre que as aulas estavam previstas para as instalações exteriores e, especialmente em situações de condições meteorológicas adversas que impedissem a sua utilização, elaborei um plano alternativo adequado às instalações disponíveis. Em algumas ocasiões chegaram a ser preparados até três planos distintos para o mesmo dia, procurando, alcançar os objetivos propostos para a UD.

4.2.2.7. Considerações Gerais da UD de Futebol

Ao longo da UD de Futebol, optei por lecionar exclusivamente esta modalidade, o que permitiu um aprofundamento dos conteúdos técnicos e táticos. Contudo, reconheço que esta opção limitou a diversidade das experiências e a motivação dos alunos. Assim, numa futura planificação, consideraria integrar modalidades alternativas, como a Orientação, o Tag Rugby ou o Madeirabol, de forma a promover maior variedade de matérias e enriquecimento do reportório motor.

Tendo sido a primeira UD desenvolvida no âmbito do EP (em paralelo com a de Voleibol), procurei dedicar especial atenção à organização das aulas, nomeadamente à disposição dos alunos, à gestão do material e à estruturação das diferentes fases da aula. Paralelamente, mantive uma preocupação constante com o controlo da turma e a promoção de um clima relacional positivo. Nos momentos de instrução, procurei adotar uma comunicação clara e concisa recorrendo frequentemente à demonstração prática, na maioria das vezes realizada por alunos com maior experiência ou prática federada na modalidade.

Sempre que possível, procurei promover a transferência de aprendizagens entre modalidades, explorando as semelhanças táticas entre o Futebol e o Andebol, modalidade em que muitos alunos eram federados. Esta abordagem é sustentada por Malho et al. (2017), que defendem que o conceito de *transfer* apoia uma abordagem tática no ensino dos JDC-I, favorecendo aprendizagens mais profundas ao partir de problemas táticos similares entre as modalidades.

Recorri a jogos pré-desportivos, como o “jogo dos 10 passes”, e a situações de jogo reduzido e condicionado, de modo a privilegiar a aprendizagem e a tomada de decisão. As situações de jogo formal foram menos frequentes do que o previsto, uma vez que, sem restrições específicas, tendiam a assumir um carácter mais individualista, sobretudo entre os alunos mais proficientes.

A elaboração dos exercícios baseou-se em um banco previamente estruturado, adaptado de planificações anteriores e do manual da disciplina, contando ainda com o apoio do orientador cooperante, dado o meu reduzido domínio inicial da modalidade e do próprio processo E-A.

Um dos principais desafios desta UD prendeu-se com a formação de equipas equilibradas, de modo a garantir a participação ativa de todos os alunos e a equidade nas situações de jogo. Para tal, recorri a dois critérios distintos na constituição das equipas, consoante os objetivos das aulas. Numa fase inicial, optei por equipas mistas em termos de proficiência, promovendo a inclusão, embora exigindo adaptações nos exercícios para assegurar a participação de todos. Pontualmente, organizei equipas por níveis de desempenho, o que permitiu desafiar os alunos mais experientes e prestar um acompanhamento mais individualizado aos que revelavam maiores dificuldades.

Um outro desafio identificado foi gerir a presença de alunos com comportamentos menos adequados, o que, aliado à limitação do número de grupos, exigiu um reajuste progressivo na composição das equipas, à medida que fui conhecendo melhor a turma.

A transmissão de *feedbacks* constituiu outro desafio ao longo da UD. Numa fase inicial do EP, a atenção dedicada à estrutura e organização das aulas limitou a frequência e a qualidade das minhas intervenções. Acresceu, ainda, a menor familiaridade com os JDC, especialmente o Futebol, o que dificultou a identificação e comunicação de correções técnicas e táticas adequadas. Contudo, este aspeto foi sendo aprimorado progressivamente, através da prática, da reflexão e do acompanhamento do orientador cooperante. O modelo de ensino adotado foi o *TGfU*, conforme o planeado, recorrendo aos métodos global e misto, tendo sido privilegiando os estilos de ensino por tarefa e por descoberta guiada.

4.2.2.8. Considerações Gerais da UD de Voleibol

No decorrer da UD de Voleibol, foram realizadas algumas alterações em relação ao planeamento inicial, que passaram pela lecionação de aulas politemáticas. Deste modo, ao longo desta UD foram lecionadas a AptF, o UF e o Corfebol. Esta opção visou manter a motivação e o envolvimento dos alunos durante as aulas de 100 minutos, evitando a monotonia e proporcionando uma maior diversidade de experiências motoras e contextos de aprendizagem. A inclusão destas matérias revelou-se benéfica para os alunos, que ampliaram o seu repertório de competências motoras e, ainda, potenciou o meu desenvolvimento profissional, ao exigir uma adaptação constante das estratégias e metodologias de ensino.

Esta foi a primeira UD desenvolvida no âmbito do EP (em paralelo com a de Futebol), o que exigiu especial atenção à organização das aulas, incluindo a disposição dos alunos, a gestão do material e a estruturação das diferentes fases da aula. Neste sentido, procurei manter

o controlo da turma e promover um clima relacional positivo, assente no respeito mútuo e na empatia, circulando pelo espaço e mantendo o contacto visual com todos os alunos.

No desenvolvimento da UD de Voleibol, a progressão dos exercícios seguiu uma lógica técnica e tática, adequada ao nível de aprendizagem dos alunos e aos princípios dos modelos de ensino adotados. Inicialmente, foram propostas situações de 1x1, centrada na consolidação de gestos técnicos fundamentais, como o toque de dedos, a manchete e o serviço, evoluindo posteriormente para formatos mais complexos (2x2, 3x3 e 4x4), utilizando a rede de Badminton, para otimizar o espaço e promover uma aprendizagem progressiva.

Para manter a motivação e o envolvimento dos alunos, recorri a jogos didáticos, como “Volta à Europa” e “Destronar o Rei”, que estimularam a dimensão técnica e tática num contexto lúdico e competitivo. O *Smashball* foi também introduzido como estratégia pedagógica, promovendo um maior número de interações com a bola, oportunidades de decisão e fluidez no jogo.

Numa fase mais avançada, utilizei a rede oficial de Voleibol e introduzi situações de 6x6, inicialmente com condicionantes para facilitar a compreensão coletiva, evoluindo depois para jogos formais mais próximos da competição. A elaboração dos exercícios baseou-se num banco prévio desenvolvido a partir da minha experiência como praticante, complementado pelo manual da disciplina e pelas sugestões do orientador cooperante, dado o meu menor domínio inicial do processo E-A.

À semelhança da UD de Futebol, um dos principais desafios da UD de Voleibol prendeu-se com a formação de equipas equilibradas, garantindo a participação ativa de todos os alunos e a equidade nos jogos. Inicialmente, organizei os grupos por níveis de proficiência, permitindo adaptar as tarefas às necessidades de cada aluno e fornecer *feedback* individualizado, promovendo uma aprendizagem mais eficaz. Numa fase posterior, constituí equipas mistas, integrando alunos com diferentes níveis de desempenho, com o objetivo de fomentar a cooperação, entreajuda e as competências sociais, reforçando o espírito de equipa e a aprendizagem colaborativa.

Paralelamente, foi necessário gerir a intervenção de alunos com comportamentos menos adequados, o que exigiu um ajustamento progressivo na composição das equipas, à medida que fui conhecendo melhor a turma, minimizando o impacto desses comportamentos no decorrer das aulas.

A transmissão de *feedbacks* constituiu outro desafio ao longo da UD. Numa fase inicial do EP, a atenção dedicada à organização das aulas limitou a frequência e a qualidade das minhas intervenções. Durante os momentos de instrução procurei ser clara e objetiva, recorrendo

frequentemente à demonstração prática, realizada por mim ou por alunos mais proficientes. A UD foi orientada pelo modelo *TGfU*, complementado pelo MD de Rink, utilizando os métodos de ensino global e misto, e os estilos de ensino por tarefa e por descoberta guiada. No entanto, os torneios realizados ao longo da UD incorporaram características do MED, incluindo jogos formais após aulas de consolidação, o envolvimento dos alunos em múltiplas funções (jogador, árbitro, registo de pontuação) e a organização de acordo com um quadro competitivo formal.

4.2.2.9. Considerações Gerais da UD de GA

Na UD de GA, as aulas foram organizadas em estações, otimizando o tempo de prática, promovendo maior empenhamento dos alunos e facilitando a diferenciação pedagógica. Cada aula contou com quatro estações: duas de GA (pares e trios), uma de ginástica de solo e outras de ginástica de aparelhos.

A divisão da GA permitiu um trabalho mais focado e adequado às exigências técnicas de cada formação. Na ginástica de solo foram apresentadas sequências estruturadas, exceto em duas aulas em que os alunos criaram as próprias sequências, promovendo a autonomia e a criatividade. Na ginástica de aparelhos alternou-se entre o minitrampolim e o boque/plinto, possibilitando a exploração de diferentes tipos de saltos. A familiaridade prévia dos alunos com a ginástica de solo e aparelhos permitiu concentrar maior atenção na GA, que era menos dominada.

Durante as aulas a colega de estágio apoiou na estação dos elementos acrobáticos de trios, auxiliando os alunos na execução das tarefas. Este suporte revelou-se fundamental, permitindo-me acompanhar de forma mais próxima a estação de pares e assegurar o controlo das restantes estações e da dinâmica global da aula.

A organização da turma em quatro estações revelou-se eficaz, reduzindo o tempo de espera, melhorando a distribuição dos alunos, facilitando a gestão comportamentos fora da tarefa e promovendo maior empenho e envolvimento. Contudo, a maior dispersão dificultou o controlo direto de todos os alunos. Para contornar esta limitação e garantir a segurança, contei com o apoio da colega de estágio, o que exigiu o desenvolvimento da minha capacidade de intervenção à distância, aprimorada progressivamente ao longo das aulas.

A circulação pelo espaço de aula revelou-se benéfica, permitindo uma vigilância eficaz da turma. Durante a passagem por cada estação, apoiava os alunos na execução dos elementos gímnicos e fornecia *feedback* orientador, contribuindo para a melhoria da aprendizagem.

As demonstrações dos exercícios foram realizadas, na maioria das vezes, por mim ou por alunos mais proficientes. Para apoiar a execução das tarefas nas diferentes estações, elaborei

previamente cartazes informativos, sempre disponíveis durante as aulas, contendo imagens dos elementos, descrições técnicas, erros comuns e indicações de apoio. Estes recursos foram desenvolvidos em articulação com o banco de exercícios, antes da implementação da UD, e tendo por base o manual da disciplina adotado pela EBSRAM.

O modelo de ensino adotado foi o MD, com recurso ao MID nas primeiras aulas e pontualmente nas restantes no sentido de explicar e reforçar as normas de segurança, respetivamente. Nos métodos de ensino, predominaram o parcial/analítico e o misto permitindo trabalhar os elementos técnicos específicos e ajustar a complexidade das tarefas. No que diz respeito aos estilos de ensino, o estilo por comando foi utilizado no início das aulas para garantir as normas de segurança, embora o estilo por tarefa tenha predominado, fornecendo um pouco mais de autonomia aos alunos. Recorreu-se ainda ao estilo recíproco, promovendo o *feedback* entre pares, e ao estilo inclusivo, através de adaptações das tarefas, de acordo com o nível de proficiência dos alunos.

4.2.2.10. Considerações Gerais da UD de Andebol

Optei por prolongar a lecionação das aulas de Andebol até ao 3.º período, por motivos pedagógicos e logísticos. Esta decisão permitiu aos alunos desenvolver aprendizagens mais consolidadas através do MC, promovendo uma prática frequente e intencional, contribuindo para a evolução das competências motoras e expressivas. A continuidade das aulas aproximou a carga horária das recomendações da literatura científica, assegurando uma prática pedagógica fundamentada.

Além disso, a extensão da UD colmatou a necessidade de introduzir conteúdos nas aulas de 100 minutos dedicadas às ARE e beneficiou da disponibilidade de instalações adequadas. Esta estratégia, também permitiu articular matérias com diferentes níveis de motivação, combinando a continuidade do Andebol, modalidade de grande interesse para parte da turma, com a introdução de conteúdos menos motivadores, promovendo um clima equilibrado e o envolvimento dos alunos.

A UD de Andebol, segundo o modelo de ensino adotado, foi estruturada em três fases: pré-época, época e evento culminante. A pré-época, dinamizada por mim, teve como objetivo preparar e introduzir elementos técnicos e táticos do jogo, recorrendo a um banco de exercícios previamente elaborado, que incluía tarefas similares às da UD de Futebol, devido à lógica comum dos JDC-I.

Paralelamente, foi elaborado um dossier individual para cada equipa, preenchido pelos alunos ao longo da pré-época. Este documento promovia o planeamento, a reflexão e a

responsabilidade coletiva, incluindo a definição do nome e símbolo da equipa, a distribuição de papéis funcionais (capitão, treinador, árbitro, marcador, entre outros) e o registo dos exercícios. Esta estratégia revelou-se eficaz ao estimular a organização, criatividade e o trabalho cooperativo dos alunos.

Após a finalização do dossier, procedi à constituição das equipas, considerando um conjunto de critérios pedagógicos que visavam assegurar o equilíbrio e a heterogeneidade dos grupos. Os critérios considerados foram os seguintes:

- Número de alunos federados em Andebol (garantindo uma distribuição equilibrada de experiências específicas);
- Número de alunos dispensados (evitando a concentração de limitações numa única equipa, especialmente nos jogos de treino e nas jornadas);
- Número de alunos mais e menos proficientes (promovendo o apoio entre pares e o desenvolvimento equitativo das equipas);
- Relações interpessoais entre os alunos (baseadas nos resultados do teste sociométrico, apresentados na caracterização da turma no início do ano letivo e nas observações sistemáticas efetuadas ao longo das aulas, com o objetivo de fomentar um ambiente de trabalho cooperativo e harmonioso).

Esta estruturação favoreceu um processo E-A mais significativo, promovendo o envolvimento dos alunos na gestão da aula e o sentimento de pertença ao grupo, aspetos fundamentais para o desenvolvimento de competências motoras, sociais e emocionais, em consonância com o PASEO.

Durante a fase da época desta UD, os alunos assumiram um papel ativo na condução das aulas, com a responsabilidade distribuída pelos treinadores de cada equipa e cada uma ocupando um espaço específico no campo. Em cada equipa, um elemento atuava como treinador, enquanto os restantes desempenhavam o papel de jogadores, segundo a lógica do MED.

O meu papel centrou-se em assegurar o empenho e motivação dos alunos, garantindo a execução correta dos exercícios definidos previamente pelas equipas. Os *feedbacks* foram, predominantemente, de carácter motivacional, reforçando o envolvimento e esforço dos alunos, intervindo também com correções técnicas sempre que necessário.

No início da época foi necessário intervir em conflitos internos relacionados com a cooperação, a divisão de responsabilidades, a tomada de decisão e o compromisso, mediando

interações e reforçando a importância do trabalho em equipa. Progressivamente, os alunos compreenderem que o desempenho exigia responsabilidade individual e coletiva.

Uma fragilidade identificada na minha intervenção foi a ausência de envio atempado dos exercícios por parte dos alunos, o que dificultou o meu planeamento e acompanhamento direcionado das aulas, sendo um ponto a melhorar em futuras intervenções, através da definição de prazos mais claros.

Para encerrar a UD de Andebol, foi organizado um evento culminante, em linha com as orientações do MED, que valoriza não apenas a aprendizagem técnica e tática, mas também a dimensão social e afetiva da prática desportiva. Este momento teve como objetivo celebrar o percurso da UD, e do ano letivo, reconhecendo o empenho e a evolução dos alunos, bem como reforçando o espírito de grupo.

Durante o evento, as equipas participaram num torneio final, aplicando os conhecimentos e competências desenvolvidas ao longo das diferentes fases da UD. No final, foram entregues medalhas personalizadas à equipa vencedora, reforçando o entusiasmo, o sentido de conquista e a valorização do esforço coletivo. A atividade concluiu-se com um lanche convívio, com a participação dos alunos e o apoio da colega de estágio, promovendo a dimensão social da aula, a partilha de experiências e um clima de proximidade e celebração.

Tal como já foi referido anteriormente, esta UD foi orientada pelo MC, promovendo o desenvolvimento simultâneo de competências técnicas, táticas, cognitivas e sociais, numa abordagem centrada no aluno. Durante a fase da pré-época predominou o método global, enquanto na época recorreu-se ao método misto, incorporando intervenções analíticas sempre que necessário. Os estilos de ensino adotados (tarefa, recíproco e descoberta guiada) favoreceram a autonomia, cooperação e a capacidade de resolução de problemas em contexto de jogo. Deste modo, esta combinação possibilitou uma aprendizagem progressiva, significativa e com elevada participação ativa dos alunos.

4.2.2.11. Considerações Gerais da UD de Badminton

Ao longo da UD de DR, foram necessárias adaptações nos dias e espaços de lecionação, considerando a distribuição da turma, as características das instalações e os recursos disponíveis, de modo a garantir condições adequadas para o desenvolvimento das aprendizagens.

Na grande maioria desta UD, o início das aulas, foi dedicado à apresentação dos trabalhos de grupo, realizados pelos alunos no 1.º período, no âmbito dos jogos de aquecimento/tradicionais. Ao dinamizarem os jogos, junto dos colegas, os alunos consolidaram os conteúdos previamente trabalhados e desenvolveram competências transversais, como

comunicação, cooperação e liderança, reforçando também o sentimento de pertença e a valorização do grupo.

Os exercícios de Badminton aplicados nas aulas basearam-se num banco previamente elaborado por mim e estruturados de forma progressiva, incluindo jogos pré-desportivos, jogos condicionados e jogos formais. As demonstrações foram realizadas por mim, em conjunto com alguns alunos ou por grupos de maior proficiência, facilitando a compreensão e execução das atividades pela turma. À semelhança do trabalho desenvolvido na GA, foram elaborados cartazes de apoio de suporte visual que continham a descrição dos critérios de êxito dos principais gestos técnicos e a representação visual das trajetórias do volante, com o objetivo de facilitar a compreensão e diferenciação de cada gesto.

Relativamente ao modelo de ensino, foi utilizado predominantemente o *TGFU*, recorrendo pontualmente ao MD para garantir o desenvolvimento de competências técnicas específicas. O torneio realizado, na segunda metade da UD, incorporou características do MED, incluindo jogos formais após aulas de consolidação, o envolvimento dos alunos em múltiplas funções (jogador, árbitro, registo de pontuação) e a organização de acordo com um quadro competitivo formal.

O método de ensino adotado foi, essencialmente, o global, complementado pelo método parcial/analítico ou misto, conforme os objetivos e as dificuldades dos alunos. O estilo de ensino utilizado foi predominantemente por descoberta guiada e por tarefa, recorrendo pontualmente ao estilo de ensino por comando, com o intuito de gerir situações comportamentais. Na apresentação dos trabalhos de grupo existiu uma aproximação ao estilo programa individual, com os alunos a conceberem as suas apresentações a partir das orientações fornecidas, tendo sido a intervenção docente apenas quando estreitamente necessário.

4.2.2.12. Considerações Gerais da UD das ARE

Concluída a UD, considero que a experiência foi bastante enriquecedora, apesar dos desafios enfrentados, destacando-se a recetividade e o envolvimento dos alunos. O facto de ter realizado pessoalmente todas as demonstrações contribuiu para uma maior motivação e empenhamento motor dos alunos durante as aulas. No entanto, numa eventual reformulação do planeamento anual, optaria por distribuir as aulas de ARE ao longo dos diferentes períodos letivos, possibilitando o desenvolvimento de uma UD de carácter anual.

As atividades desenvolvidas, ao longo das sessões, focaram-se no trabalho da coordenação rítmica, da relação música-movimento e da interação entre colegas. Foram igualmente integradas coreografias de DTP, como o “Regadinho” e o “Malhão Minhoto”, bem

como algumas coreografias de Zumba, que habitualmente utilizo nas minhas aulas da modalidade.

De um modo geral, as aulas estavam organizadas em três momentos: uma fase inicial, com jogos lúdicos para o desenvolvimento da coordenação rítmica, seguida da aprendizagem das DTP e, por fim, uma componente mais descontraída com coreografias de Zumba. Apesar de alguma reticência inicial, os alunos rapidamente revelaram entusiasmo e elevado envolvimento nas aulas.

Nas DTP realizadas em pares mistos, inicialmente, permiti que os alunos se organizassem livremente, mas, face à dificuldade em alcançar consenso, passei a definir previamente os pares. Esta estratégia revelou-se eficaz, promovendo um ambiente mais focado e diminuindo comportamentos inadequados. A disposição inicial era em formação de xadrez, sendo ajustada apenas para a execução das figuras específicas das DTP.

Para a demonstração das tarefas, utilizei exclusivamente a demonstração direta pelo professor. Contudo, reconheço que, a integração de recursos complementares, como a projeção das coreografias no pavilhão ou a sua disponibilização prévia através do *Google Classroom*, poderia ter favorecido uma melhor perceção espacial e compreensão dos movimentos, permitindo também estar focada em fornecer *feedbacks* mais individualizados. Ainda assim, a preparação cuidada das aulas possibilitou a exemplificação adequada dos passos e uma intervenção eficaz na correção de erros, tanto coletivos como individuais.

O modelo de ensino adotado seguiu o MD, conforme o planeado. O método misto, apresentando inicialmente os passos de forma global, decompondo-os, posteriormente, conforme as necessidades dos alunos e integrando-os na coreografia ao som da música, com ritmo progressivamente acelerado. Os estilos de ensino foram, predominantemente, o por comando e tarefa, complementados pelo estilo recíproco, em que os alunos, organizados em pares, colaboravam e forneciam *feedbacks* mútuos. Na fase final, com as coreografias de Zumba, foi utilizado o estilo de ensino por descoberta guiada.

4.2.2.13. Considerações Gerais da UD de Basquetebol

Embora o Basquetebol tenha sido lecionado em aulas de 50 minutos, realizei duas aulas politemáticas, integrando a matéria de Orientação. Na primeira aula organizei a turma em três grupos (exercícios critérios, jogo formal e Orientação), mas o tempo revelou-se insuficiente para uma rotação eficaz. Na aula seguinte, optei por dividir a turma em apenas dois grupos, com uma única troca a meio da aula, permitindo uma gestão mais equilibrada do tempo e das tarefas.

Os exercícios desenvolvidos basearam-se num banco previamente elaborado, contendo tarefas semelhantes às do Futebol e do Andebol, por estarem ambos integrados no grupo dos JDC-I. A estrutura das aulas manteve-se, na maioria das vezes, constante, iniciando-se com jogos pré-desportivos, seguidos de exercícios critério e/ou jogos reduzidos condicionados, finalizando com a realização de jogos formais.

Na instrução das tarefas, procurei adotar uma comunicação clara e objetiva, recorrendo regularmente a demonstrações realizadas por mim e pelos alunos mais proficientes. Por ser lecionada no 3.º período, esta UD evidenciou uma evolução na minha capacidade de transmissão de *feedbacks*, em relação aos JDC-I, evidenciada anteriormente como uma das minhas fragilidades. Apesar de reconhecer uma margem de melhoria, considero esta progressão um indicador positivo do meu desenvolvimento profissional.

O modelo de ensino adotado foi o *TGfU*, conforme o planeado, recorrendo aos métodos global e de *transfer*, explorando os princípios táticos comuns entre o Basquetebol e os outros JDC-I, bem como algumas semelhanças com o UF (abordado no 1.º período). O estilo de ensino adotado foi, predominantemente, por descoberta guiada. Na Orientação, aplicou-se o modelo de resolução de problemas, numa abordagem desenvolvimental e progressiva, recorrendo ao método global e ao estilo por descoberta guiada, promovendo a autonomia, a leitura e interpretação do mapa, bem como a adaptação ao meio.

4.2.2.14. Reflexão do Processo E-A no Ensino Secundário

Concluída esta etapa significativa do EP, reconheço com satisfação o percurso de evolução pessoal e profissional alcançado, embora tenha plena consciência de que persistem aspetos suscetíveis de melhoria. No entanto, entendo que a capacidade de reconhecer e refletir criticamente sobre essas dimensões constitui uma componente fundamental do processo de desenvolvimento profissional, representando o ponto de partida para a construção de uma prática docente cada vez mais eficaz e orientada para a excelência.

Considero ter desenvolvido, de forma significativa, as minhas competências pedagógicas no domínio do planeamento, adquirindo a capacidade de elaborar, de forma eficaz, o planeamento anual de turma e os planos de aula, tendo sempre em conta as necessidades, motivações e características dos alunos, bem como a articulação com as matérias previstas no currículo pedagógico. Ainda assim, reconheço que, após uma reflexão, introduziria algumas alterações no planeamento anual, com o propósito de proporcionar aos alunos um reportório mais diversificado de experiências motoras.

Ao nível da instrução e da comunicação com os alunos, desenvolvi a capacidade de transmitir informações de forma clara, objetiva e acessível, aprimorando simultaneamente a

capacidade de ouvir as opiniões dos alunos e a compreensão das suas dúvidas. Para além disso, considero ter fortalecido as minhas competências na gestão de grupos heterogéneos, caracterizados por diferentes personalidades, bem como na resolução de conflitos emergentes no contexto da aula.

No domínio da organização e gestão da aula, desenvolvi competências relevantes ao nível da condução disciplinar dos alunos, da manutenção de um clima de aprendizagem positivo e da gestão eficiente dos materiais, bem como da disposição e transição dos alunos entre as diferentes tarefas. A aplicação de diversas estratégias pedagógicas, nomeadamente métodos, estilos e modelos de ensino, possibilitou uma compreensão mais prática e aprofundada das suas vantagens e limitações no contexto real de ensino.

Os *feedbacks* foram, sem dúvida, a minha maior fragilidade ao longo do EP. Contudo, este aspeto foi sendo progressivamente desenvolvido ao longo da PL, à medida que adquiri maior segurança e domínio nas dimensões da organização e gestão de aula. Verifiquei uma maior naturalidade no fornecimento de *feedbacks*, sobretudo nas ARE e na GA, resultado das experiências prévias com estas matérias, bem como, embora em menor grau, nas modalidades de Voleibol e Badminton.

Por outro lado, identifiquei maiores dificuldades na emissão de *feedbacks* mais específicos, nas matérias pertencentes aos JDC-I. Ainda assim, observei uma evolução gradual neste domínio ao longo da PL, evidenciada desde a UD de Futebol até à UD de Basquetebol. O facto de ter lecionado uma modalidade do grupo dos JDC-I em cada período revelou-se particularmente benéfico, permitindo-me consolidar e aprimorar as minhas competências no fornecimento de *feedbacks* neste contexto específico.

Não obstante os progressos alcançados, reconheço que, esta dimensão continua a apresentar uma margem significativa de desenvolvimento, sobretudo no que se refere à qualidade, especificidade e oportunidade dos *feedbacks* nas matérias dos JDC-I, bem como a resposta dos alunos após a sua receção.

Numa fase inicial da PL, a necessidade de impor regras e assegurar a disciplina da turma condicionou o estabelecimento imediato de uma relação de empatia e cordialidade com os alunos, não sendo, por isso, tão positiva quando o desejado. Contudo, com o decorrer do EP, foi possível desenvolver progressivamente relações interpessoais mais próximas e construtivas com os alunos, o que contribuiu para a criação de um clima de aula mais positivo, bem como para uma maior compreensão das suas dificuldades, interesses e motivações.

Paralelamente, consegui aprimorar a minha capacidade de adaptação a imprevistos, conferindo aos planos de aula um carácter mais flexível. Assim, desenvolvi a aptidão para

realizar ajustes, sempre que necessário, nomeadamente, perante condições meteorológicas adversas, alterações no número de alunos presentes, discrepâncias entre o nível de aprendizagem observado em relação ao previsto para uma determinada tarefa, ou atrasos na chegada dos alunos às aulas, entre outras situações.

A PL contribuiu significativamente para o reforço da minha autoconfiança na gestão do contexto da aula e na condução do processo E-A, fruto do desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica sobre o meu próprio desempenho. Esta capacidade mostrou-se essencial para a identificação de aspetos suscetíveis de melhoria e para a implementação de ajustes no processo pedagógico ao longo do ano letivo, promovendo, assim, uma evolução contínua da minha intervenção docente.

No que diz respeito aos alunos, verificaram-se progressos significativos nas dimensões motora, cognitiva e socio afetiva.

Tabela 8 - Comparação entre a Avaliação Diagnóstico e a Avaliação Sumativa

Matéria de Ensino	Avaliação de Diagnóstico		Avaliação Sumativa	
	NI	NE	NI	NE
Futebol	14	7	14	7
Voleibol	14	7	11	10
Ginástica Acrobática	16	5	10	11
Andebol	12	9	9	12
Badminton	13	8	8	13
ARE	15	6	12	9
Basquetebol	11	10	7	14

NI – Nível Introdutório; NE – Nível Elementar

Tal como podemos verificar na tabela 9, o número de alunos situados no nível introdutório, no final das UDs foi inferior ao início das mesmas. Além disso, mesmo os alunos que continuaram no mesmo nível de aprendizagem, apresentaram evoluções ao longo das UDs.

Tabela 9 - Resultados dos Teste de Aptidão Física

Testes	1.ª Avaliação (1.º Período)				2.ª Avaliação (3.º Período)			
	PM	ZS	PA	AD	PM	ZS	PA	AD
IMC	8	13	-----	-----	7	14	-----	-----
PC	7	14	-----	-----	7	14	-----	-----
%MG	9	12	-----	-----	10	11	-----	-----
Vaivém	12	6	1	2	11	8	1	1
Abdominais	8	11	1	1	9	10	2	-----
Flexões	10	7	3	1	11	7	2	1
Salto em Comprimento	1	18	0	2	3	18	0	-----
Impulsão Vertical	2	11	6	2	0	10	11	-----
Agilidade	18	1	0	2	9	11	0	1
Velocidade	16	3	0	2	17	3	0	1
Senta e Alcança	7	8	5	1	10	7	4	-----
Flexão dos Ombros (Direita)	2	18	-----	1	5	15	-----	1
Flexão dos Ombros (Esquerda)	3	17	-----	1	2	18	-----	1

PM – Precisa Melhorar; ZS – Zona Saudável; PA – Perfil Atlético; AD – Ausência de Dados

A análise comparativa dos resultados obtidos nos testes de AptF, entre a 1.ª e a 2.ª avaliação, revela uma evolução relativamente positiva, ainda que com algumas oscilações em determinados indicadores. Verifica-se uma melhoria no teste de Impulsão Vertical, com um aumento expressivo na zona do “Perfil Atlético” (6 para 11 alunos) e a redução do número de alunos na zona “Precisa Melhorar” (2 para 0 alunos). Foram igualmente observados resultados favoráveis no teste de Agilidade, que apresentou uma redução de metade do número de alunos presente na zona “Precisa Melhorar” (18 para 9 alunos). O Vaivém e a Flexibilidade de Ombros (Esquerda), evidenciaram também ligeiras melhorias, com uma diminuição pouco expressiva de alunos (1 aluno) na zona “Precisa Melhorar”.

Por outro lado, em testes como o Salto em Comprimento, o Senta e Alcança e a Flexibilidade de Ombros (Direita), verificou-se um aumento do número de alunos na zona “Precisa de Melhorar”, sugerindo uma ligeira regressão no desempenho motor. Tendências semelhantes, ainda que, menos acentuadas, foram observadas nos testes de Velocidade, Abdominais e Flexões, demonstrando um ligeiro aumento de alunos na zona “Precisa Melhorar”. Relativamente à composição corporal, os resultados mantiveram-se equilibrados, com uma ligeira melhoria no IMC, mas, também, uma ligeira regressão ao nível da %MG.

De forma geral, os resultados obtidos evidenciaram um balanço tendencialmente positivo na AptF dos alunos. Contudo, é importante reconhecer que estes resultados são

influenciados por diversos fatores extrínsecos ao contexto das aulas de EF, como por exemplo, a prática de AF fora deste contexto, o estado de saúde dos alunos e o seu nível de motivação e envolvimento. Além disso, em ambos os momentos de avaliação, verificaram-se situações de alunos dispensados ou que apresentavam alguma lesão, o que condicionou a realização de determinados testes, num dos momentos de avaliação, afetando, conseqüentemente, o registo da sua evolução.

Apesar do balanço positivo verificado, estes resultados poderiam ter sido mais expressivos, caso tivesse sido disponibilizado um maior tempo dedicado às aulas de EF, dado que, com apenas duas aulas semanais, totalizando 150 minutos, o que equivale a cerca de 21 minutos diários. Este tempo disponível revelou-se insuficiente para promover melhorias significativas no desempenho dos alunos.

Apesar de a maioria da turma praticar AF, fora do contexto escolar, ainda se verificava a presença de alunos cujo único momento de prática de AF orientada era nas aulas de EF. Acresce que, segundo as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), os adolescentes devem realizar, diariamente, 60 minutos de AF moderada a vigorosa (WHO, 2020). Para além do desenvolvimento das componentes motoras e físicas, considero que, os restantes domínios contemplados nos objetivos transversais das AEEF e no PASEO foram igualmente trabalhados, sendo possível observar progressos consistentes ao longo das aulas.

Em síntese, reconheço que, embora defenda uma abordagem de ensino centrada no aluno, poderia ter explorado de forma mais aprofundada outros modelos e estilos de ensino que, promovessem maior autonomia e participação ativa dos discentes, mesmo tendo aplicado o MC na UD de Andebol. Contudo, enquanto professora estagiária, com experiência ainda limitada na lecionação e atendendo às características da turma, optei por recorrer com maior frequência a modelos e estilos de ensino mais centrados no professor, por considerar que estes facilitavam o controlo da turma, a organização e a gestão da aula, aspetos fundamentais a consolidar nesta fase inicial no desenvolvimento profissional docente.

4.3. Gestão do Processo E-A no 2.º Ciclo 5.º Ano

A aquisição de experiência na lecionação do 2.º ciclo, apresenta-se como um aspeto essencial para a futura prática docente, estando já contemplada nas linhas programáticas do EP. Esta vivência representa uma mais-valia, na medida em que, permite desenvolver competências fundamentais para a adaptação às diferentes faixas etárias dos alunos.

No presente ano letivo, cada estagiário realizou seis observações a aulas, três dinamizadas pelo professor titular da turma e outras três dinamizadas por outro professor estagiário, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre os alunos, analisando o seu comportamento, as interações estabelecidas e o nível de proficiência, para poder adequar os conteúdos às necessidades específicas de cada grupo.

No caso em particular, fiquei responsável por uma turma do 5.º ano, em colaboração com duas professoras estagiárias da UMA. Após a atribuição da turma, foi estabelecido o contacto com o professor titular da turma, com quem definimos a calendarização das intervenções e que disponibilizou informações relevantes sobre a turma, as matérias de ensino e os respetivos conteúdos que estavam a ser lecionados, bem como os recursos espaciais e temporais disponíveis. Importa ainda referir que, uma vez que, estas aulas decorreram na EBSRAM onde estava a realizar o EP, todo o processo revelou-se mais fluido, em virtude do conhecimento prévio da dinâmica institucional, do professor titular e dos recursos disponíveis.

4.3.1. Caracterização da Turma

A turma do 5.º ano era composta por 23 alunos, dos quais 11 eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. De acordo com as informações fornecidas pelo professor titular da turma, cinco alunos apresentavam NEE, sendo que, em apenas dois desses casos, essas necessidades influenciavam de forma mais significativa a participação dos alunos nas aulas de EF. Um desses casos correspondia a uma aluna que, apesar da elevada motivação e vontade em participar nas atividades das aulas, apresentava dificuldades motoras significativas e problemas cardíacos, o que levava a cansar-se rapidamente e ter de repousar. O outro caso referia-se a um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo, que evidenciava uma elevada resistência às tarefas propostas nas aulas.

Durante as seis aulas observadas, anteriormente à minha intervenção, foi possível identificar outras características relevantes em relação à turma, no que diz respeito a limitações como a potencialidades. De um modo geral, pude observar que os rapazes apresentavam um nível de proficiência motora superior ao das raparigas. No entanto, destacaram-se duas alunas com um desempenho significativamente acima da média das suas colegas, que frequentemente integravam-se na realização das tarefas e atividades das aulas, juntamente com os rapazes.

Foi possível verificar que existiam duas alunas que demonstravam dificuldades na compreensão da língua portuguesa, o que exigia da parte do professor um reforço na instrução e maior recurso à demonstração dos exercícios. Para além disso, identifiquei também um grupo de rapazes que apresentavam uma tendência para comportamentos fora da tarefa, sendo que, um deles, em particular, apresentava maiores dificuldades a nível comportamental e na execução das tarefas propostas.

No que diz respeito à motivação dos alunos, um pequeno grupo de raparigas apresentava um envolvimento inferior ao dos restantes colegas, mas, em contrapartida, os rapazes demonstraram uma postura bastante motivadora e competitiva durante as aulas. De um modo geral, a turma apresentava comportamentos bastante colaborativos com o professor titular da turma, fruto das rotinas previamente estabelecidas pelo mesmo, nomeadamente ao nível das transições entre tarefas, sinais de reunião, bem como das regras e dinâmicas de funcionamento das aulas.

Relativamente à dinâmica relacional entre os alunos, observei uma tendência para que os alunos se agrupassem de acordo com o género, sendo comum as raparigas interagirem sobretudo entre si, tal como os rapazes. No entanto, quando era solicitada a formação de duplas, o aluno destacado anteriormente, como menos colaborativo em termos comportamentais, acabava sempre por ficar excluído do grupo dos rapazes tendo de se juntar a uma das raparigas e apresentando alguma resistência para o efeito.

Tendo em conta estas observações, a minha intervenção contemplou uma atenção especial aos alunos com menor proficiência motora, adaptando e simplificando as tarefas sempre que necessário, de forma a promover algum sucesso nas mesmas e uma aprendizagem de forma progressiva. Além disso, foi fundamental trabalhar no sentido de manter as rotinas e regras já estabelecidas pelo professor titular da turma, promover momentos de competição e desafio, sobretudo junto dos alunos com maior proficiência motora e ainda estar atenta às questões organizacionais e à gestão do comportamento dos alunos.

4.3.2. Recursos Temporais e Espaciais

A turma de 5.º ano dispunha de três aulas de EF por semana, cada uma com a duração de 50 minutos. As aulas estavam agendadas para as segundas e terças-feiras, entre as 11h45 e as 12h35, e para as sextas-feiras, das 10h45 às 11h35. No entanto, devido à minha disponibilidade horária, associada às aulas teóricas na universidade, apenas foi-me possível lecionar as aulas nas segundas e terças-feiras. As aulas foram lecionadas no decorrer do 2.º período e os espaços previamente definidos para as mesmas foram os seguintes:

Tabela 10 - Distribuição das Instalações 2.º Ciclo

Dia da Semana	Instalação
Segunda-feira	Pavilhão 2/Campo 3
Terça-feira	Pavilhão 2

Relativamente às aulas de segunda-feira, ficou estipulado que estas se realizariam alternadamente entre o Pavilhão 2 e o Campo 3, alternando os espaços semanalmente.

4.3.3. Cronograma das Aulas

Tendo em conta os espaços disponíveis, e com objetivo de dar continuidade aos conteúdos previstos no plano anual de turma, foi elaborado um cronograma de aulas. Deste modo, foram lecionadas duas aulas de Voleibol, duas aulas de UF, uma aula de Futebol e uma aula de Atletismo.

Importa salientar que, os conteúdos não foram lecionados de forma contínua, tendo o seu escalonamento sido definido em articulação com o professor titular da turma. Embora, à primeira vista, a diversidade das modalidades possa dar a perceção de falta de continuidade, a sua distribuição foi pensada de forma a assegurar a coerência pedagógica, em função do planeamento previamente estabelecido, para todo o período letivo.

A leção das aulas no 2.º Ciclo exigiu uma adaptação da intervenção pedagógica a uma faixa etária mais jovem, onde aspetos como a organização do grupo, a gestão do tempo de empenhamento motor e a orientação das tarefas assumem um papel central. Esta necessidade de adaptação, quando aplicada a diferentes modalidades, contribuiu para enriquecer a minha prática pedagógica e ampliar as competências desenvolvidas no contexto do EP.

Para uma visão mais detalhada dos conteúdos abordados em cada aula, o cronograma pode ser consultados no apêndice 17.

4.3.4. Reflexão da Lecionação no 2.º Ciclo

Tendo em conta que cada uma das aulas lecionadas foi alvo de uma reflexão individual, neste tópico será apresentada uma reflexão mais global em relação ao decorrer das mesmas. Inicialmente, a principal dificuldade com a qual me deparei prendeu-se com a organização geral das aulas, nomeadamente na disposição geral dos alunos no espaço e nas transições entre tarefas, mais especificamente nos momentos de colocação e recolha do material. No entanto, esse foi também o aspeto onde se verificou uma melhoria mais evidente no meu desempenho, logo entre a primeira e a segunda aula, tendo sido possível a introdução de algumas estratégias que permitiram uma gestão mais eficaz do tempo e dos recursos disponíveis.

Ao longo das restantes aulas, identifiquei algumas dificuldades em manter a turma em silêncio, durante os momentos destinados à explicação das tarefas. Para colmatar esta situação,

fui progressivamente adotando estratégias que me permitissem exercer um maior controle do grupo nesses momentos específicos. Algumas dessas estratégias foram sugeridas pelo professor titular da turma, uma vez que, já faziam parte das rotinas implementadas anteriormente e eram do conhecimento dos alunos, o que facilitou a sua aplicação e eficácia.

Outra estratégia adotada, passou por ajustar a organização das aulas, de forma a realizar as transições entre tarefas por vagas, ou seja, trabalhando em pequenos grupos. Esta reorganização permitiu, não só, aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos, como também favorecer uma maior atenção durante os momentos de instrução, uma vez que, a integração em grupos mais reduzidos reduziu significativamente a probabilidade de ocorrência de comportamentos menos adequados.

Esta reorganização das aulas implicou também alguns desafios no que diz respeito à forma de fornecer a instrução, a qual deveria ser mais breve, clara e objetiva, devido à faixa etária dos alunos. Desta forma, o objetivo passava por maximizar o tempo de empenhamento motor dos alunos, assegurando, simultaneamente, que não permanecessem demasiado tempo na mesma tarefa, de forma a garantir um maior dinamismo e fluidez da aula e, ainda, evitar o surgimento de comportamentos fora da tarefa.

Entre os aspetos positivos do meu desempenho, na lecionação do 2.º ciclo, tenho a destacar, em primeiro lugar, a relação de proximidade e afetividade que consegui estabelecer com a turma, o que contribuiu para um ambiente de trabalho mais colaborativo e positivo desde a primeira aula. Para além disso, saliento a qualidade das minhas intervenções pedagógicas, nomeadamente através da utilização de *feedbacks* corretivos e motivacionais, bem como a capacidade de adaptar as tarefas aos diferentes níveis de proficiência apresentados pelos alunos. Esta adaptação revelou-se particularmente importante, tendo em conta que, de um modo geral, os alunos do sexo masculino apresentavam um nível de proficiência motora significativamente superior ao das raparigas.

Enquanto professora estagiária, a experiência de lecionação no 2.º ciclo revelou-se essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do meu desempenho enquanto docente, mesmo na lecionação da minha turma de estágio no ensino secundário, sobretudo ao nível da organização das aulas. Esta dimensão revelou-se particularmente relevante, uma vez que, os alunos do 2.º ciclo, por se inserirem numa faixa mais jovem, tendem a apresentar níveis elevados de motivação e envolvimento nas aulas de EF (Povlović et al., 2023; Adank et al., 2024), o que requer uma gestão pedagógica mais eficaz do tempo, dos espaços e das dinâmicas de grupo, de modo a potenciar o empenhamento motor e a qualidade das aprendizagens.

Para além dos aspetos diretamente relacionados com a PL, esta experiência permitiu-me também, refletir sobre o impacto que determinadas estratégias pedagógicas podem ter em diferentes contextos de ensino. A necessidade constante de ajustar a comunicação, o tipo de *feedback* e a estruturação das tarefas às características da turma levou-me a desenvolver uma maior consciência da importância da flexibilidade e da intencionalidade no processo E-A.

Concluída esta etapa, é possível afirmar que, o planeamento das aulas dirigidas a alunos mais jovens deve ser realizado com um rigor acrescido quando comparado com alunos de faixas etárias superiores. Este rigor é especialmente importante nos aspetos relacionados com a organização da aula, de modo a assegurar que os alunos se mantenham em constante empenhamento motor e minimizar a ocorrência de comportamentos fora da tarefa. Tal necessidade prende-se com os níveis de atenção, que são geralmente mais reduzidos nestas faixas etárias quando comparado com alunos mais velhos.

Outro aspeto que pude concluir prende-se com a necessidade de tornar a instrução mais breve e precisa, de forma a fornecer aos alunos as informações essenciais para iniciarem as tarefas. Posteriormente, caberá ao professor reforçar os restantes aspetos a desenvolver ao longo da sua execução. Relativamente à motivação, esta não constituiu um obstáculo nesta turma, dado que, de um modo geral, os alunos demonstraram uma elevada motivação para a prática desportiva no contexto das aulas de EF.

Desta forma, considero que as principais competências que desenvolvi durante esta experiência foram sobretudo, relacionadas com a organização das aulas e com a prestação de *feedbacks*. Estas competências revelaram-se transferíveis e úteis na minha PL, junto dos meus alunos do ensino secundário.

4.4. Assistência às Aulas

4.4.1. Enquadramentos e Objetivos

A observação de aulas constitui uma componente essencial do EP do MEEFEBS, estando previsto, nas suas linhas programáticas, a realização de um mínimo de vinte observações formais, incidindo sobre docentes experientes e professores estagiários, sistematizadas através de uma ficha própria de registo. Esta prática assume-se como um instrumento privilegiado para o desenvolvimento de competências pedagógicas, reflexivas e profissionais.

Segundo Reis (2011), a observação representa um elemento essencial para a melhoria contínua da qualidade do processo E-A, podendo inclusive, contribuir para a transformação de paradigmas no contexto educativo. O autor destaca ainda o seu potencial formativo, sobretudo quando realizada entre pares, uma vez que, proporciona contacto com uma diversidade de estratégias, metodologias e práticas didáticas, favorecendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

Alves (2012) refere que a observação, quando acompanhada de um processo consciente de reflexão crítica, permite ao professor, quer seja ele observador ou observado, identificar fragilidades na sua ação pedagógica e delinear estratégias para a sua superação. O mesmo autor sublinha que esta consciencialização, através da reflexão crítica, promove a melhoria da prática docente e o desenvolvimento de uma postura investigativa e autocrítica sobre o desempenho profissional, aumentando a capacidade de avaliar o progresso profissional e de reconhecer, com clareza, áreas que careçam de melhoria.

Com base nestes pressupostos teóricos, a minha participação no processo de observação de aulas teve como principais objetivos: i) desenvolver competências de autorreflexão através da análise comparativa entre práticas observadas e as minhas metodologias de ensino; ii) aprofundar a capacidade de pensamento crítico e de observação sistemática enquanto professora estagiária; iii) refletir sobre os pontos fortes e as limitações de diferentes abordagens pedagógicas; iv) sustentar decisões pedagógicas mais conscientes e fundamentadas com vista à melhoria contínua do processo E-A.

4.4.2. Metodologia

Com intuito de dispor de um instrumento estruturado de registo e suporte às diversas observações a realizar, foi elaborada, pelo núcleo de estágio, uma ficha de observação de aulas, tendo sido adaptada da proposta de Quina (2009).

Este instrumento continha campos destinados à recolha de informações em relação ao docente observado e ao contexto específico da aula. Além disso, a ficha estava organizada em seis categorias essenciais para uma observação sistemática e crítica da prática pedagógica em EF: apresentação da aula, apresentação dos exercícios, supervisão da prática, organização, seleção dos exercícios e conclusão da aula. Os comportamentos observados, em cada uma das categorias, foram avaliadas numa escala de 1 a 3. Para um conhecimento mais detalhado, remete-se para a ficha de observação apresentada no apêndice 18.

Considerando que, as diretrizes do EP previam a realização de um mínimo de vinte observações formais, ao longo do ano letivo, elaborei um cronograma de observações distribuído pelos três períodos letivos, com o intuito de garantir uma organização eficiente e um acompanhamento equilibrado. Assim, no 1.º período, previ a realização de seis observações a um professor experiente do 2.º ciclo, no 2.º período, oito observações a um professor estagiário e no 3.º período, duas observações a dois professores estagiários distintos, complementadas por quatro observações a docentes experientes do 3.º ciclo e do ensino secundário.

Antes de cada observação, procedi ao contacto prévio com os respetivos docentes, com o intuito de os informar sobre a realização das observações e de recolher os elementos necessários para o preenchimento dos campos destinados às informações do docente e do contexto específico da aula, assegurando, deste modo, um enquadramento adequado à análise da prática pedagógica.

Deste forma, o cronograma final das observações assumiu a seguinte distribuição:

Tabela 11 - Cronograma de Observação de Aulas

Professor	Matéria	Data
1.º Período		
Professor Experiente 3	Basquetebol	11/11/2024
Professor Experiente 3	Voleibol	12/11/2024
Professor Experiente 3	Basquetebol	18/11/2024
Professor Experiente 3	Voleibol	19/11/2024
Professor Experiente 3	Basquetebol	25/11/2024
Professor Experiente 3	Voleibol	26/11/2024
2.º Período		
Professor Estagiário 1	Futebol	21/01/2025
Professor Estagiário 1	Futebol	28/01/2025
Professor Estagiário 1	Atletismo	05/02/2025
Professor Estagiário 1	Futebol	11/02/2025
Professor Estagiário 1	Atletismo	19/02/2025
Professor Estagiário 1	Basquetebol	26/02/2025
Professor Estagiário 1	Basquetebol	12/03/2025
Professor Estagiário 1	Basquetebol	19/03/2025
3.º Período		
Professor Estagiário 1	Atividades Rítmicas Expressivas	07/05/2025
Professor Experiente 1	Ginástica/Desportos de Combate	07/05/2025
Professor Experiente 1	Ginástica	14/05/2025
Professor Experiente 2	Bitoque Rugby	14/05/2025
Professor Experiente 4	Desportos de Raquete	19/05/2025
Professor Estagiário 2	Atividades Rítmicas Expressivas	20/05/2025

4.4.3. Reflexão Geral da Assistência das Aulas

Concluídas todas as observações realizadas ao longo do EP, foi possível identificar diferentes padrões em relação à lecionação das aulas de EF, salientando-se algumas diferenças significativas entre professores experientes e estagiários.

Iniciando pelo docente do 2.º ciclo (Professor Experiente 3), cuja prática observei ao longo do 1.º período letivo, este estruturava as aulas de uma forma mais consistente, iniciando-as com a apresentação dos conteúdos a abordar e os critérios de êxito associados às habilidades técnicas. A organização das aulas promovia um elevado tempo de empenhamento motor, com os alunos agrupados pelos níveis de proficiência motora e a aula era concluída com uma reunião da turma, destacando os aspetos positivos e os pontos a melhorar.

Destaca-se ainda a atenção diferenciada a dois alunos com necessidades educativas específicas, onde o docente fazia uma adaptação dos exercícios para uma aluna com limitações físicas, enquanto o aluno com perturbação do espectro do autismo recebia tarefas específicas e estímulos para a sua participação ativa, garantindo o seu envolvimento nas aulas. Esta prática

está alinhada com recomendações da literatura, que destacam a importância de adaptar atividades e fornecer apoio individualizado para promover a participação ativa e inclusiva de alunos com NEE, garantindo oportunidades equitativas de aprendizagem na EF (Sousa, 2024).

O Professor Experiente 1, cujas aulas eram de Ginástica, apresentava de forma clara os objetivos da aula e os exercícios, frequentemente acompanhados de demonstrações realizadas pelo próprio ou por alunos previamente selecionados. A organização das aulas revelou-se eficiente, com grupos bem estruturados e os materiais preparados antecipadamente, o que aumentava o tempo dedicado à prática e garantia a coerência entre os exercícios propostos e as necessidades da turma. A conclusão das aulas era, sistematicamente, utilizada para articular as aprendizagens desenvolvidas, com os objetivos das aulas seguintes, promovendo assim, a continuidade pedagógica.

No caso do Professor Experiente 2, que lecionava uma turma de 3.º ciclo, foi observada uma aula de introdução ao Bitoque Rugby. A aula teve início com a apresentação da modalidade, incluindo as suas regras e técnicas básicas, apoiadas por demonstrações práticas. Os exercícios propostos visavam conduzir os alunos ao jogo formal, recorrendo exclusivamente a atividades em grupo com bola. A supervisão e a arbitragem foram asseguradas pelo professor, garantindo um controlo eficaz da turma. A aula concluiu-se com uma síntese das dificuldades identificadas e uma antecipação dos conteúdos das aulas seguinte.

O Professor Experiente 4, responsável por uma turma do ensino secundário, adotava uma abordagem objetiva e direta na introdução das aulas, embora, por vezes, apresentasse alguma dificuldade em captar a atenção plena da turma. A apresentação dos exercícios era sistematicamente acompanhada de demonstrações, embora os critérios de êxito nem sempre fossem explicados. A supervisão da aula era organizada de forma a manter todos os alunos no seu campo de visão, fornecendo *feedback* e orientações sempre que necessário. O docente revelava particular preocupação com a inclusão de um aluno com NEE, adaptando as atividades para favorecer o desenvolvimento das suas capacidades motoras básicas. As sessões eram concluídas com breves reflexões, articulando as aprendizagens com os conteúdos das aulas seguintes.

O professor estagiário 1 estava responsável por uma turma do ensino secundário. A aula iniciava-se com a apresentação dos conteúdos, embora se notassem algumas dificuldades na explicação das tarefas, refletidas na clareza do discurso e na gestão da atenção dos alunos. Este recorria, pontualmente, à demonstração dos exercícios e à explicação das normas de segurança. Durante a supervisão das atividades, o estagiário nem sempre se posicionava de forma a ter uma visão global da turma, embora circulasse pelo espaço de aula para fornecer *feedbacks*

individualizados. Este raramente utilizava alunos com desempenhos corretos como modelo, e a qualidade dos *feedbacks* era, na maioria das vezes, limitada a comentários de carácter motivacional.

A organização do espaço e das tarefas visava otimizar o empenhamento motor, contudo, a conclusão das aulas revelava menor eficácia, pois o estagiário nem sempre conseguia captar a atenção de todos os alunos, transmitindo informações durante o alongamento, o que gerava algumas distrações. Além disso, a articulação com as aulas seguintes raramente era estabelecida. Bouzid et al. (2025), evidenciaram que as fases de transição e de finalização das aulas de EF tendem a gerar maiores níveis de desatenção, exigindo do professor estratégias específicas para preservar a concentração dos alunos.

Por fim, foi observada uma aula do Professor Estagiário 2, no âmbito das ARE, cujo principal objetivo era que os alunos criassem coreografias em grupo de forma autónoma. O estagiário iniciou a aula reunindo a turma, conseguindo captar a atenção de todos. De seguida, organizou os alunos em grupos e distribuiu-os por zonas de trabalho previamente definidas, embora a constituição dos mesmos não fosse a mais equilibrada. Durante a aula, circulava pelo espaço de aula para intervir e prestar apoio sempre que necessário, contudo, a sua posição e deslocamento nem sempre permitiam manter uma visão global da turma. A aula concluiu-se de forma semelhante ao início, com a turma reunida e uma breve articulação com as aulas seguintes.

Com base nas observações realizadas, é possível identificar distinções significativas entre a prática docente dos professores experientes e dos professores estagiários. Os docentes experientes evidenciaram maior capacidade de planificação e adaptação das aulas às características da turma, resultado da experiência acumulada, enquanto os professores estagiários seguem, normalmente, uma estrutura previamente delineada no planeamento, o que garante coerência, mas pode limitar a flexibilidade perante imprevistos ou necessidades emergentes. Deste modo, os docentes experientes evidenciaram uma maior capacidade de planificação e de adaptação das aulas às características da turma, resultado da experiência acumulada, enquanto os professores estagiários seguem, normalmente, uma estrutura previamente delineada no planeamento ou necessidades emergentes (Moraes, 2025).

No que diz respeito à supervisão da prática, os professores experientes atuam de forma mais automatizada, circulando estrategicamente pelo espaço de aula e assegurando o acompanhamento de todos os alunos. Por outro lado, os professores estagiários tendem a centrar-se em aspetos relacionados com a gestão de materiais e/ou transição entre exercícios, deixando a observação mais ativa para segundo plano.

Apesar das diferenças identificadas, foi possível verificar que, os professores estagiários demonstraram preocupação em iniciar e concluir de forma adequada as aulas, reconhecendo a importância pedagógica dessas fases. Neste sentido, Martins et al. (2017b) salientam que a fase de encerramento da aula constitui um instrumento fundamental para a consolidação das aprendizagens, uma vez que, é nesse momento que se procede à revisão dos conteúdos abordados e se destacam as principais dificuldades apresentadas pelos alunos face às tarefas propostas.

Através da observação de aulas em diferentes ciclos de ensino, verificou-se que determinadas estratégias pedagógicas são mais eficazes em contextos específicos. Por exemplo, a apresentação concisa e objetiva das aulas mostrou-se mais adequada a alunos do 2.º ciclo, cuja capacidade de concentração é mais limitada, enquanto os alunos do ensino secundário mantêm o foco em exposições mais prolongadas. Isto vai ao encontro dos resultados de alguns estudos que indicam que, a capacidade de atenção dos alunos varia conforme a idade, sendo necessário ajustar a duração e o tipo de instrução para otimizar o foco e o envolvimento nas aulas (Cardinali et al., 2025).

Os docentes experientes demonstraram, ainda, maior destreza na formação de grupos e na transição entre tarefas, ajustando-se aos objetivos das sessões e aos níveis de proficiência dos alunos, como observado nas aulas de Basquetebol e Voleibol lecionadas pelo Professor Experiente 3, ou pelo Professor Experiente 2 na introdução ao Bitoque Rugby. Na perspetiva de Marmeleira et al. (2015), tal competência está relacionada com a experiência docente, uma vez que, os professores mais experientes tendem a organizar os grupos de trabalho de forma estratégica, considerando as características e necessidades dos alunos, contribuindo para a eficácia das aulas.

Em suma, considero que a realização das observações constituiu uma mais-valia para a minha formação enquanto professora estagiária. Esta experiência permitiu-me contactar com diferentes estratégias pedagógicas, identificar práticas pedagógicas eficazes e ampliar o meu conhecimento sobre determinados conteúdos que não tive oportunidade de lecionar. Para além disso, proporcionou o desenvolvimento da minha capacidade de análise e reflexão crítica sobre a prática pedagógica, contribuindo de forma significativa para a construção de minha identidade profissional. Assim, entendo que, as observações de aulas constituíram uma experiência formativa profundamente enriquecedora, potenciando o desenvolvimento de competências essenciais para a docência e fornecendo ferramentas que me permitirão adequar metodologias, estratégias e decisões pedagógicas à diversidade de contextos e necessidades que irei encontrar ao longo da minha carreira.

5. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

As atividades de intervenção na comunidade escolar constituem igualmente uma dimensão relevante do processo de estágio. Na EBSRAM, o plano anual contempla diversas iniciativas de carácter desportivo, que contam com a participação e colaboração de todos os docentes do GDEF. Nesse sentido, assumi uma postura ativa de envolvimento nessas mesmas atividades, cuja descrição e reflexão crítica serão apresentadas ao longo deste capítulo, destacando os aspetos positivos e as fragilidades observadas, bem como as principais aprendizagens daí decorrentes.

Enquanto professora estagiária, a participação nestas experiências revelou-se particularmente enriquecedora, permitindo-me adquirir competências práticas em contextos não restritos à sala de aula, favorecer a construção de relações interpessoais com diferentes membros da comunidade escolar e desenvolver capacidades essenciais, tais como a organização, a liderança e a comunicação. Para além disso, possibilitou-me uma compreensão mais abrangente do ambiente escolar e das necessidades dos alunos em espaços distintos do estreitamente académico.

Adicionalmente, entendo que, o envolvimento dos docentes nestas iniciativas representa um exemplo significativo para os alunos, ao evidenciar a importância da participação ativa na vida escolar e da comunidade educativa. Do mesmo modo, considero que, o meu contributo, enquanto estagiária, trouxe benefícios, não apenas ao meu desenvolvimento profissional, mas também às próprias atividades, através da introdução de novas abordagens, da partilha de *feedbacks* construtivos e da cooperação na distribuição de responsabilidades, elementos que se revelam fundamentais para a melhoria contínua e para a eficácia da organização de futuros eventos.

5.1. Corta-Mato Escolar

5.1.1. Enquadramento da Atividade

O Corta-Mato Escolar decorreu ainda durante o 1.º período do ano letivo 2024/2025, durante o período da manhã. Esta é uma atividade organizada pelo GDEF da EBSRAM, estando inserida nas atividades internas do DE, fazendo parte do plano anual de atividades da escola. Esta atividade teve por objetivo realizar o apuramento dos alunos que iriam representar a escola na fase regional do Corta-Mato, sendo que, a seleção dos participantes nesta atividade foi realizada com base nos resultados obtidos no teste do vaivém de 20 metros do FITescola.

Participaram na atividade alunos desde o 5.º ao 12.º anos, divididos pelos diversos escalões etários. Para cada escalão foi definido um número de voltas que os alunos teriam de

realizar, sendo que, cada uma delas tinha aproximadamente 500 metros. Assim, as provas tiveram início pelo escalão de Benjamins (2 voltas), seguindo-se os Infantis A e B (3 voltas), Iniciados A e B (4 voltas) e os Juvenis/Juniores Femininos (5 voltas) e Masculinos (6 voltas).

Para que a prova se pudesse concretizar, foi necessária a presença de todos os docentes do GDEF, razão pela qual, durante o período da manhã, as aulas desta disciplina ficaram suspensas. Além disso, os alunos participantes na prova também foram dispensados das aulas, sendo que esta dispensa teve efeito para todo o dia. Os alunos participantes que foram ter à escola deslocaram-se a pé até ao local do evento sendo acompanhados pelos professores responsáveis. Os restantes alunos compareceram no local acompanhados pelos EE.

Para a dinamização do evento foram necessários os seguintes recursos:

Tabela 12 - Recursos Humanos e Materiais do Corta-Mato Escolar

Recursos Humanos	- 28 docentes do grupo disciplinar de Educação Física; - 8 professores estagiários (UMa e FADEUP); - Alunos do curso técnico de desporto da EBSRAM (12.º ano).
Recursos Materiais	- Placas do pódio (1.º, 2.º e 3.º lugar), primeiros socorros, coletes, megafone, extensão, coluna, microfone, dorsais, alfinetes, pranchetas, folhas de registo de resultados, cronómetros, canetas, fita sinalizadora do percurso e medalhas;

No final da prova foi realizada a entrega de prémios tendo sido entregues medalhas aos três primeiros atletas de cada um dos escalões acima mencionados.

5.1.2. Dinamização e Funções

A minha colaboração no Corta-Mato Escolar iniciou-se pelas 8h30, hora a que compareci no local do evento. Antes do arranque da atividade, foi realizada uma breve reunião que contou com a presença dos docentes do GDEF e dos professores estagiários, na qual foram distribuídas as listas dos participantes por escalão, com vista à posterior realização da chamada.

Posto isto, assumi a responsabilidade pelos escalões de Infantis Masculinos A e B, assegurando a organização do processo de chamada, o registo de presenças e faltas, bem como a atualização das listas de inscritos, de forma a possibilitar a participação de todos os alunos, incluindo aqueles que inicialmente não constavam nos registos oficiais. Finalizada a chamada, os diversos colaboradores foram encaminhados para os locais onde iriam desempenhar as funções previamente definidas.

Ao longo da atividade, fiquei junto à zona de partida onde as funções executadas consistiu na distribuição e auxílio na colocação dos dorsais, exigindo maior apoio nos escalões mais jovens. Após a última prova, colaborei ainda na recolha dos dorsais e alfinetes dos participantes, posteriormente entregues ao secretariado para a organização e reutilização em futuras atividades.

Concluídas as provas e recolhido todo o material, procedemos à preparação do local onde iria decorrer a cerimónia de entrega de prémios. Nesta foram atribuídas medalhas aos três primeiros classificados de cada escalão, pelo que, fiquei responsável pela entrega dos prémios aos alunos do escalão de Infantis Masculinos A, os quais já tinha realizado a chamada logo no início da atividade.

5.1.3. Reflexão

Após a minha participação na atividade, é fundamental realizar uma reflexão sobre os acontecimentos relatados, destacando alguns aspetos positivos e negativos, bem como algumas sugestões de melhoria para futuras atividades.

Quando comparecemos no Jardim de Santa Luzia, pudemos verificar que, não existia nenhum elemento do corpo docente responsável pela receção dos alunos, o que fez com que estes, aquando da sua chegada, se dispersassem pelo espaço. Esta situação dificultou o momento em que necessitávamos de reunir os alunos para realizar a chamada de cada um dos escalões e, posteriormente, para a partida das provas. Embora tivesse presente no local da atividade, uma coluna com um microfone, a mesma não foi utilizada para o efeito, tendo sido utilizada apenas para colocar música ambiente. Deste modo, para chamar os alunos os docentes utilizaram um megafone, que acabou por não se revelar tão eficaz para o efeito.

Um outro aspeto menos positivo a destacar, é o facto de os portões do jardim estarem todos abertos, por ser um espaço público, o que dificultava o controle dos alunos, não existindo nenhum professor, nem nenhum dos alunos voluntários do curso de Desporto, a realizar um controle, para evitar que os alunos saíssem dos espaço.

Apesar de ser providenciado um kit de primeiros socorros para a atividade, não foi equacionada a questão do gelo, para atuar em caso de alguma lesão. Embora seja difícil o seu armazenamento, esta situação poderia ter sido previamente equacionada, por exemplo, através de um acordo com o estabelecimento comercial do jardim, visto que, foi necessário para uma aluna.

Na entrega das medalhas houve um lapso em relação aos escalões, tendo existido um escalão com medalhas a duplicar o que fez com que, por sua vez, houvesse outro escalão que não tivesse as suas medalhas. Ainda assim, foram entregues as medalhas aos alunos desse escalão, mesmo sem o nome estar correto.

Como aspetos positivos podemos destacar, o facto de a prova ter sido realizada num local externo à escola, o que fez com que os alunos tivessem uma manhã diferente e ao ar livre ao invés de estarem retidos numa sala de aula, como o habitual. Além disso, a proximidade do local da atividade em relação à escola, facilitou a deslocação a pé até ao jardim por parte de um

grupo de alunos acompanhados por alguns professores do GDEF, não sendo necessário tratar de toda a logística associada aos transportes.

Um outro aspeto positivo a destacar, é o facto de a prova ter a capacidade de aproximar os alunos daquilo que é uma prova oficial de Corta-Mato, além de contribuir para a promoção da AF. Esta atividade permitiu ainda aos alunos realizarem AF num contexto diferente daquele que estão habituados, uma vez que, as diferenças no contexto, como alguma irregularidade do piso, fez com que estes pudessem desenvolver outras capacidades, como a leitura do contexto, a gestão de esforço, entre outros.

Ao longo de toda a manhã foi também possível observar a interação que existiu entre os alunos das diversas faixas etárias que se entretinham entre si, nos momentos em que estavam à espera de serem chamados para as provas dos seus respetivos escalões. É de salientar que, na maior parte das vezes, essas interações ocorreram sem recurso a tecnologias, utilizando apenas uma bola e o espaço disponível.

Além da interação entre os alunos, verificamos também, a interação entre estes e os professores num contexto exterior às aulas, quer nos professores com mais experiências, como também nos professores estagiários, tal como pude experienciar com os alunos das minhas colegas estagiárias, uma vez que, não tive nenhum aluno da minha turma, interessado em participar na prova. No entanto, na turma da minha colega de estágio do 12.º ano, participaram dois alunos e, sendo alunos com quem lido habitualmente, foi possível ter uma interação mais informal com os mesmos, algo que nem sempre é possível nas aulas, de modo que se cumpram os objetivos estabelecidos para as mesmas.

De um modo geral, esta atividade permitiu-me ter contacto com os restantes professores do GDEF, algo que no nosso dia-a-dia em contexto escolar, é mais complicado devido à compatibilidade de horários. Assim, embora tivéssemos em trabalho, foi possível ter uma interação um pouco mais informal com os restantes docentes possibilitando uma maior integração no grupo disciplinar e, de certa forma, uma aprendizagem com os mesmos.

Enquanto professora estagiária, esta atividade foi rica, no sentido em que me permitiu ter um contacto com alunos de diversas faixas etárias e ver as abordagens mais adequadas a cada um deles. Um outro aspeto foi o facto de poder trabalhar com os outros docentes, o que foi uma mais-valia para a minha integração no GDEF, tal como referi anteriormente, bem como na entidade de estágio, algo que, foi fundamental, uma vez que, a atividade decorreu ainda numa fase inicial do processo do mesmo. A minha participação, permitiu-me ainda ter contacto com toda a questão de logística de organização de atividades e eventos, sendo que, após esta

reflexão, os aspetos positivos e negativos mencionados, permitiram aumentar a minha “bagagem”, para a organização de eventos futuros.

5.2. XIII Festival de Desporto da Escola

5.2.1. Enquadramento da Atividade

O Festival de Desporto da Escola (FDE) é um evento anual, que é organizado pelos professores estagiários do GDEF, tendo se realizado a XIII edição do mesmo. Deste modo, a organização deste ano ficou a cargo de quatro professoras estagiárias da UMa e de outros quatro professores estagiários da FADEUP, com a colaboração dos restantes professores do GDEF.

Este é um evento dinamizado como uma atividade de encerramento do 2.º período, sendo destinada a todos os alunos da escola, estando, no entanto, mais direcionado para as turmas que têm aula de EF no dia e nos horários em que decorre o FDE. Deste modo, esta atividade foi desenvolvida no final do 2.º período, mais concretamente no dia 3 de abril de 2025 entre as 8h00 e as 15h45, sendo que, esta data foi definida pelo GDEF logo no início do ano letivo.

É ainda de salientar que os principais objetivos definidos para o FDE, foram os seguintes:

- Promover atividades para os alunos que são, geralmente, menos abordadas nas aulas de EF (Workshop de DC, ARE e Desportos Adaptados);
- Despertar o interesse dos alunos para novas modalidades;
- Desenvolver os conhecimentos e habilidades das modalidades que já praticam/praticaram (principais regras, material, ações tático-técnicas e/ou estratégias promotoras do sucesso em situações de competição).

5.2.2. Planeamento

No final do 1.º período, realizou-se uma reunião conjunta com os oito professores estagiários (UMa e FADEUP) e os quatro orientadores cooperantes, com o objetivo de proporcionar uma visão global da organização e funcionamento do FDE. Durante essa reunião, os professores orientadores partilharam sugestões de atividades passíveis de serem dinamizadas, baseadas numa espécie de “tradição” construída ao longo das edições anteriores do FDE. Paralelamente, o delegado do GDEF, disponibilizou-nos por *email*, a documentação dos anos anteriores, permitindo que tivéssemos acesso ao histórico de atividades, aos contactos e aos modelos de organização, facilitando, o planeamento desta edição.

Para dar início à organização do evento, o primeiro passo consistiu na identificação de todas as turmas que teriam aulas de EF no momento da concretização do FDE, sendo que, essa recolha foi efetua com base no mapa de distribuição das instalações desportivas da escola. Desta

forma, foi possível contabilizar o número de turmas e alunos previstos para cada um dos blocos de 50 minutos, bem como identificar o professor responsável por cada turma.

Concluída esta etapa, realizamos uma reunião com todos os professores estagiários de forma a equacionar um conjunto de atividades passíveis de serem desenvolvidas durante o evento. Um fator importante que tivemos de ter em conta foi que, num dos blocos estavam previstas sete turmas terem aula de EF em simultâneo, o que implicava a necessidade de organizar, pelo menos, sete atividades diferentes para esse horário.

No levantamento das atividades, decidimos manter algumas das propostas que tinham vindo a ser realizadas nas edições anteriores, nomeadamente, o Workshop de DC, os Desportos Adaptados e as ARE. Assim, para os DC, propusemos a Capoeira, Judo, Kravmaga e uma aula de *Body Combat*, para os Desportos Adaptados, *Boccia* e *Goalball*, e para as ARE, uma aula de Zumba, que seria o encerramento das atividades no turno da manhã.

Adicionalmente, considerámos outras atividades como os Jogos Tradicionais, o UF, o Tiro com Arco, o Golfe, o Hóquei em Patins, a Escalada, entre outras. Tal como ocorreu na edição anterior do FDE, ponderámos estender o evento para o turno da tarde, mas apenas num dos blocos, por ser o período que apresentava maior número de turmas a ter aula de EF. Contrariamente à edição anterior, em que se realizou um jogo de Futsal, propusemos dar continuidade a algumas atividades que tinham sido realizadas no turno da manhã, que seriam também dinamizadas por nós, estagiários.

Com base neste levantamento detalhado, procedemos a toda a fase de planeamento, onde cada um dos professores estagiários assumiu as responsabilidades de coordenação e preparação das atividades, assegurando que estas estavam estruturadas de forma adequada para o público-alvo e para as instalações disponíveis. Este processo implicou não só a elaboração de uma lista dos materiais necessários, mas também a definição de estratégias para dinamizar as atividades de forma segura e atrativa.

Para permitir a dinamização das atividades desenvolvidas pelos estagiários, tivemos de realizar um levantamento do material necessário para todas elas (tabela 13), visto que, nas restantes atividades o material necessário era da responsabilidades dos elementos convidados.

Tabela 13 - Recursos Materiais para as Atividades do FDE

Atividade	Recursos Materiais
Boccia	6 cadeiras; 1 <i>kit de Boccia</i> ; Fita de Pintor
Goalball	Bola de <i>Goalball</i> ; Fita de Pintor
Tênis de Campo	Separadores para a divisão do pavilhão 1
Tiro com Arco + Disc Golf	3 alvos; 6 arcos; 12 flechas; 3 cones
Jogos Tradicionais	Copos de plástico; 3 colheres; 3 bolas de ténis de mesa
Mega Aula de Zumba	Coluna de som

Após a definição das atividades a serem dinamizadas no âmbito do evento, procedeu-se à respetiva distribuição pelos diversos espaços disponíveis na escola, tendo em consideração as características e a capacidade de cada instalação.

Com base nesta análise logística, efetuou-se a distribuição das atividades aos diferentes espaços, conforme discriminado na tabela 14. Todavia, face às previsões de condições meteorológicas adversas, foi necessário elaborar um plano de contingência (plano B), que previa a realização das atividades apenas nos espaços cobertos, garantindo a realização do evento sem comprometer a segurança e o bem-estar dos participantes.

De modo a facilitar a rotação das turmas e assegurar a participação equitativa em todas as atividades, definiu-se que cada bloco teria a duração de cinquenta minutos. Durante cada rotação, as turmas seriam acompanhadas pelo respetivo professor titular, bem como, pelos responsáveis designados para cada estação de atividade, assegurando assim o acompanhamento pedagógico e organizativo necessário ao bom funcionamento do evento.

Tabela 14 - Distribuição de Instalações para o DFE

Atividade	Instalação no Plano A	Instalação no Plano B
Boccia + Goalball	Pavilhão 2	Pavilhão 2 (2/3)
Escalada + Jogos Tradicionais	Pavilhão 1 (N)	Pavilhão 1 (N)
Tiro com Arco + Disc Golf	Campo 6	Pavilhão 1 (C)
Tênis de Campo	Campo 3	Pavilhão 1 (S)
Judo	Pavilhão 1 (N)	Pavilhão 2 (1/3)
Kravmaga	Pavilhão 1 (C)	Pavilhão 2 (1/3)
Capoeira	Pavilhão 1 (C)	Pavilhão 1 (S) e Pavilhão 2
Zumba	Pavilhão 1	Pavilhão 1
Jogos Tradicionais (turno da tarde)	Pavilhão 1	Pavilhão 1

Após a definição integral das atividades a dinamizar no âmbito do FDE, procedeu-se à elaboração de um cartaz informativo, no qual constavam todas as atividades previstas, bem

como, a data, o horário, o local de realização e o contacto de um dos professores estagiários, para eventuais necessidades de comunicação. Este cartaz foi afixado em diversos pontos estratégicos da escola, nomeadamente, no bar dos professores, no bar dos alunos, no pavilhão desportivo, na arrecadação de material, na sala de convívio dos professores de EF e junto à entrada das salas de aula do pavilhão.

Tendo em conta a presença de convidados externos e a colaboração de vários docentes do GDEF, decidiu-se organizar um *coffee break*, proporcionando um momento de confraternização e hospitalidade. Com vários professores estagiários envolvidos, as responsabilidades relativas à preparação *coffee break* foram distribuídas de forma equitativa, garantindo uma oferta variada. Este momento teve lugar na sala do Clube Escola, um espaço amplo e com localização privilegiada junto ao pavilhão, facilitando assim, o acesso a todos os participantes.

Dois dias antes do evento, foi realizado um novo contacto com todas as entidades externas envolvidas, com o intuito de confirmar a presença e os horários de chegada, momento em que fomos informados de alguns atrasos previstos para determinadas atividades. Paralelamente, ao longo da semana do FDE, os professores da escola foram lembrados das datas e horários em que decorreriam as atividades, tendo-lhes sido igualmente reforçada, na véspera do evento, a necessidade de acompanhamento das respetivas turmas. Nessa ocasião foram ainda divulgados os dois planos de atividades (apêndice 20), de forma a prever a eventual implementação do plano alternativo, motivado pela previsão de condições climáticas adversas que impediriam a utilização dos espaços exteriores.

Com o objetivo de facilitar a identificação dos professores estagiários, responsáveis pela organização do FDE, foi acordado que todos utilizariam uma *t-shirt* branca, complementada com uma credencial personalizada, elaborada pelos próprios, conforme o modelo ilustrado nos apêndices.

5.2.3. Dinamização e Funções

Tendo em consideração que o início das atividades estava previsto para as 8h00, e que seria necessário proceder à organização de diversos materiais e estações, foi marcado o ponto de encontro na escola pelas 7h30, de forma a garantir que todos os preparativos estivessem concluídos de forma eficiente e atempada.

Face à confirmação das previsões meteorológicas adversas, no próprio dia do evento, foi ativado o plano de contingência previamente delineado (plano B), no qual todas as atividades se realizariam nas instalações interiores, nomeadamente, o pavilhão 1, o pavilhão 2 e o ginásio. Para otimizar a utilização dos espaços disponíveis, procedeu-se à divisão dos

pavilhões com recurso a separadores de TM, permitindo a criação de três áreas distintas em cada um dos pavilhões.

Com os espaços devidamente delimitados, iniciou-se a montagem das estações dinamizadas pelos professores estagiários, tendo sido realizada uma divisão de tarefas: dois estagiários foram destacados para a preparação das estações de Tiro com Arco e *Disc Golf*, três para os Jogos Tradicionais Populares (JTP), dois para o *Boccia* e *Goalball*, e um responsável pela receção dos convidados externos à medida que estes iam chegando. Apesar de alguns pequenos atrasos provocados pelas condições climatéricas e consequente necessidade de agilização dos procedimentos, foi possível dar início às atividades dentro do horário previamente estipulado.

A atribuição de funções no XIII FDE foi organizada através de uma tabela previamente elaborada, permitindo uma distribuição equilibrada das tarefas entre os professores estagiários e garantindo o registo dos convidados. Assumi diversas responsabilidades, incluindo o levantamento das turmas e dos professores titulares com aulas de EF no dia do evento, a elaboração do planeamento das atividades (planos A e B), em articulação com os colegas (apêndice 20), e a coordenação da aula de Zumba, em parceria com um instrutor convidado.

No dia do evento, participei na montagem das estações de atividades, na receção dos professores e no apoio ao *coffee break*. Durante as atividades colaborei em várias estações (*Boccia*, *Goalball*, JTP) e dinamizei, em conjunto com um instrutor convidado, uma mega aula de Zumba, encerrando o turno da manhã com elevado envolvimento dos participantes.

No final do turno da manhã, os professores estagiários agradeceram a colaboração dos convidados e organizaram os materiais. Foi realizada uma arrumação parcial do pavilhão 1, preservando os materiais a serem reutilizados após o período do almoço.

Na segunda parte do dia, as atividades foram concentradas no pavilhão 1, onde se montaram novamente as estações, incluindo o *Goalball* e o *Boccia*, tendo sido coordenadas integralmente pelos professores estagiários. Tendo em conta que todas as atividades eram da responsabilidade da equipa de estágio e que decorriam num único espaço, optou-se por implementar um sistema de rotação aos 25 minutos, permitindo que os alunos experimentassem duas atividades distintas dentro de um único bloco de aula. Cada estagiário ficou afeto a uma estação e uma colega foi designada para controlar o tempo, assegurando a rotatividade de forma sincronizada.

Reconhecendo a relevância do FDE para a comunidade educativa, duas estagiárias ficaram encarregues do registo fotográfico e videográfico do evento, com o intuito de produzir um vídeo promocional a ser divulgado nas redes sociais da escola.

5.2.4. Reflexão

Durante a atividade, as condições meteorológicas adversas impossibilitaram o uso dos espaços exteriores, sendo então implementado o plano alternativo (plano B), que previa a realização de todas as atividades nos espaços interiores (pavilhão 1 e 2, e ginásio). Ao longo do turno da manhã registou-se um ligeiro atraso na atividade de Judo, o que condicionou a distribuição inicialmente prevista das turmas pelas diferentes atividades. Esta situação exigiu uma reorganização pontual dos grupos e uma readaptação dos horários, de modo a assegurar a fluidez da atividade e o cumprimento do tempo destinado a cada turma.

A adaptação realizada no turno da tarde, ou seja, consistindo na rotação das atividades aos 25 minutos, permitiu que, os alunos experimentassem duas atividades distintas dentro de um único bloco de aula. Embora não previstas inicialmente, estas alterações mostraram-se eficazes na manutenção da dinâmica e dos objetivos pedagógicos da atividade, garantindo a sua concretização de forma organizada e segura, mesmo perante os constrangimentos verificados.

A realização da atividade revelou-se bastante positiva, destacando-se diversos aspetos que contribuíram para o seu sucesso e enriquecimento pedagógico. Em primeiro lugar, importa salientar a introdução de atividades diferenciadas, relativamente a edições anteriores, nomeadamente, a prática de Tiro com Arco e a modalidade de *Kravmaga*. Estas inovações suscitaram grande interesse por parte dos alunos, proporcionando-lhes experiência novas e diversificadas no âmbito da EF.

O *feedback* recolhido, tanto por parte dos alunos como dos restantes docentes do GDEF, foi amplamente favorável, evidenciando o impacto positivo da atividade no contexto escolar. Este retorno reforça a pertinência das escolhas efetuadas no planeamento e implementação das atividades. Importa destacar a capacidade de adaptação demonstrada face aos imprevistos ocorridos ao longo do dia. Apesar das alterações impostas pelas condições meteorológicas e por pequenos desvios temporais, foi possível preservar a dinâmica e os objetivos do evento, sem comprometer a sua qualidade ou fluidez.

A cooperação entre os professores estagiários revelou-se um elemento central para o êxito da iniciativa. Verificou-se uma comunicação eficaz e uma entreaajuda constante, sobretudo quando algum elemento necessitava de se ausentar da sua estação, assegurando-se a continuidade da atividade por outro professor, ainda que, este não fosse o responsável direto pela mesma. Paralelamente, procedeu-se à realização de um registo fotográfico e em vídeo de todo o evento, o que permitiu não só a documentação da atividade para fins de avaliação e memória futura, como também a sua divulgação junto da comunidade escolar. Importa ainda salientar, a extensão da atividade para o turno da tarde, ainda que, apenas num dos blocos

letivos, o que permitiu alargar o número de alunos participantes e otimizar a utilização dos recursos e infraestruturas disponíveis.

Os aspetos positivos observados refletem uma organização eficaz, uma equipa coesa e uma abordagem pedagógica centrada na inovação e na valorização da experiência dos alunos, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento de competências físicas, sociais e emocionais dos participantes.

Apesar do balanço global da atividade ter sido francamente positivo, importa reconhecer alguns aspetos que carecem de melhoria e que deverão ser tidos em consideração em futuras iniciativas similares, com vista a uma otimização do planeamento e execução. Em primeiro lugar, ao nível do planeamento, foi perceptível que algumas decisões e preparativos foram efetuados com pouca antecedência, o que dificultou a organização eficiente de certos momentos da atividade. Uma preparação mais atempada teria contribuído para uma distribuição de tarefas mais equilibrada e uma coordenação mais eficaz. Associado a este ponto, verificou-se uma comunicação pouco consistente entre os professores estagiários envolvidos. A existência de divergências de opinião, não devidamente geridas ou articuladas em tempo útil, condicionou a tomada de decisões concertadas e, em alguns momentos, gerou alguma desorganização na implementação de determinadas tarefas.

Outro ponto a destacar prende-se com a dinamização dos intervalos com atividades. A ausência de propostas específicas para ocupar esse tempo revelou-se uma oportunidade não aproveitada, que poderia ter sido colmatada com a inclusão de atividades lúdicas, recreativas ou momentos interativos para manter o envolvimento e o entusiasmo dos alunos durante todo o evento. Adicionalmente, poderia ter sido vantajoso considerar a inclusão de turmas específicas, em alguns blocos do evento, de forma organizada e previamente planeada, garantindo uma participação mais ampla da comunidade escolar e um maior alcance do evento em termos pedagógicos e sociais.

Por fim, verificou-se um ligeiro atraso no início das atividades, motivado sobretudo pelo tempo necessário para a montagem e preparação dos espaços. Este constrangimento poderia ter sido evitado com uma melhor gestão temporal das tarefas logísticas, nomeadamente, através da antecipação desses procedimentos no dia anterior ou logo no início do dia do evento. Estes aspetos, embora não tenham comprometido o sucesso da atividade, constituem pontos críticos a considerar e a melhorar em futuras edições, contribuindo para uma organização mais eficaz, uma comunidade mais fluída entre os intervenientes e uma experiência ainda mais enriquecedora para todos os participantes.

A realização do evento revelou-se, em termos gerais, bastante positiva, contudo, a análise crítica do processo permite identificar algumas áreas suscetíveis de melhoria, com vista à otimização de futuras edições. Em primeiro lugar, considera-se fundamental a realização de um planeamento mais atempado. A organização prévia e estruturada de todas as fases do evento permitiria não só uma melhor distribuição das tarefas entre os intervenientes, como também, uma maior margem para a resolução de imprevistos e ajustes logísticos, garantindo assim uma maior fluidez e eficácia na implementação das atividades.

Sugere-se ainda, a inclusão de um leque mais alargado de atividades diferenciadas, que possam, por um lado, despertar a curiosidade dos alunos e, por outro, promover a experimentação de modalidades menos convencionais. Esta diversificação, contribuiria para aumentar o envolvimento dos participantes e enriquecer a experiência pedagógica proporcionada pelo evento. Paralelamente, recomenda-se a dinamização de atividades que incentivem uma participação ainda mais ativa por parte dos alunos, promovendo o espírito de cooperação, desafio e motivação intrínseca. Estratégias como jogos interativos, competições saudáveis ou dinâmicas de grupo poderão contribuir significativamente para este objetivo.

Por fim, no que diz respeito ao *coffee break*, seria pertinente adotar opções alimentares um pouco mais saudáveis, alinhadas com os princípios de um estilo de vida ativo e equilibrado, especialmente, considerando que, se trata de um evento de natureza desportiva. A introdução de frutas, *snacks* integrais e bebidas sem adição de açúcar representaria uma escolha mais coerente com os objetivos educativos da atividade. Estas sugestões, se implementadas, poderão futuramente, elevar a qualidade e o impacto formativo do evento, potenciando não só a sua eficácia organizativa, mas também a sua relevância enquanto prática pedagógica promotora de hábitos saudáveis e do gosto pela AF.

Durante a realização do evento, assumi diversas funções com o objetivo de contribuir de forma ativa para o seu bom funcionamento. Todas as tarefas foram executadas dentro da normalidade e de acordo com as solicitações feitas ao longo do dia, procurando, em cada momento, adaptar-me às necessidades emergentes e colaborar ativamente para o sucesso global da iniciativa. Um dos momentos mais marcantes da minha intervenção ocorreu durante a dinamização da aula de Zumba, a qual foi amplamente apreciada pelos alunos e pelos restantes docentes do GDEF. Esta atividade destacou-se como um dos pontos altos do evento, tendo gerado grande entusiasmo e envolvimento por parte dos participantes.

No turno da tarde, colaborei na estação de tiro com arco. Sendo uma modalidade com a qual já possuía alguma familiaridade, acabei por desempenhar um papel mais ativo no apoio aos alunos. Para além da organização dos mesmos, pelas diferentes atividades dentro da estação,

fornecei *feedbacks* técnicos, ajustado às execuções, e intervim sempre que se verificaram comportamentos fora das tarefas, contribuindo para a manutenção de um ambiente seguro e propício à aprendizagem, mesmo não sendo a responsável pela estação.

Adicionalmente, participei na organização do *coffee break*, tendo contribuído com a confeção de um *brownie* de chocolate, que integrou o momento de pausa e convívio entre os intervenientes. A diversidade de funções desempenhadas ao longo do evento permitiu-me consolidar competências da organização, comunicação e intervenção pedagógica em contexto não formal, contribuindo para o êxito da atividade e para o meu próprio desenvolvimento profissional.

5.3. Semana do Mar

5.3.1. Enquadramento da Atividade

A Semana do Mar é uma atividade que está integrada no plano anual de atividades da escola, sendo organizada pelo GDEF, em particular pelos responsáveis do DE. Este evento decorreu entre os dias 5 e 9 de maio de 2025, no Posto Náutico de São Lázaro, entre as 9h00 e as 13h00. A atividade contou com a participação de aproximadamente 500 alunos, do 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário, distribuídos de forma equilibrada ao longo da semana. A organização teve em conta o ano de escolaridade e o número de participantes de cada turma, garantindo que, em média, cada ano realizasse a atividade num dia específico.

O evento consistiu na realização/experimentação de diversas atividades náuticas, nomeadamente, navegação à vela numa embarcação escola Raquero, em canoa *Sit-on-Top kayak* e *Stand Up Paddle*. A partir destas experiências pretendeu-se promover junto dos alunos, a prática de AFs e desportivas de forma regular, bem como, desenvolver algumas competências pessoais, como a responsabilidade e a autonomia. É de mencionar que esta era uma atividade facultativa e que continha um custo de 4 euros por cada participante, de forma a colmatar os custos dos recursos materiais disponibilizados pelo Centro Treino Mar. As inscrições foram realizadas junto dos professores de EF de cada turma, que também ficaram responsáveis pela recolha dos montantes associados à atividade.

A concentração dos alunos ficou definida junto ao Museu CR7, local onde se procedia à chamada e, em alguns casos, à recolha dos respetivos montantes. Para os alunos dos anos de escolaridade mais baixos, nomeadamente os 5.º, 6.º e 7.º anos, a concentração estava agendada para as 8h30, independentemente do turno em que participavam nas atividades. Durante os períodos em que não se encontravam envolvidos nas atividades aquáticas, estes alunos permaneciam no Parque de Santa Catarina, onde eram dinamizadas outras atividades lúdico-motoras, sob a orientação dos professores de EF. Nos restantes anos de escolaridade, os alunos

deveriam comparecer no local de encontro com uma antecedência de cerca de 30 minutos ao respectivo turno. Importa ainda referir, que os professores de EF acompanharam as suas turmas ao longo de todas as atividades previstas, estando, por esse motivo dispensados das aulas com as restantes turmas no decorrer desse dia.

5.3.2. Dinamização e Funções

Relativamente às funções desempenhadas no âmbito da Semana do Mar, estas tiveram início com a apresentação da atividade à turma pela qual era responsável. Nessa fase, procedi à distribuição das autorizações e, posteriormente, à respetiva recolha. Foi acordado com os alunos que o pagamento da atividade seria efetuado no próprio dia da sua realização, 9 de maio de 2025, antes do início das atividades programadas.

Após apurar o número total de alunos da turma inscritos na atividade, registei essa informação no documento partilhado na plataforma *Google Drive*, assegurando, assim, a comunicação atempada com os docentes responsáveis pela organização geral do evento.

A minha participação na Semana do Mar decorreu nos dias 5, 6, 8, 9 e 15 de maio de 2025, durante os quais desempenhei diversas funções no Cais de São Lázaro. Contudo, tendo em conta que as atividades destinadas aos alunos dos ciclos de ensino mais jovens decorreram no Parque de Santa Catarina, procurei também colaborar nesse espaço, de modo a vivenciar de forma mais completa a experiência de participação na iniciativa. Neste contexto, desempenhei diversas funções de apoio logístico, auxiliando na dinamização e acompanhamento das atividades desenvolvidas (tabela 15).

Tabela 15 - Funções desempenhadas na Semana do Mar

Cais de São Lázaro	Parque de Santa Catarina
<ul style="list-style-type: none"> • Proceder à identificação e marcação da presença dos alunos através da respetiva lista de turma, bem como à recolha do montante estipulado para a participação na atividade; • Acompanhar e orientar os alunos ao longo do percurso no Cais de São Lázaro, assegurando a sua organização e segurança; • Prestar apoio na aplicação de protetor solar, garantindo a proteção adequada dos alunos face à exposição solar; • Distribuir os coletes salva-vidas e assegurar que os mesmos se encontravam corretamente ajustados ao corpo de cada aluno; • Colaborar na transição segura dos alunos entre os Raqueros e os equipamentos náuticos, nomeadamente pranchas e <i>kayaks</i>; • Supervisionar as atividades aquáticas, garantindo o cumprimento das normas de segurança e intervindo sempre que necessário; • Registrar, através de suporte fotográfico e vídeo, os diversos momentos da atividade com o intuito de documentar e valorizar a experiência educativa vivida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar os alunos no trajeto entre o ponto de encontro, junto ao Museu CR7, e o Parque de Santa Catarina, assegurando uma deslocação segura e organizada; • Distribuir e organizar o material necessário para a dinamização das atividades lúdico-desportivas, nomeadamente bolas e cones; • Realizar a vigilância e supervisão contínua dos alunos durante a realização das atividades, garantindo o cumprimento das normas de segurança e comportamento adequado; • Registo audiovisual das atividades desenvolvidas no local, através da captação de imagens e vídeos, com o objetivo de documentar e divulgar a iniciativa.

5.3.3. Reflexão

Concluída a Semana do Mar, considera-se pertinente proceder a uma reflexão crítica fundamentada nas experiências e observações realizadas ao longo de um conjunto de atividades desenvolvidas. Esta análise permite identificar um conjunto de aspetos positivos e negativos que importa destacar, não só pela sua relevância na melhoria de edições da iniciativa, mas também pelo contributo para o desenvolvimento profissional e organizacional.

Um dos aspetos menos positivos observados prendeu-se com a insuficiente articulação entre os professores de EF e os diretores de turma, evidenciada pela presença de alunos no local da atividade cuja inscrição e pagamento haviam sido entregues apenas ao diretor de turma, sem o conhecimento do docente responsável. Dada a articulação existente com entidades externas e a necessidade de efetuar o pagamento no próprio dia, é imprescindível que o docente de EF disponha, de forma clara e atempada, a listagem dos participantes e os respetivos montantes a entregar.

Outro constrangimento identificado está relacionado com os atrasos na chegada dos alunos, que, embora o horário estivesse definido para as 8h30, comprometeram a eficácia da

chamada e da recolha de verbas, levando ao atraso no início das atividades do primeiro turno e a consequente redução do tempo de prática no mar para essas turmas.

Por fim, destaca-se a influência de fatores externos, alheios à organização, nomeadamente, as condições climatéricas adversas registadas durante essa semana, que levaram ao cancelamento das atividades do dia 7 de maio de 2025, tendo sido, posteriormente, reagendada para o dia 15 do mesmo mês. Além disso, existiram outros momentos de instabilidade que dificultaram a realização de determinadas práticas, devido à ondulação e à reduzida experiência prévia dos alunos, comprometendo a segurança e a fluidez da atividade.

Como era de esperar, uma atividade com o peso e a relevância desta no plano anual da escola apresenta vários aspetos que merecem destaque. Em primeiro lugar, a iniciativa contribuiu para a promoção das atividades náuticas, tradicionalmente ausentes das aulas de EF, devido à escassez de infraestruturas, recursos materiais, formação especializada e custos elevados. Esta experiência possibilitou ampliar o repertório motor dos alunos, enriquecendo o seu percurso formativo e favorecendo o contacto com modalidades menos convencionais. Neste sentido, Medina-Rebollo et al. (2023) destacam que a introdução de atividades náuticas no contexto escolar diversifica as experiências motoras dos alunos e promove aprendizagens significativas, apesar dos desafios associados à falta de recursos e infraestruturas e formação especializada.

Um outro aspeto central a destacar prende-se com a salvaguarda da segurança dos alunos, assegurada pela presença contínua de embarcações de apoio com docentes e estagiários, pela supervisão direta de professores nas pranchas e pelo auxílio dos alunos do curso de técnico de Desporto nas operações logísticas (entrada e saída da água, e troca de embarcações), complementada pela vigilância dos restantes professores em terra.

Sendo a Semana do Mar uma atividade que envolve a participação de diversas turmas, esta constitui uma oportunidade privilegiada de convivência e interação entre os alunos, promovendo o desenvolvimento de competências sociais num ambiente lúdico e supervisionado.

Nesta edição da atividade, e à semelhança dos anos anteriores, realizaram-se atividades no Parque de Santa Catarina, espaço onde os alunos tiveram a oportunidade de realizar AF e socializar com os restantes colegas, com a supervisão dos professores de EF. As atividades desenvolvidas foram planeadas, de acordo com o nível de escolaridade dos alunos, ou seja, um torneio interturmas de UF e de Futsal, para os alunos dos 5.º e 6.º anos, respetivamente e jogos informais de Futebol e Voleibol para os alunos do 7.º ano.

Uma inovação verificada este ano, ao comparar com edições anteriores, foi a designação de professores adicionais para dar apoio nas atividades destinadas aos anos de escolaridade mais jovens. Esta medida reforçou a supervisão dos alunos e permitiu aos professores de EF uma maior disponibilidade para as questões organizacionais. No que diz respeito às aprendizagens dos alunos, estes tiveram oportunidade de adquirir conhecimentos específicos em relação às atividades desenvolvidas, incluindo a identificação técnica dos equipamentos, e de desenvolver capacidades de adaptação ao meio e leitura do contexto, devido às condições meteorológicas instáveis que exigiram ajustes constantes na navegação. O contacto direto com modalidades menos frequentes no currículo dos alunos revela-se uma estratégia eficaz para promover um estilo de vida ativo e suscitar novos interesses a explorar em futuros momentos na EF.

A minha participação na Semana do Mar constituiu uma experiência formativa enriquecedora, permitindo-me acompanhar a organização do evento e proporcionando momentos de reflexão crítica sobre os aspetos positivos e negativos, o que será fundamental para manter boas práticas e corrigir falhas em futuras iniciativas. Importa ainda salientar que, a experiência adquirida ao longo da Semana do Mar foi diversificada, abrangendo desde o controlo dos alunos e recolha dos valores monetários até à orientação nos balneários, supervisão na embarcação e rampa de acesso, deslocação dos alunos entre espaços e coordenação das atividades. Esta variedade de tarefas contribuiu para o alargamento do meu repertório de competências, úteis, futuramente, em atividades semelhantes.

Para além das competências técnicas, também desenvolvi competências pessoais, destacando-se o trabalho colaborativo com os colegas do grupo de EF e as capacidades de gestão e liderança essenciais para a supervisão eficaz das atividades. Por último, importa sublinhar que a Semana do Mar revelou-se uma experiência marcante, não só para os alunos, mas também um momento de crescimento pessoal e profissional para mim, através dos momentos de confraternização e lazer partilhados com os colegas de estágios.

5.4. Cerimónia de Abertura do DE

5.4.1. Enquadramento da Atividade

A Cerimónia de Abertura da Festa do DE é um evento anual, que assinala o início da Semana do DE, e realizou-se no dia 23 de maio de 2025, no Estádio dos Barreiros. Esta edição foi intitulada “**A Esperança – A Virtude Menos, mas a Mais Forte**”, inspirando-se no ano jubilar e numa citação do Papa Francisco, com intuito de promover uma reflexão sobre a construção de um mundo pautado pela esperança e fé, marcado por menores desigualdades e pela ausência de conflitos. Esta iniciativa contou ainda, com a colaboração da organização

Make-A-Wish Portugal, cuja mensagem associada foi: “Juntos, a Transformar Vidas, um Desejo de Cada Vez”.

Para além da apresentação inicial e do desfile das diversas instituições participantes, a cerimónia destacou-se pelo grandioso espetáculo gímnico que antecedeu o momento da abertura oficial dos jogos, dando formalmente início à Semana do DE. No espetáculo gímnico estiveram envolvidos cerca de 2000 indivíduos, incluindo 960 alunos proveniente de 40 escolas do 1.º ciclo, 450 alunos de 18 escolas do 2.º e 3.º ciclos e 60 alunos/utentes de 9 instituições. A este juntaram-se, ainda, 400 seniores oriundos de centros sociais e ginásios, culminando com a participação de 130 membros de 6 grupos de dança, todos pertencentes à RAM.

5.4.2. Dinamização e Funções

Para garantir o impacto gímnico da Cerimónia de Abertura da Festa do DE, foram realizados múltiplos ensaios ao longo do ano letivo, nas diversas escolas e instituições participantes, culminando em ensaios gerais com todos os figurantes próximos da data do evento. A minha participação na Cerimónia de Abertura concentrou-se, exclusivamente, nos ensaios gerais, realizados ao longo da semana do evento, mais especificamente durante a tarde do dia 21 de maio e ao longo de todo o dia 22 de maio de 2025 e ainda no próprio dia da cerimónia, 23 de maio de 2025, tendo desempenhado as seguintes funções (tabela 16):

Tabela 16 - Funções desempenhadas na cerimónia de abertura do DE

Ensaio Gerais	Cerimónia de Abertura
<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar os alunos no transporte entre a escola e o estádio; • Orientar os alunos nas diferentes áreas do estádio; • Dar assistência aos alunos na troca de vestuário sempre que necessário; • Acompanhar individualmente alguns alunos no interior do estádio, de acordo com as suas necessidades; • Supervisionar os alunos e os seus pertences nas bancadas do estádio; • Corrigir e orientar os alunos em relação à execução das coreografias, sempre que requerido; • Distribuir os lanches aos diversos participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Receber e reunir os alunos junto à entrada do estádio; • Organizar e preparar os acessórios para o momento da dança dos “robôs”; • Acompanhar os alunos durante a permanência no estádio; • Supervisionar os alunos e os seus pertences no interior do estádio; • Distribuir os lanches aos diversos participantes.

No decorrer da organização da Cerimónia de Abertura da Festa do DE, surgiu uma situação imprevista, um dos alunos pertencente ao núcleo de dança da EBSRAM, informou, no próprio dia do evento, que não poderia comparecer no mesmo. Perante esta situação, a professora responsável contactou-me e solicitou a minha colaboração para colmatar a ausência do aluno, integrando o grupo e participando ativamente no espetáculo.

Desta forma, aceitei o desafio, que apesar da exigência acrescida de ter de aprender toda a coreografia no próprio dia, a escassas horas da apresentação. Esta experiência revelou-se particularmente enriquecedora, não apenas pela superação do desafio em si, mas também pelo fortalecimento da relação com os alunos, permitindo um maior envolvimento e proximidade com o grupo.

5.4.3. Reflexão

A Cerimónia de Abertura da Festa do DE é um evento de grande relevância no panorama educativo e desportivo regional, exigindo uma organização rigorosa para garantir que todas as etapas decorrem conforme planeado. Os ensaios em que estive presente, assim como a própria cerimónia, decorreram de forma fluida, evidenciando um elevado nível de planeamento, coordenação e eficácia na execução das atividades. Apesar da exposição prolongada dos alunos às condições climáticas, a preocupação dos responsáveis em salvaguardar o seu bem-estar, assegurando que estes utilizassem boné, mantivessem uma hidratação adequada e se encontrassem em zonas de sombra, revelou-se positiva e fundamental.

O horário dos ensaios, embora desafiante devido à logística de transporte das escola da RAM, poderia beneficiar de margens temporais mais realistas, de modo a reduzir os períodos de espera e contribuir para o bem-estar dos alunos. Por outro lado, a participação de escolas de todos os concelhos, incluindo Porto Santo, fortaleceu o espírito de união e colaboração entre as instituições de ensino, reforçando os laços que as unem através do desporto.

Esta união traduziu-se também em momentos de confraternização e um exemplo concreto ocorreu quando os alunos da nossa escola se juntaram a estudantes de outra escola para dar toques com uma bola de voleibol, evidenciando os benefícios do desporto como um meio privilegiado para a socialização e partilha. Neste sentido, Boone e Leadbeater (2006) destacam que a participação em atividades desportivas potencia o desenvolvimento de competências sociais, reforço das relações interpessoais e o sentimento de pertença ao grupo.

O esforço coletivo nas formações e figuras coreografadas destacou a importância da coesão e do trabalho em equipa. A participação direta de alunos de diferentes escolas e até de utentes dos centros sociais promoveu, não só, a inclusão social, mas também o convívio e a partilha de saberes entre as diferentes faixas etárias. Essa diversidade exigiu a adoção de estratégias diferenciadas na comunicação e coordenação, competências essenciais para a prática docente futura.

A experiência com o grupo de alunos que acompanhei foi particularmente gratificante. Apesar da integração no grupo ter-se realizado apenas na última semana de ensaios, eu e as minhas colegas, fomos acolhidas e rapidamente incorporadas nas dinâmicas coletivas. O

trabalho colaborativo entre estagiárias, assente na entajuda e na partilha de responsabilidades, permitiu garantir a representação da escola e reforçou o espírito de equipa.

Participar na cerimónia, inclusive no espetáculo gímico com os alunos, proporcionou uma perspetiva diferenciada sobre o papel do professor em contextos não formais de aprendizagem. Esta experiência permitiu desenvolver maior flexibilidade, empatia e capacidade de adaptação a diferentes realidades educativas, consolidando competências que considero transferíveis para a minha prática docente futura.

Em suma, a minha participação na Cerimónia de Abertura da Festa do DE 2025 constituiu um experiência enriquecedora, tanto a nível profissional como pessoal, evidenciando o valor do planeamento, da coordenação e do trabalho colaborativo para a promoção de experiências educativas significativas, inclusivas e motivadoras a todos os envolvidos.

5.5. Festa do DE – Núcleo de Ténis de Mesa

5.5.1. Enquadramento da Atividade

A Semana do DE é uma iniciativa de âmbito regional que promove a prática desportiva no contexto educativo em toda a RAM, sendo coordenada pela Direção de Serviços do DE. O principal objetivo deste evento é incentivar a participação regular dos alunos em AFs e desportivas, contribuindo simultaneamente para o seu desenvolvimento físico, social e formativo enquanto cidadãos.

No âmbito desta iniciativa, tive a oportunidade de colaborar no acompanhamento do núcleo de TM da EBSRAM, no qual tive uma participação mais ativa. Assim, estive a acompanhar as competições nos dias 27 e 29 de maio de 2025, no Pavilhão Bartolomeu Perestrelo, prestando apoio logístico à competição. No primeiro dia, acompanhei o escalão de Iniciados e no segundo dia os escalões de Infantis e Juvenis. As competições de equipas realizaram-se durante o período da manhã, enquanto as provas individuais tiveram lugar no período da tarde.

5.5.2. Dinamização e Funções

Nos dias 27 e 29 de maio de 2025, colaborei no torneio realizado no pavilhão da escola Bartolomeu Perestrelo, durante todo o primeiro dia e no período da manhã do segundo, desempenhando diversas funções ao longo das duas jornadas:

- Receber e organizar os alunos, assegurando a contagem e verificação do número de participantes;
- Distribuir o material necessário (*t-shirts* e raquetes) e auxiliar a coordenar a deslocação dos alunos assegurando segurança e cumprimento de horários;

- Acompanhar e orientar uma equipa durante toda a competição, fornecendo suporte técnico, tático e motivacional;
- Apoiar na organização e orientação dos alunos durante os diferentes jogos;
- Prestar auxílio no preenchimento dos boletins de jogo e na correta aplicação das regras de arbitragem;
- Orientar e supervisionar os alunos nos períodos em que não estavam em competição, assegurando bem-estar e comportamento adequado.

5.5.3. Reflexão

De um modo geral, considero que, a atividade decorreu de forma adequada, evidenciando uma organização eficiente. A distribuição dos jogos pelos campos, a estrutura competitiva adota, tanto nas provas coletivas como nas individuais, e o cumprimento das normas regulamentares permitiram atingir os principais objetivos do DE, nomeadamente a promoção da prática desportiva estruturada e educativa.

Entre os aspetos positivos, destaca-se a possibilidade de as escolas inscreverem uma atleta feminina nas equipas masculinas, quando não existissem participantes suficientes para constituir uma equipa feminina, medida que promoveu a inclusão e ampliou as oportunidades de participação das raparigas na competição. De igual modo, a permissão para que uma escola apresentasse mais do que uma equipa no mesmo escalão, uma prática comum do DF, revelou-se vantajosa, permitindo a participação de um maior número de alunos, valorizando o esforço, o treino e a dedicação ao longo de todo o ano letivo.

Embora o DE promova a competição saudável, a vontade de vencer permaneceu presente em todos os participantes. Observou-se, contudo, uma atitude colaborativa e respeitosa entre jogadores, treinadores e organização, refletindo um ambiente competitivo saudável, onde o verdadeiro valor reside na prática desportiva, nas memórias positivas e nas conquistas que os alunos poderão recordar futuramente.

Enquanto professora estagiária, a interação com alunos de diferentes faixas etárias e níveis de ensino, possibilitou-me desenvolver competências comunicacionais específicas, adaptando o conteúdo e a complexidade da informação transmitida, de acordo com as características e necessidades de cada aluno. Este cuidado contribuiu para maximizar a compreensão e o envolvimento dos alunos ao longo das atividades. Para além do contacto com os alunos, destacou-se o ambiente colaborativo entre os docentes de EF das várias escolas e as entidades organizadoras, proporcionando oportunidades valiosas para a troca de experiências,

debate de ideias e aprendizagem mútua, fatores fundamentais para o meu desenvolvimento profissional.

Relativamente à logística do evento, importa referir que, a minha participação anterior no DE ocorreu ainda enquanto aluna e na modalidade de voleibol. Deste modo, esta experiência proporcionou-me uma perspetiva distinta da anteriormente vivenciada, permitindo-me reconhecer o valor formativo do DE, da participação, da cooperação e da integração entre pares. Em síntese, esta vivência constituiu uma mais-valia para o meu percurso, tanto a nível pessoal como profissional, contribuindo para o desenvolvimento de competências e para uma compreensão mais ampla do papel do desporto no contexto educativo.

5.6. Dinamização de Aulas

5.6.1. Enquadramento da Atividade

Na sequência das aulas por mim lecionadas, no âmbito da UD das ARE, fui convidada por alguns professores do GDEF a implementar, noutras turmas, algumas das dinâmicas desenvolvidas. Este convite resultou do reconhecimento da qualidade do trabalho realizado, bem como, do elevado empenho e interesse demonstrados pelos alunos, particularmente numa área disciplinar que, por vezes, se revela desafiante no que respeita à captação da sua atenção. Aceitei o convite de imediato, tendo posteriormente lecionado um total de 10 aulas a turmas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Tabela 17 - Cronograma da Dinamização de Aulas

Dia	Hora	Turma	Instalação
04/06/2025	10h45 – 11h35	7.º1	Pavilhão 1 (N)
04/06/2025	11h45 – 12h35	7.º2	Pavilhão 1 (N)
06/06/2025	8h00 – 8h50	7.º2	Pavilhão 1 (N)
06/06/2025	8h50 – 9h40	7.º1	Pavilhão 1 (N)
09/06/2025	8h50 – 9h40	6.º6	Ginásio
09/06/2025	9h55 – 10h45	6.º4	Pavilhão 2
09/06/2025	9h55 – 10h45	5.º3	Pavilhão 2
11/06/2025	8h00 – 8h50	6.º5	Pavilhão 2
11/06/2025	9h55 – 10h45	6.º7	Pavilhão 2
11/06/2025	11h45 – 12h35	6.º8	Pavilhão 2

5.6.2. Dinamização e Funções

Nestas aulas, assumi o processo de E-A destas turmas, em colaboração com os professores titulares das mesmas. Assim, as funções desempenhadas centraram-se no planeamento e operacionalização das aulas. Por ser instrutora de Zumba, lecionei aos alunos algumas das coreografias que utilizava habitualmente nas minhas aulas da modalidade, à semelhança do que havia realizado com a minha turma do ensino secundário.

Inicialmente, em articulação com os professores titulares das turmas, estava prevista a leção das DTP. Contudo face à reduzida motivação demonstrada pelos alunos e considerando a possibilidade de contacto com esta matéria de ensino em anos letivos posteriores, optou-se por centrar a intervenção exclusivamente no Zumba, proporcionando-lhes, assim, uma experiência diferenciada. No decorrer das aulas, assumi a responsabilidade pela organização geral dos alunos, pela explicação da estrutura da aula e pela posterior realização das próprias coreografias com a devida instrução.

5.6.3. Reflexão

À semelhança das aulas de ARE lecionadas à minha turma de estágio, estas decorreram normalmente, sem nenhuma situação negativa a registar. Numa fase inicial, os alunos manifestaram alguma reticência em relação à prática das ARE, evidenciando alguma resistência ao envolvimento com a atividade proposta. Perante esta situação, optei por introduzir uma música acompanhada de uma coreografia com um carácter mais lúdico e acessível, com o intuito de promover um ambiente mais descontraído e motivador.

Gradualmente, esta abordagem revelou-se eficaz, uma vez que, os alunos começaram a demonstrar maior motivação e envolvimento ao longo das aulas, participando de forma mais ativa nas coreografias. Verificou-se, igualmente, que cada turma apresentava especificidades próprias, distinguindo-se tanto ao nível comportamental como nos níveis de proficiência. Em função destas diferenças, procurei ajustar, em tempo real, as coreografias propostas adaptando-as às capacidades e necessidades dos alunos, de modo a garantir a sua participação efetiva e o sucesso da atividade. Esta flexibilidade pedagógica permitiu tornar as aulas mais inclusivas e adequadas ao perfil de cada grupo, valorizando a progressão individual e coletiva.

Esta experiência revelou-se particularmente gratificante, não apenas pela oportunidade de lecionar mais aulas, mas também pelo contacto com alunos mais jovens que, habitualmente, demonstram maior motivação para a disciplina de EF.

5.7. Formação “*Frisbee* na Escola”

Nos dias 2 e 5 de dezembro de 2024, realizou-se nas instalações desportivas da EBSRAM uma formação intitulada “*Frisbee* na Escola”. Esta formação foi conduzida pelo professor Nuno Caçador, cujo principal objetivo consistiu na transmissão dos seus conhecimentos especializados em relação à utilização do *frisbee* em contextos educativos. Esta, trata-se de uma temática ainda pouco explorada em contexto escolar, porém, quando abordada de forma adequada, permite desenvolver múltiplos valores e competências nos alunos que participam nas atividades propostas.

O evento formativo iniciou-se com uma breve apresentação do formador, seguindo-se de uma exposição teórica da modalidade, com recursos a uma apresentação em formato *PowerPoint*. Esta abordagem permitiu a contextualização histórica da modalidade, assim como, a referência a diversos jogos derivados e adaptações, destacando o *UF* como principal modalidade.

Posteriormente, iniciou-se a componente prática da formação, na qual os participantes experimentaram diversos exercícios e adaptações propostos pelo formador, acompanhadas de correções técnicas e orientações metodológicas para a sua aplicação nos diferentes ciclos de ensino. No final da formação foi solicitado o desenvolvimento de um plano de aula, individualmente ou em grupo, integrando a modalidade de *UF*, tendo sido o plano elaborado com a minha colega de estágio e o orientador cooperante, apresentado no apêndice 21.

Esta formação revelou-se, sem dúvida, de grande relevância para a minha trajetória formativa, pois proporcionou a aquisição de conhecimentos sobre uma temática pouco abordada durante o meu percurso académico.

Durante o meu EP tive a oportunidade de lecionar a modalidade de *UF* em dois momentos distintos, inicialmente à minha turma do ensino secundário, antes da formação e, posteriormente à mesma, à turma do 2.º ciclo. Esta última experiência revelou-se mais fluida e eficaz, uma vez que, após a formação já dispunha de um conjunto mais estruturado de exercícios e jogos didáticos, possuía um conhecimento técnico e noção espacial mais aprofundada da modalidade, apresentando também uma maior consciência relativamente às questões de segurança e às rotinas a implementar nas aulas para as salvaguardar.

A experiência prática, realizada em colaboração com os meus colegas estagiários e professores do GDEF, permitiu-me uma compreensão mais aprofundada dos exercícios, o que, certamente, contribuirá para uma intervenção pedagógica mais eficaz e integrada no futuro.

6. Atividade de Integração no Meio

6.1. Atividades no Âmbito da Direção de Turma

No decorrer do EP tive a oportunidade de participar ativamente em algumas atividades associadas à DT, o que contribuiu, de forma significativa, para o meu desenvolvimento enquanto futura docente. Desde o início do ano letivo participei nas reuniões de coordenação pedagógica, realizadas nos 1.º e 2.º períodos, colaborando na análise e discussão de aspetos relacionados com o funcionamento da turma e acompanhamento dos alunos, estando sempre sob a supervisão do orientador cooperante.

No 1.º período procedi à caracterização da turma, elaborando uma síntese e formato *PowerPoint* que foi posteriormente partilhada com os restantes elementos do conselho de turma, logo após a primeira reunião de coordenação pedagógica. Este trabalho teve como objetivo proporcionar uma visão global das características individuais e coletivas dos alunos, facilitando uma intervenção pedagógica mais ajustada às suas necessidades.

Paralelamente, participei na avaliação do desempenho dos alunos na disciplina de EF, colaborando na elaboração dos registos e na discussão sobre a evolução dos alunos, incluindo a análise de alguns fatores externos ao contexto educativo que poderiam influenciar o seu desempenho e comportamento nas aulas, durante as reuniões de avaliação dos três períodos letivos. Este processo permitiu-me compreender, com maior profundidade, os critérios e procedimentos inerentes à avaliação dos alunos.

Além disso, colaborei em situações de visitas de estudo, nomeadamente no apoio à dispensa de alunos das aulas ou na autorização de saída antecipada, sempre em articulação com o orientador cooperante e restantes elementos do conselho de turma. Em contrapartida, também contei com a colaboração de outros docentes do conselho de turma na dispensa de alunos, para a participação na AEC, assegurando sempre uma comunicação eficaz entre todos os intervenientes.

A participação ativa nas tarefas associadas à DT constituiu uma experiência enriquecedora, permitindo-me compreender, de forma mais aprofundada, a importância do trabalho colaborativo entre docentes para o acompanhamento integral dos alunos.

6.2. Atividade de Extensão Curricular

6.2.1. Enquadramento da Atividade

Nas orientações programáticas do EP do MEEFEBS da UMa, está prevista a realização de uma AEC, que deve ser desenvolvida com a turma atribuída ao professor estagiário durante o ano letivo, envolvendo também os orientadores (cooperante e científico), os docentes do conselho de turma e os EE.

A AEC tem como objetivo alargar e complementar o currículo formal, oferecendo aos alunos oportunidades de aprendizagem diversificadas que transcendem o tempo e o espaço das aulas regulares. Para além disso, procura fortalecer as relações entre professores e alunos, e promover uma articulação mais efetiva com a comunidade educativa. Neste processo assume particular relevância a participação ativa dos alunos, tanto no planeamento como na execução das atividades.

Neste sentido, foi dinamizada uma atividade de *Paintball*, envolvendo simultaneamente as duas turmas do núcleo de estágio. Esta decisão resultou de uma reflexão conjunta sobre as diferentes propostas possíveis, considerando os interesses e preferências manifestadas pelos alunos.

6.2.2. Planeamento

O planeamento da AEC teve início logo no 1.º período, com o objetivo de delinear propostas de atividades a desenvolver com as turmas do nosso núcleo de estágio. Inicialmente, foram consideradas várias opções, incluindo atividades náuticas e percursos na serra. No entanto, como a EBSRAM já promovia atividades extracurriculares diversificadas, como a Semana do Mar, algumas propostas foram descartadas para garantir uma oferta diferenciada.

Além disso, a turma do 11.º ano, era uma turma de continuidade de um EP, no ano letivo anterior, e já tinha participado em atividades de desportos da natureza na Quinta de São Roque. Por esse motivo privilegiaram-se propostas que assegurassem novidade e maior envolvimento dos alunos. Após esta filtragem, discutimos as opções com os orientadores, que validaram as propostas, as quais foram posteriormente apresentadas às turmas. Os alunos escolheram, por votação, a atividade da sua preferência.

No 2.º período, a maioria optou pelo *Paintball*. Deste modo, procedeu-se ao contacto com a entidade organizadora, para definir as condições, os custos e a disponibilidade, garantindo que a data não coincidissem com momentos de avaliação das outras disciplinas e que existissem condições de transporte até ao local, na Camacha.

Deste modo, fiquei responsável pelo contacto com a empresa *Paintball Madeira*, enquanto a minha colega articulou com o prof. Rui Cunha, a possibilidade de garantir um

transporte gratuito para os alunos. Após alinhar a disponibilidade da empresa e do transporte, a atividade foi agendada para o dia 6 de maio de 2025. Em seguida, elaborámos as autorizações para os EE, recolhendo também o respetivo pagamento e informámos os docentes, cujas aulas coincidiam com o horário da AEC, assim como as diretoras de turma, sobre os alunos participantes. No dia anterior à atividade, fomos informadas de uma avaria na viatura destinada ao transporte, impossibilitando a realização da deslocação conforme o planeado. A atividade teve, então, de ser adiada e a informação foi prontamente comunicado às turmas, professores e diretoras de turma.

Face à incerteza relativamente ao tempo necessário para a reparação da viatura, iniciámos de imediato a procura de alternativas. Deste modo, foram contactadas várias empresas de transporte privado, contudo, os custos associados inviabilizaram essa opção, dado que os alunos já suportariam o valor da atividade. Assim, optámos pela utilização dos transportes públicos, confirmando previamente que todos os alunos eram detentores do passe social de estudante.

Com o transporte resolvido, foi necessário definir uma nova data para a atividade, considerando os fatores descritos anteriormente. A AEC foi reagendada para o dia 28 de maio de 2025 e, com isto, foram emitidas novas autorizações e comunicada a alteração às turmas, professores, diretores de turma e EE. Com todos os aspetos logísticos regularizados, aguardou-se a data da atividade com a expectativa de que esta decorresse conforme o planeado.

6.2.3. Recursos Humanos, Materiais e Financeiros

Atendendo à natureza da atividade, tornou-se necessário assegurar a presença de recursos humanos adequados para garantir o seu bom funcionamento e, sobretudo, a segurança dos participantes. Nesse sentido, estiveram envolvidos na supervisão e acompanhamento da atividade duas professoras estagiárias, o professor orientador cooperante e o orientador científico. Por parte da entidade organizadora participaram ainda, dois colaboradores responsáveis pela monitorização e pela aplicação das normas de segurança.

Quanto aos recursos materiais, estes foram integralmente disponibilizados pela empresa prestadora do serviço, encontrando-se incluídos no valor da atividade. Deste modo, cada participante teve acesso ao equipamento necessário para a prática segura do *Paintball*, nomeadamente: macacão, colete protetor, capacete, marcador e 200 bolas de tinta.

No que diz respeito aos recursos financeiros, os custos incidiram exclusivamente sobre a inscrição dos participantes, com um valor individual de 12€. Na atividade, participaram 23

alunos, 8 do 11.º ano e 15 do 12.º ano, aos quais se juntaram as duas professoras estagiárias, totalizando 25 participantes. Deste modo, o montante entregue à empresa totalizou os 300€.

6.2.4. Objetivos da Atividade

Tendo em consideração o enquadramento previamente apresentado, foram definidos os principais objetivos a alcançar com concretização da AEC no *Paintball*:

- Proporcionar aos alunos vivências e experiências educativas diversificadas;
- Promover a prática de atividades de desporto e natureza fora do contexto escolar;
- Desenvolver as relações interpessoais, a autonomia, a cooperação e a responsabilidade cívica dos alunos;
- Fomentar o trabalho em equipa, a definição de estratégias, as dinâmicas de grupo e a valorização *Fairplay*.

6.2.5. Concretização

No dia da AEC, 28 de maio de 2025, o ponto de encontro com os alunos foi marcado junto à sala de sessões da escola, pelas 12h, conforme previamente acordado. Após a chegada de todos os participantes, o grupo dirigiu-se à paragem do autocarro, seguindo uma lógica de organização: os alunos embarcaram primeiro e as professoras estagiárias entraram por último. À chegada ao centro do Funchal, o grupo reorganizou-se e seguiu para o terminal do Teleférico do Funchal, ponto de partida do segundo autocarro com destino à Camacha, mantendo o mesmo procedimento de embarque.

No local da atividade, o Hotel Ruínas da Camacha, aguardou-se a conclusão da preparação do equipamento pelos monitores da empresa. Em seguida, o responsável da entidade explicou as instruções gerais e as normas de segurança, garantindo que, todos os participantes estavam devidamente informados, antes de proceder à distribuição individual do equipamento. Os jogos decorrem sob a supervisão contínua dos monitores, que asseguraram o cumprimento das normas de segurança e o bom desenrolar da atividade.

Após a conclusão da sessão de jogos, os alunos foram reunidos e encaminhados para o Largo da Achada, junto ao Mercadinho da Camacha, onde decorreu um lanche convívio entre alunos e professores, proporcionando um momento informal de partilha e confraternização. No regresso ao Funchal, o grupo dirigiu-se à respetiva paragem de autocarro, mantendo-se o procedimento de embarque adotado na viagem de ida. Alguns alunos regressaram a casa já acompanhados pelos seus EE.

6.2.6. Reflexão Crítica

A concretização da AEC constituiu uma oportunidade enriquecedora, permitindo proporcionar aos alunos novas experiências fora do contexto tradicional da aula de EF. No caso específico da atividade de *Paintball*, apenas um aluno da turma do 12.º ano, bem como as professoras estagiárias, tinham tido contacto prévio com esta atividade, o que contribuiu significativamente para o entusiasmo e o envolvimento dos restantes participantes, que vivenciaram a experiência pela primeira vez.

Ao longo da atividade foi possível observar o desenvolvimento de diversas competências pessoais e sociais, nomeadamente a capacidade de delinear estratégias, o trabalho cooperativo, a escuta ativa, o respeito pelas regras e pelos adversários (*fair play*), bem como, manifestações de solidariedade entre colegas, evidenciadas, por exemplo, na partilha voluntária de bolas de tinta entre elementos da mesma equipa e, também com os adversários.

Tal como sucede em qualquer atividade de natureza prática e experimental, a sua concretização possibilitou não apenas evidenciar os aspetos positivos, mas também identificar oportunidades de melhoria a considerar em futuras iniciativas de carácter semelhante. Nesse sentido, apresenta-se de seguida uma tabela-síntese com os principais pontos fortes e aspetos a melhorar identificados durante o planeamento e a execução da atividade (tabela 16).

Tabela 18 - Pontos Forte e Fragilidades da AEC

Pontos Fortes	Fragilidades
<ul style="list-style-type: none">• Interação entre alunos de diferentes turmas;• Experimentação de uma nova atividade;• Segurança e vigilância ao longo dos jogos;• Cumprimento dos horários previstos para as deslocações;• Motivação e envolvimento dos alunos em todos os jogos;• Espírito de equipa e companheirismo;• Criação de estratégias e <i>fairplay</i>;• Oportunidade de convivência entre professores e alunos num contexto fora da escola.	<ul style="list-style-type: none">• Dificuldade em envolver os encarregados de educação e restantes elementos do conselho de turma;• Pouco envolvimento de alguns alunos na atividade, em especial o 11.º ano em que foram apenas 8 elementos;• Local coberto para colocar as mochilas/lanches dos alunos;• Explicação/<i>briefing</i> um pouco extenso.

Com o intuito de compreender de forma mais aprofundada o impacto da AEC junto dos alunos, procurou-se recolher, durante o momento de convívio, as suas perceções acerca da atividade. Esta abordagem, de carácter informal, teve como objetivo identificar em que medida a iniciativa correspondeu às suas expectativas e se foi percebida como uma experiência bem-sucedida. Com base nos testemunhos recolhidos, conclui-se que a atividade superou as expectativas iniciais, sendo unanimemente descrita como positiva, marcada pela diversão,

entusiasmo e espírito de equipa, refletindo-se na vontade expressa por vários alunos, de organizar autonomamente uma nova sessão de *Paintball* durante as férias de verão.

No momento da explicação inicial das normas de segurança, verificou-se que, alguns alunos demonstraram alguma apreensão, especialmente quanto ao impacto dos disparos. No entanto, à medida que se equiparam e iniciaram os jogos, essa apreensão foi rapidamente substituída por entusiasmo e envolvimento, criando um ambiente de elevada energia, adrenalina e alegria generalizada.

Após cada ronda de jogo, durante os momentos de reagrupamento, destinados à limpeza dos equipamentos e preparação da ronda seguinte, foi evidente o entusiasmo e a motivação dos alunos. Estes partilhavam estratégias utilizadas, relatavam momentos marcantes das suas atuações e demonstravam cooperação, enquanto a participação ativa das professoras estagiárias nos jogos facilitou o envolvimento, a proximidade pedagógica e promoveu uma dinâmica motivadora.

No decurso de uma reflexão conjunta com o professor orientador cooperante, confirmou-se que a atividade decorreu de forma satisfatória, tendo sido planeada e executada de acordo com as expectativas das turmas. Os orientadores destacaram a qualidade da organização geral, nomeadamente ao nível da supervisão, da gestão logística dos transportes e do ambiente de convívio promovido no final da atividade, assim como o *feedback* positivo recolhido junto dos alunos. Relativamente aos objetivos previamente definidos para a AEC, considera-se que foram alcançados, estando alinhados com o PASEO e promovendo o desenvolvimento de competências académicas, pessoais, sociais e éticas.

No que diz respeito ao envolvimento dos EE e do elementos do conselho de turma, este foi reduzido. A interação com os EE ocorreu apenas de forma pontual, sobretudo, com os que se deslocaram ao local para recolher os seus educandos. Relativamente ao conselho de turma, verificou-se uma falha na articulação prévia, limitando a sua participação, aspeto a melhorar em futuras planificações. A participação dos docentes restringiu-se, apenas, à dispensa dos alunos das aulas para possibilitar a sua participação na atividade.

Por fim, destaca-se o contributo da AEC para a promoção de valores relacionados com ética, socialização e cooperação. Desde a constituição das equipas, que integrou alunos de ambas as turmas, e as dinâmicas de partilha e respeito mútuo observadas durante os jogos, contribuiu para o fortalecimento das relações interpessoais, num ambiente descontraído, inclusivo e colaborativo.

7. Ações Científico-Pedagógicas

7.1. Ação Científico-Pedagógica Individual

7.1.1. Enquadramento

A ACPI constitui uma das componentes fundamentais do EP, assumindo a forma de uma ação de formação organizada e dinamizada pelo núcleo de estágio, dirigida aos professores do GDEF, da entidade acolhedora do EP. O principal objetivo desta iniciativa consiste em divulgar os trabalhos científicos desenvolvidos pelos professores estagiários, promovendo a partilha de ferramentas, estratégias e metodologias suscetíveis de contribuir para uma melhoria do processo E-A.

Este representa um momento de partilha e reflexão que se revela uma mais-valia para todos os intervenientes. Para os professores estagiários, constitui uma oportunidade de integração e aproximação ao GDEF, permitindo-lhes desenvolver uma postura crítica e reflexiva através da discussão com docentes mais experientes. Para os professores do GDEF, este momento constitui igualmente uma oportunidade de atualização e aperfeiçoamento profissional, possibilitando-lhes conhecer novas abordagens e metodologias fundamentadas em evidência científica, com potencial de aplicação no contexto educativo.

No âmbito da ACPI, foi elaborado um trabalho em formato de artigo científico, complementado por um poster científico (apêndice 22) que sintetizou as principais ideias apresentadas aos docentes. Este poster foi exposto e apresentado no Seminário Desporto e Ciência (SDC), evento anual promovido pelo Departamento de EF e Desporto (DEFD) da Faculdade de Ciências Sociais da UMA. Importa ainda referir, que foi elaborado um cronograma de tarefas para a ACPI, o qual sofreu ajustamentos progressivos ao longo do processo, acompanhando a evolução do trabalho desenvolvido.

7.1.2. Planeamento e Objetivos

O planeamento da ACPI iniciou-se com a seleção e definição da temática a desenvolver pelo núcleo de estágio, a qual deveria apresentar pertinência face ao contexto educativo em que estávamos inseridas. Em articulação com os orientadores, cooperante e científico, foram-nos apresentadas duas possibilidades: optar por um tema menos explorado, de carácter inovador, ou optar por uma temática mais familiar, neste caso mais específico as ARE e o TM.

Considerando estas opções, optámos inicialmente pela segunda alternativa, tendo ficado definido que eu abordaria as ARE e a minha colega o TM. Contudo, o orientador cooperante alertou para o facto de o TM poder não suscitar grande interesse junto dos docentes, uma vez

que, um dos elementos do GDEF possuía um domínio aprofundado sobre esta matéria e, de um modo geral, os professores a lecionavam sem dificuldades significativas.

Assim, decidimos ambas centrar o trabalho nas ARE, dividido a temática em dois subdomínios, as Danças Sociais (DS) e as DTP, atendendo a que esta matéria havia sido identificada como uma das que apresentava maiores desafios para os docentes na PL. A partir dessa definição, estabeleceram-se os objetivos do trabalho, a metodologia a adotar e os conteúdos específicos a abordar. A metodologia contemplou três fases principais: (i) recolha de dados; (ii) análise e tratamento da informação obtida; (iii) construção de uma ferramenta pedagógica.

Para a recolha de dados foi elaborado um questionário destinado a identificar se os professores lecionavam ou não as ARE. Em caso negativo pretendeu-se compreender as razões e as condições consideradas necessárias à sua lecionação. Para os docentes que as lecionavam, analisaram-se as principais dificuldades sentidas, o número de aulas dedicadas, os conteúdos abordados e as estratégias pedagógicas utilizadas.

Paralelamente, foi desenvolvida uma ferramenta pedagógica de apoio à lecionação das DS e das DTP, organizada em secções que incluíam o enquadramento teórico, jogos e atividades didáticas, a estrutura básica, exemplos de músicas, os passos básicos e algumas sequências coreográficas. Cada uma destas ferramentas, adaptadas a cada subtema, integravam ainda imagens, descrições e vídeos demonstrativos, permitindo aos professores utilizá-las autonomamente, mesmo na ausência de demonstrações diretas (apêndice 25).

Ao longo do processo de planeamento surgiu a possibilidade de realizar a ACPI em colaboração com o outro núcleo de estágio da UMa. Para tal, analisou-se o mapa de instalações da EBSRAM, de modo a identificar os horários com menor carga letiva, facilitando a participação dos docentes. A definição da data teve ainda em consideração a necessidade de realizar a sessão antes do SDC, garantindo tempo para a elaboração do artigo e do poster científico, bem como, a compatibilidade de horários entre as professoras estagiárias e os orientadores (científico e cooperante) de ambos os núcleos de estágio.

Após a análise das diferentes hipóteses, a ACPI foi agendada para o dia 20 de março de 2025, entre as 14h e as 17h. A definição deste horário teve em conta a componente prática da sessão das colegas do outro núcleo de estágio, que implicava a logística associada ao calçar e descalçar patins. Tendo por base os conteúdos que seriam desenvolvidos, o tema geral definido para a ACPI foi: **“Ensinar em Movimento: A Dança e a Patinagem na EF”**.

Com base neste enquadramento, foi definido pelo núcleo de estágio os seguintes objetivos gerais:

- Proporcionar aos docentes uma experiência prática na área das ARE;
- Desenvolver e disponibilizar aos docentes um recurso didático de apoio à lecionação das ARE.

O programa da ação foi estruturado em duas grandes temáticas, as ARE e a Patinagem, sendo que a primeira incluiu duas sessões práticas e a segunda uma componente teórica, seguida de uma sessão prática. Em termos de organização temporal, o programa foi organizado da seguinte forma:



The image shows a program schedule for the ACPI event. It is a light blue rounded rectangle with a thin black border. On the right side, there is a circular inset image showing a person in a yellow leotard performing a figure skating move. The text is as follows:

14h00 - Recepção dos Participantes
14h10 - Danças Sociais
14h40 - Danças Tradicionais
15h10 - Patinagem Artística e de Velocidade: Teórica
15h30 - Patinagem Artística e de Velocidade: Prática
16h40 - <i>Coffee Break</i>

Figura 2 - Programa da ACPI

A experiência adquirida durante a organização da ACPC revelou-se determinante para a preparação da ACPI, uma vez que, o acompanhamento dos docentes da UMA permitiu-nos desenvolver competências acrescidas na gestão de tarefas, sobretudo nas questões burocráticas. Assim, após a definição da data, procedeu-se à distribuição das responsabilidades entre as professoras estagiárias.

Nesta fase de planeamento, fiquei responsável pela elaboração do cartaz da ação, que incluía o dia, a hora, o local e o programa detalhado (apêndice 23). As colegas ficaram encarregues da realização da ficha de inscrição, do convite oficial e da requisição do espaço e do material necessário à concretização da ACPI. Seguidamente, procedemos à divulgação da ação nos espaços mais frequentados pelos docentes de EF (sala de professores, arrecadação, pavilhão e bar dos professores) e, de forma digital, através do grupo do *WhatsApp* do GDEF. Em relação ao *coffee break*, os custos foram partilhados entre as quatro professoras estagiárias, tendo sido elaborada, previamente, uma listagem dos contributos individuais.

Ao nível do planeamento individual, além do artigo científico elaborado, desenvolvi o instrumento pedagógico, anteriormente referido, centrado na abordagem das DS na EF. Para a componente prática da ação, optei por trabalhar o estilo Salsa, dada a minha familiaridade com este tipo de dança e o seu reduzido foco no contexto escolar. Elaborei ainda um pequeno plano de intervenção, que integrou os passos básicos e as sequências coreográficas aplicadas durante a sessão, que poderá ser consultado no apêndice 24.

Deste modo, o meu trabalho teve como objetivos:

Objetivo Geral:

- Desenvolver um instrumento pedagógico que auxilie os docentes na lecionação das DS em contexto escolar.

Objetivos Específicos:

- Identificar se os professores lecionam as ARE;
- Identificar as estratégias utilizadas na lecionam das ARE;
- Identificar as principais dificuldades sentidas na lecionação;
- Avaliar a eficácia do instrumento desenvolvido através da experimentação prática.

7.1.3. Concretização

A ACPI realizou-se no dia 20 de março de 2025, entre as 14h e as 17h, no pavilhão da EBSRAM. Contrariamente ao que sucedera nos anos letivos anteriores, em que as ações se dividiam entre uma sala de aula (componente teórica) e um espaço desportivo (componente prática), optámos por desenvolver toda a sessão no pavilhão.

Esta decisão prendeu-se com o facto de ambas as intervenções das componentes das ARE apresentaram carácter exclusivamente prático, o que tornou desnecessária a utilização de um segundo espaço. Apesar de a temática da patinagem incluir uma componente teórica, esta foi igualmente realizada no pavilhão, uma vez que, o projetor já se encontrava instalado para a sessão das ARE, o que facilitou a logística e evitou deslocações entre espaços.

No que diz respeito ao nosso núcleo de estágio, foi adotada uma metodologia distinta em relação aos anos anteriores, optando-se por uma abordagem integralmente prática, sem momento teórico. Em contrapartida, o outro núcleo de estágio manteve a estrutura tradicional, articulando uma apresentação teórica inicial com uma componente prática subsequente.

A sessão iniciou-se com uma apresentação geral da ação, na qual foram introduzidos os objetivos, as temáticas abordadas e a sequência de desenvolvimento das mesmas. Seguidamente, apresentei a temática das DS, procedendo a uma breve exposição do instrumento didático-pedagógico construído e das suas potenciais formas de aplicação pelos docentes na PL.

Na componente prática explorei, com os docentes, três passos básicos de Salsa e uma sequência coreográfica, que foram executados de forma progressiva: inicialmente sem música, posteriormente com uma música contendo as contagens rítmicas específicas deste estilo e, por fim, com a música final da coreografia. A minha colega de estágio apresentou as DTP, seguindo

uma estrutura semelhante, uma vez que, apesar de o trabalho ser de carácter individual, parte da abordagem teórica e metodológica foi desenvolvida de forma conjunta.

No final da ação, dirigimo-nos ao bar dos professores, onde decorreu o *coffee break*, proporcionando um ambiente descontraído de partilha e diálogo entre os docentes, que permitiu a troca de ideias e impressões acerca das temáticas abordadas. No total participaram dez professores do GDEF, número que, embora relativamente satisfatório, se revelou inferior ao esperado, tendo em conta o total de docentes do GDEF.

7.1.4. Reflexão Crítica

Com o intuito de aferir o grau de satisfação dos docentes relativamente à ACPI, foi elaborado um questionário no *Google Forms*, o qual foi partilhado no grupo de *WhatsApp* do GDEF, imediatamente após a realização da ação. O instrumento foi respondido por sete dos dez professores participantes.

O questionário foi concebido com o intuito de avaliar a perceção dos docentes relativamente à organização da ação, à componente prática, à pertinência das temáticas abordadas para as aulas de EF e às possíveis sugestões de melhoria. Nos tópicos referentes às DS e às DTP, foram formuladas questões de forma isolada, de modo a obter respostas mais específicas.

Na primeira questão, os professores foram convidados a indicar o seu grau de satisfação geral com a ação, numa escala linear de 1 a 5 (1 – “Não gostei nada”; 5 – “Gostei bastante”). De um modo geral, os resultados revelaram uma avaliação muito positiva, com 6 docentes a selecionarem o nível 5 e um docente o nível 4. Na segunda questão, procurou-se conhecer o grau de satisfação com a componente prática da ação, utilizando igualmente uma escala de 1 a 5 (1 – “Não gostei nada”; 5 – “Gostei bastante”). Observou-se que 5 docentes atribuíram o nível 5 e outros 2 selecionaram o nível 4, demonstrando uma avaliação globalmente favorável relativamente à prática das DS.

A terceira questão incidiu sobre a pertinência das temáticas abordadas para as aulas de EF. Desta forma, numa escala de 1 a 5 (1 – “Nada pertinente”; 5 – “Muito pertinente”), 5 docentes classificaram o nível 5 e dois o nível 4, confirmando a relevância atribuída às DS. A quarta questão teve como objetivo avaliar a pertinência do instrumento didático-pedagógico desenvolvido e apresentado durante a ação. Numa escala de 1 a 5 (1 – “Nada pertinente”; 5 – “Muito pertinente”), seis docentes assinalaram o nível 5 e um o nível 4, revelando uma perceção amplamente positiva sobre a utilidade do recurso produzido.

Por fim, nas questões abertas, referentes a sugestões de melhoria, nenhum dos docentes apresentou recomendações relativamente aos instrumentos apresentados (DS e DTP). Assim,

pode concluir-se que a apreciação global da ação foi muito positiva, evidenciando a satisfação dos participantes com a organização, os conteúdos abordados e a aplicabilidade prática dos materiais desenvolvidos.

Para além dos *feedbacks* que nos foram transmitidos pessoalmente pelos docentes após a ação, importa realizar uma reflexão crítica sobre a mesma, identificando os principais aspetos positivos, bem como, aqueles que poderão ser melhorados em futuras edições.

Entre os aspetos positivos destaca-se o cumprimento integral do horário previsto e o ambiente colaborativo e motivador ao longo de toda a ação de formação, fatores que contribuíram significativamente para a nossa integração no GDEF. Salienta-se, igualmente, o *feedback* positivo dos docentes, relativamente ao desenvolvimento global da ação e ao *coffee break*, cuja organização procurou ir ao encontro das preferências do grupo.

Outro elemento de relevo refere-se à utilidade dos instrumentos didático-pedagógicos desenvolvidos, que poderão constituir um recurso de apoio à lecionação desta matéria, por docentes que manifestem dificuldades, sobretudo ao nível da demonstração dos conteúdos a lecionar. Estes materiais poderão ainda ser disponibilizados aos alunos, promovendo o conhecimento dos diferentes estilos de dança e incentivando a criação de sequências ou coreografias, em conformidade com metodologias de ensino mais centradas no aluno.

Por fim, o registo em vídeo, iniciativa do orientador cooperante do outro núcleo de estágio da EBSRAM, constituiu igualmente um ponto positivo, permitindo-nos refletir em relação à concretização da ACPI e servindo com uma valiosa recordação de uma das atividades integradas no EP.

Apesar dos aspetos positivos, existem também algumas fragilidades que importa reconhecer para melhorar em futuras organizações. Na fase de planeamento, a principal dificuldade prendeu-se com a definição da data da ACPI, dado ser necessário compatibilizar os horários das quatro estagiárias e dos respetivos orientadores, bem como, garantir a disponibilidade dos docentes do GDEF para a sua participação.

Outro ponto a destacar foi a ausência de auscultação prévia dos professores sobre o dia e horário preferenciais, o que poderá ter contribuído para a reduzida adesão à ação, face ao número total de docentes do GDEF. Acresce que, a divulgação ocorreu tardiamente, apenas uma semana antes da data prevista, embora tenha sido complementada por contactos informais durante os intervalos.

De forma geral, os processos de preparação da ACPI deveriam ter sido iniciados com maior antecedência, permitindo uma melhor gestão de imprevistos e maior envolvimento dos docentes, de forma a comprometê-los a estarem presentes. A articulação e comunicação entre

as estagiárias, particularmente entre núcleos, também poderia ter sido reforçada, favorecendo a cooperação, o compromisso e uma participação mais alargada de professores, potenciando o reconhecimento e a partilha de experiências no âmbito da EF.

De um modo geral, consideramos que a ACPI decorreu bem, uma vez que, a grande maioria dos objetivos definidos foram alcançados, apesar de terem sido apontados muitos aspetos que não correram tão bem ao nível do planeamento, mas que numa próxima organização devem ser tidos em conta, de forma a poder ter uma ação com uma melhor qualidade.

7.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva

7.2.1. Enquadramento

A ACPC constitui uma iniciativa pública de formação, integrada nas linhas programáticas do EP do MEEFEBS, da UMa. Este evento anual assume um papel de elevada relevância na formação de professores de EF da RAM, sendo validada pela SRE, com um total de treze horas de formação creditada para os grupos de recrutamento 160, 260 e 620. Para além dos docentes da RAM, esta ação também abrange todos os profissionais ligados à AF e ao desporto tais como treinadores, técnicos de exercício físico e diretores técnicos.

A organização da ACPC ficou a cargo dos diferentes núcleos de estágio, com o apoio dos professores e orientadores científicos do DEFD da UMa. Nesta edição foi desenvolvido um esforço adicional para envolver o maior número possível de alunos da UMa, provenientes dos diversos ciclos de estudo ligados à AF e Desporto, não apenas enquanto participantes, mas também no apoio à organização e à logística do evento. Esta estratégia permitiu uma distribuição mais eficiente das tarefas e promoveu maior cooperação entre todos os intervenientes.

A ACPC foi estruturada com um conjunto de comunicações de carácter científico e pedagógico, realizadas em formato de simpósios e seminários. Estas comunicações incluíram, por um lado, a apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos professores estagiários nos seus núcleos de estágio, permitindo a partilha de experiências práticas e de investigação aplicada no âmbito do EP. Por outro lado, a ação contou com a realização de comunicações de preletores convidados, que contribuíram com abordagens inovadoras e temáticas pertinentes e enquadradas no tema geral da ação.

Estiveram também presentes docentes da UMa e de outras instituições de ensino superior, como a Faculdade de Motricidade Humana (FMH), a FADEUP e a Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade de Coimbra (FCDUC), que enriquecem o debate e promoveram uma reflexão crítica em relação às práticas pedagógicas e às metodologias de ensino na EF. A dimensão e o impacto da ACPC são reforçados pela presença anual de representantes da SRE, presidentes dos Conselhos Executivos das escolas da região, o Reitor da UMa e outros agentes educativos.

7.2.2. Objetivos e Justificação do Tema

Esta edição da ACPC teve como tema geral “Educação Física e Qualidade de Vida”, uma temática particularidade pertinente, tendo em conta o papel que a EF assume na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis. Através da prática regular de AF muitos jovens são levados a refletir sobre os seus hábitos quotidianos e, em alguns casos, a modificar comportamentos com vista à melhoria da qualidade de vida. Neste sentido, a ACPC apresentou-se como um espaço formativo e de partilha, dirigido a professores, estagiários e estudantes do ensino superior, promovendo o debate em torno dos múltiplos desafios que se colocam atualmente à disciplina de EF.

O núcleo de estágio estruturou a participação na ACPC, com base nos seguintes objetivos:

- Proporcionar uma experiência formativa a todos participantes envolvidos na ação de formação;
- Estimular uma atitude crítica e reflexiva sobre os desafios enfrentados pelos professores de EF nas suas aulas;
- Analisar a relação entre a EF e a Qualidade de Vida;
- Identificar e propor estratégias que possam apoiar os professores na superação dos desafios da sua PL.

De forma a darmos resposta a estes objetivos e, em consonância com o tema geral da ACPC, “Educação Física e Qualidade de Vida”, a comunicação apresentada pelo nosso núcleo de estágio foi intitulada “Alimentação e Educação Física: Influência dos Hábitos Alimentares no Desempenho Físico dos Alunos”. A escolha deste tema resultou da consciência de que a alimentação constitui um fator determinante para o rendimento físico dos alunos e, conseqüentemente, para a sua participação e progressão nas aulas de EF.

Neste sentido, pretendeu-se evidenciar de que forma é que os hábitos alimentares influenciam diretamente o desempenho físico dos alunos e, de forma complementar, apresentar algumas recomendações práticas que os professores de EF poderão considerar, com vista à promoção do desempenho e o bem-estar dos seus alunos.

Assim sendo, os objetivos definidos para a nossa comunicação foram:

- Analisar os hábitos alimentares e a prática de AF dos alunos;
- Identificar a perceção dos alunos e professores em relação à influência da alimentação no desempenho nas aulas de EF;

- Verificar se os alunos têm algum cuidado mais específico com a alimentação nos dias em que têm aula de EF;
- Verificar se os professores se preocupam em averiguar a alimentação e hidratação dos seus alunos, especialmente nos dias em que têm EF.

7.2.3. Planeamento e Concretização

7.2.3.1. Núcleos de Estágio do MEEFEBS 2024/2025

O planeamento da ACPC teve início após a primeira reunião geral entre os professores envolvidos no processo e a prof. Ana Luísa Correia. Nesta reunião foram apresentadas e distribuídas todas as tarefas necessárias ao planeamento e concretização eficaz do evento, tendo sido também partilhadas as datas e o local previamente definidos para a sua realização.

A ACPC ficou agendada para os dias 7 e 8 de fevereiro de 2025, no espaço do Madeira Tecnopolo e, considerando os critérios de validação da ação pela SRE, foi definido que esta decorreria entre as 14h00 e as 19h00 do dia 7 de fevereiro e entre as 8h30 e as 18h30 do dia 8 de fevereiro, totalizando as 13 horas exigidas para o reconhecimento da ação formativa. Com o intuito de promover e divulgar o evento, cada núcleo de estágio ficou responsável pela criação de duas propostas de uma cartaz para o evento. Posteriormente, uma das propostas foi selecionada por deliberação conjunta entre os professores orientadores científicos, podendo ser consultada no apêndice 26.

Ao longo de todo o processo, os estagiários mantiveram um contacto contínuo, quer através de reuniões presenciais e discussões conjuntas, que através de uma partilha na plataforma *Google Drive*, criada especificamente para centralizar todos os documentos e materiais relativos à organização da ACPC.

A distribuição das tarefas entre os núcleos de estágio foi realizada com base numa estratégia funcional, assente na atribuição de responsabilidades específicas a cada núcleo, conforme definido no quadro de funções. Todas as decisões que implicavam aprovação formal eram previamente discutidas entre os estagiários e, posteriormente, validadas pela professora responsável, garantindo a coerência e uniformidade da organização. Alguns exemplos dessas decisões incluem: a elaboração e o envio de convites para os preletores e entidades, o design das sinaléticas (como as que dizem respeito ao *coffee break*, *WC*, secretariado, etc...), a conceção das credenciais, a escolha das *t-shirts* da equipa organizadora e a criação das folhas de presença. A preparação dos *kits* de participação foi igualmente alvo de um planeamento detalhado. Após a definição do conteúdo padrão para cada *kit*, procedeu-se à respetiva montagem, assegurando que todos os participantes recebessem materiais e brindes idênticos.

De modo a assegurar que nada fosse esquecido, nos dias do evento, foi elaborada uma lista exaustiva de material necessário, a qual foi dividida pelos estagiários. Simultaneamente, identificou-se o material a adquirir especificamente para os momentos de *coffee break*. No que diz respeito aos alimentos e aperitivos, estes foram assegurados pelos diferentes núcleos de estágio, de acordo com uma planificação prévia que procurou equilibrar as contribuições, evitando repetições ou desequilíbrios entre os dois dias do evento.

Na primeira reunião entre os estagiários foi elaborada uma tabela com a distribuição de tarefas com o objetivo de garantir que todos os núcleos de estágio estivessem informados quanto às funções que lhes seriam atribuídas. Nesse contexto, o nosso núcleo de estágio ficou responsável pela equipa de logística, assumindo a coordenação, em conjunto com os voluntários, de diferentes áreas operacionais, nomeadamente secretariado, *coffee break* e gestão da sala.

Deste modo, entre as nossas principais responsabilidades destacaram-se a organização da equipa de voluntários, a realização de reuniões informativas com os mesmos, a elaboração dos mapas de distribuição de tarefas e turnos, bem como, a supervisão do secretariado, que incluía também a montagem dos *kits* de participação a serem oferecidos aos participantes. No que diz respeito à gestão da sala, ficámos com a coordenação técnica, nomeadamente com a projeção dos conteúdos audiovisuais, do som e da reorganização do espaço sempre que necessário, assegurando o bom funcionamento das comunicações e das transições ao longo da ação.

Importa ainda salientar que, para além das funções inicialmente atribuídas, participei ativamente nas várias reuniões de organização da ACPC realizadas nos meses antecedentes com a prof. Ana Luísa Correia. Esta participação permitiu-me assumir outras tarefas não previstas inicialmente, como a organização, revisão e impressão dos cartazes e programa informativo, destinados à divulgação da ação nas diferentes escolas e instituições da RAM.

Além disso, fiquei responsável pela elaboração do programa oficial da ACPC, tarefa que exigiu um processo contínuo de revisão e aperfeiçoamento. Ao longo deste processo, mantive uma comunicação constante com a professora responsável, garantindo que todas as alterações e correções necessárias fossem devidamente implementadas. Após a produção de várias versões preliminares, foi possível concluir e aprovar a versão final que, posteriormente, foi divulgada junto dos participantes e das entidades envolvidas na ação.

Como costuma ser habitual, na organização de um evento com esta dimensão, a sua concretização só foi possível graças ao apoio e patrocínio de diversas entidades. Assim, importa destacar as seguintes contribuições:

Tabela 19 - Contribuições das entidades

Instituição	Colaboração
Associação de Futebol da Madeira	100 capas e 100 canetas
Junta de Freguesia de São Pedro	Fitas
<i>Only Fitness Studio</i>	20 vouchers
Banco Santander Totta, S.A.	60 capas
Atlantipétalas	Decoração do evento/espço
<i>Good Luck Tours</i>	150 fitas e 150 calendários
Delta Cafés	Máquina de café, café, copos, colheres de pau e saquetas de açúcar
GEBSA	250 bananas
Ação Social da UMA	Louça e toalhas
Doce Satisfação	Bolos e miniaturas
Tecnopizza	Almoço da equipa organizadora do evento

À medida que a data do evento se aproximava, a componente logística tornou-se mais exigente, requerendo um maior empenho e coordenação por parte de todos os estagiários. Um aspeto que facilitou significativamente o decorrer da ação foi o facto de, durante o período em que cada núcleo realizava a sua comunicação, os respetivos elementos terem ficado dispensados das restantes funções, podendo concentrar-se exclusivamente na sua apresentação.

Assim, ao longo da preparação e concretização da ACPC, desempenhei diversas funções de natureza organizativa, logística e operacional, que se distribuíram da seguinte forma:

Tabela 20 - Funções desempenhadas na ACPC

Organização e coordenação da equipa de voluntários	- Marcação de reuniões, definição e distribuição de funções e supervisão das tarefas atribuídas.
Planeamento e organização logística	- Preparação do espaço do Madeira Tecnopolo (disposição das cadeiras, decoração, ligações tecnológicas, entre outros). - Responsável pelos meios audiovisuais, som e internet. - Organização da sala de comunicações (ao longo do evento).
Transporte e gestão de materiais	- Deslocação de equipamentos e documentos da UMA para o local do evento.
Elaboração e impressão dos materiais de divulgação	- Incluindo cartazes e programas (distribuindo pelas escolas e instituições da RAM).
Preparação dos kits de participantes	- Capa, caneta, calendário, folhas de apoio, fita, programa e documento de apoio à creditação.
Coordenação do secretariado	- Receção dos participantes e a elaboração/gestão das folhas de presença.
Distribuição e colocação da sinalética	- Facilitando a orientação dos participantes.
Coffee Break	- Confeção de alimentos
Arrumação e limpeza	- Organização das instalações após o evento.
Responsabilidade pelo programa geral da ACPC	- Assegurando a sua constante atualização e coerência.

7.2.3.2. Núcleo da EBSRAM 2024/2025

O trabalho de preparação da comunicação apresentada na ACPC teve início no mês de outubro, com a definição do tema geral e do foco específico da nossa intervenção. Após discussão entre as estagiárias e validação pelo orientador científico, foi selecionado o tema **“Alimentação e Educação Física: Influência dos Hábitos Alimentares no Desempenho Físico dos Alunos”**. Esta temática emergiu das observações e interações com os alunos nas fases iniciais do EP, nas quais se constatou que muitos não tomavam o pequeno-almoço antes da aula de EF, o que, potencialmente, condicionava o seu desempenho nas aulas.

Após a delimitação do tema, procedeu-se a uma revisão preliminar da literatura, de modo a sustentar a definição dos objetivos da comunicação, etapa essencial para orientar o aprofundamento teórico posterior. Com base na fundamentação teórica recolhida foram elaborados instrumentos de recolha de dados, com o acompanhamento e supervisão do orientador científico.

A recolha de dados decorreu entre dezembro e janeiro, através de questionários concebidos em conformidade com os objetivos definidos, incluindo um questionário dirigido aos alunos, composto por 5 secções e outro destinado aos professores, constituído por 4 secções. O questionário destinado aos alunos foi aplicado através da plataforma *Google Classroom*, com o apoio dos respetivos professores de EF, enquanto o instrumento dirigido aos docentes foi partilhado por via digital, no *WhatsApp* do GDEF.

Com base nos dados recolhidos, iniciou-se o processo de análise e tratamento da informação, procurando responder aos objetivos inicialmente definidos e extrair conclusões pertinentes e aplicáveis ao contexto educativo. Durante esta fase, e em articulação com o orientador científico, considerou-se pertinente complementar a comunicação com um conjunto de recomendações dirigidas aos professores de EF, visando oferecer contributos práticos que promovesse uma melhor intervenção pedagógica e, conseqüentemente, o aumento do desempenho e da motivação dos alunos.

Nas duas semanas que antecederam a ACPC, foi elaborada uma apresentação em *PowerPoint* com um *design* apelativo e funcional, centrado na comunicação clara e sintética da informação. Privilegiou-se o uso de esquemas e gráficos ilustrativos, reduzindo o texto ao essencial e assegurando uma divisão equilibrada dos conteúdos entre os elementos do núcleo de estágio.

Relativamente à apresentação individual do artigo científico, após a divulgação dos três temas disponíveis, procedi à pesquisa de artigos científicos em diversas bases de dados, tendo optado pela temática do **“Tempo de Empenhamento Motor nas aulas de EF”**. O artigo

selecionado, intitulado “*Associations between class-level factors and student physical activity during physical education lesson in China*”, da autoria de Zhou et al. (2025), teve como principal objetivo investigar a relação entre fatores ao nível da turma (hora, local, dimensão da turma e conteúdos abordados) e o nível de envolvimento dos alunos em AF moderada a vigorosa.

A fase inicial consistiu na leitura e análise aprofundada do artigo, a partir da qual foram identificados os elementos centrais a apresentar: objetivos, amostra, instrumento de recolha de dados, principais resultados e conclusões. Com base nessas informações elaborei os diapositivos da apresentação, respeitando o *layout* previamente definido.

7.2.4. Reflexão Crítica

Após a conclusão da ACPC, os diversos núcleos de estágio reuniram-se com a prof. Ana Luísa Correia, com o propósito de analisar e refletir sobre os aspetos positivos e negativos da ação, bem como, identificar estratégias de melhoria a implementar em futuras edições, de forma a superar as dificuldades registadas.

Entre os principais constrangimentos identificados destacaram-se atrasos no cumprimento de prazos, que condicionaram a emissão dos convites, a elaboração do cartaz e a preparação dos documentos de apoio logístico, nomeadamente, as listas de presenças. Estes atrasos implicaram a impressão dos materiais em cima da data-limite, quando deveriam ter sido concluídas com maior antecedência. Em particular, os convites, que foram entregues apenas na semana do evento, quando o ideal seria, no mínimo, com quinze dias de antecedência.

Outro aspeto crítico referiu-se à revisão insuficiente de alguns documentos elaborados com base em edições anteriores. Durante a análise realizada pela docente foram identificadas inconsistências e fragilidades que exigiram as devidas correções. Relativamente à equipa de voluntariado, verificou-se que alguns elementos não tinham clareza quanto às suas funções específicas, o que dificultou a coordenação em determinados momentos da ação.

Para prevenir estas situações em futuras edições, recomenda-se a elaboração de um guião para os voluntários, com a descrição detalhada das suas funções e responsabilidades. A ausência dessa orientação contribuiu para a distribuição desorganizada dos participantes nas salas, contrariando as indicações dadas. Sugere-se, por exemplo, que os voluntários instruam os participantes a ocupar preferencialmente os lugares centrais, preenchendo os laterais apenas quando necessário.

Foram ainda registados atrasos na programação da manhã de sábado, o que levou ao adiamento da segunda sessão de artigos para o final do dia e, conseqüentemente, ao prolongamento do evento. Adicionalmente, propõe-se a criação de folhas de presença

exclusivas para os professores, evitando que estes necessitem de aguardar na mesma fila dos restantes participantes.

No que diz respeito à validação e divulgação da ação pela SRE, constatou-se que, embora a ACPC tenha sido aprovada, não foi devidamente publicitada nas plataformas oficiais de formação docente, nomeadamente o Interagir e o PLACE. Assim, para futuras edições, recomenda-se uma monitorização contínua dessas plataformas, garantindo a divulgação atempada e, se necessário, solicitando de uma nova divulgação.

Por fim, a divulgação tardia do evento foi apontada como fator limitador da participação docente. Embora a realização em fevereiro tivesse como objetivo abranger professores que ainda não tivessem completado as horas de formação anuais, a comunicação próxima da data impediu uma adesão mais ampla, comprometendo parcialmente o potencial de alcance da iniciativa.

Entre os aspetos positivos, destaca-se a escolha do Madeira Tecnopolo como local de realização do evento, que proporcionou condições adequadas para a realização das apresentações, tanto comunicações orais como mesas-redondas. A coordenação das transições entre comunicações, oradores, sinalética e fornecimento de copos e águas revelou-se eficiente, mesmo durante o período de sábado à tarde, quando o número de voluntários era reduzido e os estagiários envolvidos na organização tinham, igualmente, de apresentar as suas comunicações. Esta limitação foi superada graças ao espírito colaborativo e ao sentido de responsabilidade de todos os participantes.

Outro ponto positivo foi a localização estratégica dos espaços destinados aos *coffee breaks*, para convidados e para o público geral, situados nas proximidades do bar, o que facilitou o acesso e a reposição de produtos. A variedade e qualidade dos alimentos e bebidas disponíveis foram amplamente elogiadas, salientando-se a presença de produtos caseiros. A gestão do abastecimento durante os intervalos foi realizada de forma cuidada, garantindo uma distribuição equilibrada.

A organização de um evento desta dimensão e responsabilidade só foi possível graças à colaboração e coordenação eficaz entre os diferentes núcleos de estágio, sendo de destacar, o apoio mútuo prestado sempre que algum núcleo solicitava auxílio, o que contribuiu para a execução harmoniosa e bem-sucedida das tarefas.

Numa perspetiva mais individual, considera-se que a comunicação dinamizada pelo núcleo de estágio desempenhou um papel relevante no contexto global da ACPC. A temática da alimentação revelou-se de grande pertinência, dada a sua influência direta no desempenho físico e na qualidade de vida dos alunos, tendo sido possível alcançar os objetivos definidos.

A participação ativa na organização do evento proporcionou o desenvolvimento de competências essenciais, como o trabalho em equipa, a flexibilidade na integração de ideias divergentes e a capacidade de prestar e receber apoio, competências que se consolidaram através da motivação coletiva em torno de um objetivo comum.

Relativamente à apresentação pública, o facto de ter sido dirigida a uma audiência numerosa e diversificada, representou um desafio acrescido e, simultaneamente, uma oportunidade de crescimento profissional. A responsabilidade de apresentar um trabalho desenvolvido ao longo de vários meses, envolvendo docentes e alunos, exigiu uma preparação rigorosa. Destacam-se, neste sentido, o ensaio prévio da comunicação, o domínio integral do conteúdo e a estruturação cuidada da apresentação, fatores que contribuíram decisivamente para o seu sucesso.

Por fim, sublinham-se os *feedbacks* positivos e as felicitações recebidas por parte dos professores participantes, colegas de curso e, orientadores cooperantes e científicos, bem como, de outros estudantes da UMA, o que reflete o reconhecimento do trabalho desenvolvido e a qualidade da organização do evento. A diversidade e qualidade das comunicações científicas apresentadas pelos diferentes núcleos de estágio reforçaram o carácter formativo e colaborativo da ACPC.

8. Considerações Finais

Concluído todo o processo de estágio, considero que cumpri plenamente a missão a que me propus. Este percurso representou um período de profundo crescimento, tanto a nível pessoal como profissional, marcado por aprendizagens constantes em múltiplas dimensões. Tal evolução foi possível graças ao acompanhamento e à orientação dos meus orientadores, científico e cooperante, cujo contributo se revelou determinante para o meu desenvolvimento e consolidação enquanto futura docente.

O presente relatório constituiu uma compilação estruturada das atividades desenvolvidas ao longo do EP, representando, assim, a conclusão de uma etapa determinante da minha formação académica e profissional, marcada por aprendizagens significativas, decisões fundamentais e, acima de tudo, reflexões que contribuíram para o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício da docência.

Esta experiência de EP representou o meu primeiro contacto direto com a realidade do exercício docente, particularmente, no que diz respeito à gestão de um grupo de jovens em contexto escolar. Desde início, o percurso revelou-se exigente, implicando um processo contínuo de adaptação e de superação de diversos desafios, nomeadamente, ao nível do planeamento das aulas e da gestão da turma. Com o passar do tempo foi possível observar uma evolução progressiva nas diferentes dimensões da intervenção pedagógica, contudo, reconheço com espírito crítico, que existem áreas suscetíveis de melhoria, sobretudo, no que concerne à qualidade e quantidade das minhas intervenções pedagógicas, particularmente no âmbito dos JDC-I.

A transposição do conhecimento adquirido ao longo do curso para um contexto educativo real proporcionou-me uma compreensão mais profunda e concreta das dinâmicas inerentes ao processo E-A. A experiência vivenciada permitiu-me participar ativamente nas diferentes etapas do trabalho docente (planeamento, intervenção e avaliação) e recorrer a diversos instrumentos pedagógicos alinhados com os objetivos de aprendizagem definidos.

Para além da PL, procurei envolver-me de forma empenhada nas restantes dimensões do EP, com especial destaque para a participação nas iniciativas e atividades promovidas pela comunidade educativa, em particular pelo GDEF. Esta integração proporcionou a diversificação de experiências, através do contacto com alunos de diferentes níveis de ensino e da colaboração com outros docentes. Deste modo, estabeleci relações interpessoais enriquecedoras com diversos agentes educativos da comunidade escolar, experiências que, para além de

promoverem a integração e a cooperação, contribuíram de forma decisiva para o reforço do meu conhecimento e para o meu crescimento pessoal e profissional.

Destaca-se ainda, neste processo, a organização e dinamização da AEC, concretizada através de uma atividade de *Paintball*, cuja implementação evidenciou competências de planeamento, organização e coordenação, refletindo a capacidade de antecipar variáveis e de responder eficazmente às exigências inerentes a uma atividade de alguma complexidade logística e pedagógica. Os objetivos previamente definidos foram plenamente alcançados, sendo a sua pertinência amplamente validada pelos participantes e demais agentes envolvidos.

No que diz respeito à observação de aulas, foram realizadas as vinte aulas formais previstas, complementadas por diversas assistências informais a aulas lecionadas pela colega de estágio e outros docentes do GDEF. Esta vivência alargada contribuiu para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, permitindo a identificação e apropriação de estratégias de ensino diversificadas, ajustadas às especificidades de cada turma e de cada aluno.

Relativamente às ações de natureza científico-pedagógica, os *feedbacks* fornecidos pelos professores orientadores e demais participantes foram bastante positivos, refletindo a relevância e profundidade das temáticas abordadas. Estas ações assumiram particular importância no desenvolvimento do pensamento crítico e na promoção da reflexão coletiva, constituindo momentos significativos de partilha e de enriquecimento mútuo entre profissionais da educação.

Reconheço, contudo, que o percurso formativo está longe de estar concluído. Ao longo do EP, tornou-se evidente a necessidade de encarar a docência como um processo contínuo de aprendizagem, sustentado por uma postura crítica, investigativa e reflexiva. A complexidade das práticas pedagógicas exige uma atualização constante e uma adaptação permanente às especificidades de cada contexto educativo e de cada aluno.

Em síntese, o EP revelou-se uma experiência transformadora, proporcionando uma visão realista e exigente da profissão docente. As aprendizagens, os desafios superados e os vínculos estabelecidos foram determinantes para o meu desenvolvimento enquanto profissional da educação. Encerro esta etapa com um sentimento de realização e com a convicção de que me encontro mais preparada para os desafios do ensino, mantendo uma vontade firme de evoluir e de contribuir, de forma ética e responsável, para a formação integral dos meus futuros alunos. Deste modo, concluo com uma citação que considero ser representativa, não apenas do percurso realizado no EP, mas também da minha futura prática profissional enquanto professora de EF: “*Escolhe um trabalho que gostes e não terás que trabalhar nem um dia na tua vida*” (Confúcio).

9. Referências Bibliográficas

- Adank, A. M., Van Kann, D. H. H., Borghouts, L. B., Kremers, S. P. J., & Vos, S. B. (2024). That's what I like! Fostering enjoyment in primary physical education. *European Physical Education Review*, 30(2), 283-301. <https://doi.org/10.1177/1356336X231205686>
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Atividades Desportivas*. Edição VML.
- Alves, H. (2012). Observação de aula como Método de Aprendizagem e Autorreflexão Docente. *Revista de Parapedagogia*, 2(2), 3-11.
- Alves, M. (2004). *Currículo e avaliação: uma perspetiva integrada*. Porto Editora.
- Alves, M. L. T., & Duarte, E. (2010). O Processo Inclusivo nas Aulas de Educação Física: Um Estudo sobre o Teste Sociométrico. *Revista da Educação Física/UEM*, 21(3), 479-491.
- Alves, M. T. G., & Xavier, F. P. (2018). Indicadores Multidimensionais para a Avaliação da Infraestrutura Escolar: O Ensino Fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 708-746. <http://dx.doi.org/10.1590/198053145455>
- Ananias, E. V., Neto, S. de S., & Benites, L. C. (2022). The training of physical education teachers in Portugal, the USA, and Brazil from the perspective of professionalization of Teaching during the practicum. *Education Policy Analysis Archives*, 30(21). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6654>
- Antunes, H., Rodrigues, A., Alves, R., Correia, A. Gouveia, É., & Lopes, H. (2022). A excelência no ensino: O Papel do professor na transformação do aluno. In M. J. Camacho & S. Martins (Eds.), *Paulo Freire e a sua pedagogia: crítica, resistência e utopia. No Centenário do seu nascimento (1921-2021)* (1st ed., pp.200-205). <https://doi.org/10.34640/universidademadeira2022antunesrodrigues>
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referencias para um ensino de qualidade* (pp. 119-149). Casa da Educação Física.
- Baeta, M. M. B. (2024). *Relatório de Estágio em Educação Física: Uma reflexão sobre as práticas e vivências pedagógicas ao longo de um ano letivo*. [Dissertação de Mestrado,

- Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/7137>
- Baglio, G., Blasi, V., Intra, F. S., Castelli, I., Massaro, D., Baglio, F., Valle, A., Zanette, M., & Marchetti, A. (2016). Social Competence in Children with Borderline Intellectual Functioning: Delayed Development of Theory of Mind Across All Complexity Levels. *Frontiers in Psychology*, 7, 1604. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01604>
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Edições FMH.
- Bento, C. A. G. (2023). *Relatório de Estágio de Educação Física Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. Reportório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/5573>
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (1st ed.). Livros Horizonte.
- Bonito, J. (2018). *Sociometria*. Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/26119>
- Boone, E. M., & Leadbeater, B. J. (2006). Game On: Diminishing Risk for Depressive Symptoms in Early Adolescence Through Positive Involvement in Team Sports. *Journal of Research on Adolescence*, 16(1), 79-90. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00122.x>
- Bouزيد, M. S., Melki, H., Racil, G., Hawani, A., Hammoudi, S., Rezgani, Y., & Padulo, J. (2025). The influence of time of day on disruptive behaviours in Middle school students during Physical Education classes. *Frontiers in Sports and Active Living*, 7, 1546436. <https://doi.org/10.3389/fspor.2025.1546436>
- Bracho-Amador, C. M., Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., & López-García, G. D. (2023). The Effect of the Motivational Climate on Satisfaction with Physical Education in Secondary School Education: Mediation of Teacher Strategies in Maintaining Discipline. *Behavioral Sciences*, 13(2), 178. <https://doi.org/10.3390/bs13020178>
- Braga, E. O. (2024). *A diversificação de contextos educativos e a exigência da construção de um perfil docente adequado*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Reportório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/162852>

- Bunker, B., & Thorpe, R. (1986). The Curriculum model. In R. Thorpe, D. Bunker & L. Almond (Eds.), *Rethink games Teaching* (pp.7-10). Loughborough: University of Technology, Loughborough
- Caldeira, R., Gaspar, A., Oliveira, R., Quintal, J. T., Pestana, M., Freitas, R., Ihle, A., Marques, A., Gouveia, É. R. (2020). Investigação sobre o Modelo de Competência dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão: um Estudo Longitudinal da Performance Global em Jogo. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, H. Antunes & R. Alves (Eds.), *O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa* (pp.112-123).
- Cardinali, L., Ferrari, D., Zimatore, G., Cruzei, D., Perroni, F., Migliaccio, S., Baldari, C., Guidetti, L., & Gallotta, M. C. (2025). How the time and type of Physical Education lessons affect attention capacity and cortisol levels i primary school children. *Scientific Reports*, 15(1), 33658. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-17910-5>
- Carvalho, L. M. D. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10-11), 135-151.
- Coelho, I. M. F. (2011). *Aplicação do Modelo de Educação Desportiva no Ensino do Atletismo*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10216/57168>
- Corrêa, U. C., Silva, A. S., & Paroli R. (2004). Efeitos de diferentes métodos de ensino na aprendizagem do futebol de salão. *Motriz*, 10(2), 79-88.
- Coutinho, A. da S. (2014). Crianças com défice de atenção e hiperactividade em contexto escolar. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 2(1), 483-488. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.464>
- Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cruz-Santos, A. (2019). Perturbações da linguagem: Uma revisão do conceito. In M. L. Correia (Eds.), *Educação Inclusiva & Necessidades Educativas Especiais* (pp.93-119). Flora Editora. <https://hdl.handle.net/1822/74659>

- Cunha, A. C. (2010). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em Revista*, 11(2), 41-52. <https://hdl.handle.net/1822/20758>
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril da Educação (2016). Diário da República n.º 65/2016, Série I de 2016-04-04. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/17-2016-74007250>
- Despacho n.º358/2014, de 30 de julho (2024). Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira, Série II de 2024-07-30. <https://joram.madeira.gov.pt/joram/2serie/Ano%20de%202024/IIserie-135-2024-07-30.pdf>
- Dias, É. (2023). A Educação e a escola. Para que servem as escolas? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(120), 621-629. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003101201>
- Dieudé, A., & Prøitz, T. S. (2024). Curriculum policy and instructional planning: Teachers’ autonomy across various school contexts. *European Education Research Journal*, 23(1), 28-47. <https://doi.org/10.1177/147490412211075156>
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores África.
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2019). A planificação como dimensão da ação docente: especificidades na formação de professores de história. In Leite, C., Fernandes, P., Monteiro, A., Figueiredo, C., Pereira, F. S. & Pinto, M. (Eds.), *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): II Seminário Internacional* (pp. 173-186). <http://hdl.handle.net/10400.22/14742>
- Fagundes, F. M., Ribas, J. F. M., Salas-Santandreu, C., & Burgués, P. L. (2023). Las Características de la Producción Científica sobre el Modelo Teaching Games for Understanding de 2010 a 2020. *Acción Motriz*, 31(1), 72-91.
- Fenellós, C. B., Gil, A. V., & Naranjo, M. P. (2020). Working Memory and Reading Comprehension in Young People with Intellectual Disabilities. In C. Salavera, P. Teruel & J. L. Antoñanzas (Eds.), *Observatory for Research and Innovation in Social Sciences, vol 84. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 129-135). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.05.15>

- Fernando, C., Vicente, A., Prudente, J., & Lopes, H. (2019). A personalização nas aulas de Educação Física e a metodologia de Diagnóstico, Prescrição e Controlo. In H. Lopes, A. Rodrigues, É. Gouveia, A. L. Correia & R. Alves (Eds.), *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas* (pp. 105-112). Universidade da Madeira.
- Fialho, I. J. (2016). Supervisão da Prática Letiva. Uma Estratégia Colaborativa de Apoio ao Desenvolvimento Curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7(2), 18-37. <http://hdl.handle.net/10174/20331>
- Filgueiras, L. F. A. S. (2014). Comparação entre a metodologia de abordagem sistêmica e a metodologia tecnicista: razões para promover o processo ensino aprendizagem dos JECs através de jogos. *Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 6(22), 317-321.
- Fletcher, T., & Beckey, A. (2023). Teaching about planning in pre-service physical education teacher education: A collaborative self-study. *European Physical Education Review*, 29(3), 389-404. <https://doi.org/10.1177/1356336X231156323>
- Garganta, J. (1994). Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos* (pp.11-25). Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Gil-Arias, A., Harvey, S., García-Herreros, F., González-Víllora, S., Práxedes, A., & Moreno, A. (2021). Effect of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit on elementary students' self-determined motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 27(2), 366-383. <https://doi.org/10.1177/1356336X20950174>
- Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp.87-108). Casa da Educação Física.
- Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). A Avaliação Diagnóstica em Educação Física: uma Abordagem Prática a Nível Macro. In H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves & A. L. Correia (Eds.), *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 89-95). Universidade da Madeira.
- Gonçalves, I. M. (2008). *Avaliações em Educação de Infância: Das Concepções às Práticas* (1st ed.). Editorial Novembro.

- González, F. J., Darido, S. C., & Oliveira, A. A. B. (2017). *Esportes de Marca e com Rede Divisória ou Muro/Parede de Rebote: Badminton – Peteca – Tênis de Campo – Voleibol – Atletismo* (2end ed.). Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Gouveia, É. R., Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, B., Caldeira, R., Feitas, R., Alves, R., Correia, A., Antunes, H., Marques, A., Kliegel, M., & Ihle, A. (2021). O Ensino da Educação Física: contributos da investigação sobre os modelos de ensino centrados no aluno. In H. Spínola & S. M. Carreira (Eds.), *Literacia Científica: Ensino, Aprendizagem e Quotidiano* (pp.110-117). Imprensa Académica. <https://doi.org/10.34640/universidademadeira2021gouveialopesrodrigues>
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (1st ed., pp.131-160). Edições FMH.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Eds.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (2end ed., pp. 9-54). Editora FADEUP.
- Guardiano, M., Candeias, L., Guimarães, J. E., Viana, V., & Almeida, P. (2017). Perfil Neuropsicológico em Crianças com Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção: Avaliação da Memória de Trabalho. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 48(3), 229-235. <https://doi.org/10.25754/pjp.2017.10064>
- Guimarães, M. C. B., Coelho, A. M. L., Abreu, A. J. C., Martini, M. F., & Alves, V. R. (2023). A Metodologia de Rotação por Estações: Uma Análise das Possibilidades e Desafios na Prática Pedagógica. *Revista Amor Mundi*, 4(5), 101-106. <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i5.240>
- Gurley, K., Peters, G. B., Collins, L., & Fifolt, M. (2015). Mission, vision, values, and goals: An exploration of key organizational statements and daily practice in schools. *Journal of Educational Change*, 16(2), 217-242. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-014-9229-x>
- Hamidi, S. R., Shaffiei, Z. A., Sarif, S. M., & Ashar, N. (2013). *Exploratory Study of Assessment in Teaching and Learning* [Paper presentation]. International Conference on Research and Innovation in Information Systems 2013, Kuala Lumpur, Malaysia. <https://doi.org/10.1109/ICRIIS.2013.6716743>

- Han, Y., Syed Ali, S. K. B., & Ji, L. (2022). Feedback for Promoting Motor Learning in Physical Education: A trial Sequential Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 15361. <https://doi.org/10.3390/ijerph192215361>
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança*. Artmed Editora.
- Hastie, P. A. (1998). Skill and Tactical Development During a Sport Education Season. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(4), 368-379. <https://doi.org/10.1080/02701367.1998.10607711>
- Hastie, P. A., & Trost, S. G. (2002). Student Physical Activity Levels During a Season of Sport Education. *Pediatric Exercise Science*, 14(1), 64-74. <https://doi.org/10.1123/pes.14.1.64>
- Januário, C. (2017). O planejamento de jovens professores de Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp.109-118). Casa da Educação Física.
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação de Professores de Educação Física: Rotinas de Planejamento e de Ensino. In R. Resende, A. Albuquerque & A. R. Gomes (Eds.), *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp.401-420). Visão e Contextos.
- Júnior, A. P. da S., & Oliveira, A. A. B. (2018). Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores de Educação Física no Brasil: Uma Revisão Sistemática. *Movimento Revista de Educação Física da UFRGS*, 24(1), 77-92. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.67071>
- Kamran, M., Bano, N., & Siddiqui, S. (2024). A SWOT: Thematic Analysis of Pedagogical Practices at Inclusive School of Pakistan. *Societies*, 14(2), 21. <https://doi.org/10.3390/soc14020021>
- Koka, A., & Hein, V. (2006). Perceptions of teachers' general and informational feedback on intrinsic motivation in Physical Education: two-year effects. *Perceptual and Motor Skills*, 103(2), 321-332. <https://doi.org/10.2466/pms.103.2.321-332>
- Koutrouba, K. (2020). Classroom management and teacher effectiveness. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.692>

- Krizkova, S., Tomaskova, H., & Trikolae, E. B. (2021). Sport Performance Analysis with a Focus on Racket Sports: A Review. *Applied Sciences*, 11(19), 9212. <https://doi.org/10.3390/app11199212>
- Kumar, C. R. S., & Praveena, K. B. (2023). SWOT analysis. *International journal of advanced research*, 11(9), 744-748. <https://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/17584>
- Lee, Y., Kim, K. H., & Kim, J.N. (2019). Understanding the impacts of issue types and employee-organization relationship on employees' problem perceptions and communicative behaviors. *Corporate Communications An International Journal*, 24(3), 553-568. <http://dx.doi.org/10.1108/CCIJ-12-2018-0127>
- Leithwood, K., Louis, K., S., Aderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. The Wallace Foundation. <https://doi.org/10.59656/EL-SB5787.001>
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. Cortez Editora.
- Lima, R., Benites, L., Gonçalves, F., & Resende, R. (2018). A Educação Física na Escola: Atitudes dos Alunos em Função da Idade e do Sexo. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (41), 83-92.
- Lopes, H., & Fernando, C. (2014). Escolas de hoje. Europa do futuro. *Revista Diversidades*, 11(45), 5-9. <https://www.researchgate.net/publication/275956897>
- Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A., & Prudente, J. (2011). A Função do Docente de Educação Física. In A. Albuquerque, C. Pinheiro, L. Santiago, & N. Fumes (Eds.), *Educação Física, Desporto e Lazer: Perspetivas Luso-Brasileiras* (pp. 235-243). Edições ISMAI.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), 132-141. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n2/v15n2a12.pdf>
- Luckesi, C. C. (1992). *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Sendas Percorridas*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUCSP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11781>
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. Cortez Editora.

- Malho, H., Oliveira, R., Gaspar, M., Freitas, B., Gouveia, É. R. (2017). Uma Abordagem Tática ao Jogo: O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão. In C. Fernando, H. Lopes, J. Prudente, R. Trindade, J. Simões & H. Antunes (Eds.), *Seminário Internacional Desporto e Ciência 2017* (pp.196-200). Universidade da Madeira.
- Marmeleira, J., Costa, M., Baracho, M., Ferreira, V., & Biscaia, R. (2015). Como Formar Grupo de Trabalho em Educação Física? In J. M. P. D. Petrica & R. M. D. Paulo (Eds.), *I Congresso Internacional de Atividade Física* (p.150). Gráfica do Tortosendo.
- Marques, P. B., & Catanho, M. I. S. (2011). O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 23-33. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100003>
- Martins, G. d'O., Gomes, C. A. S., Brocado, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., da Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017a). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017b). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referencias para um ensino de qualidade* (pp.53-82). Casa da Educação Física.
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2020). *Os Estilos de Ensino em Educação Física: Entre a Teoria e a Prática*. Edições FMH.
- Martiny, L. (2013). “Como saber se meu mundo de ideias daria certo na prática?” O medo da docência no estágio supervisionado em educação física. *Motrivivência*, (40), 51-66. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2013v25n40p51>
- McMillan, P., Anderson, C., & Jess, M. (2025). Adaptive Teaching and the International Order of Classrooms. *Scottish Education Review*, 57(1), 117-144. <https://doi.org/10.1163/27730840-bja10029>
- Medina-Rebollo, D., Fernández-Ozcorta, E., Buñuel, P. S. L., & Fernández-Gavira, F. (2023). Analysis of the Practice of Nautical Activities in Schools. *Education Sciences*, 13(12), 1202. <https://doi.org/10.3390/educsci13121202>

- Mendes, R. L. C. (2024). *A Transformação através do Estágio: Incerteza, Descoberta e Aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/7135>
- Mendes, R., Godinho, M., Barreiros, M., & Melo, F. (2007). Transfer de aprendizagem. In M. Godinho (Eds.), *Controlo Motor e Aprendizagem Fundamentos e Aplicações* (pp. 107-120). Edições FMH.
- Mendonça, A. Nóbrega, A., & Alves, R. (2025). Danças Sociais: Um Recurso Didático para a Lecionação na Educação Física. In R. Trindade, H. Lopes, É. Gouveia, C. Fernando, A. L. Correia, R. Alves, H. Antunes, C. França, J. G. Saldanha, J. Soares, A. Rodrigues, R. Alves & F. Santos (Eds.), *Seminário Internacional Desporto e Ciência 2025* (pp.240-250). Universidade da Madeira.
- Mendonça, A., Abreu, J., Nóbrega, A., & Alves, R. (2025). Alimentação e Educação Física: Influência dos Hábitos Alimentares no Desempenho Físico dos Alunos. In É. Gouveia, H. Antunes, A. Rodrigues, R. Alves, F. Martins, A. L. Correia & H. Lopes (Eds.), *Educação Física e Qualidade de Vida* (pp. 126-146). Universidade da Madeira.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do Desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp.17-206). Casa da Educação Física.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (1st ed., pp.39-65). Edições FMH.
- Metzler, M. (2011). *Intruccion Models for Physical Education* (3rd ed.). Routledge.
- Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional models for physical education* (4th ed.). Routledge.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., Griffin, L. L. (2006). *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach* (2end ed.). Human Kinetics.
- Monteiro, A. J. F. (2009). *Escola vs Empresa: contributos para uma correlação positiva*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusíada]. Repositório das Universidades Lusíada. <http://hdl.handle.net/11067/341>

- Moraes, A. de A. (2025). A identidade profissional docente: a influência dos professores experientes nos estágios supervisionados. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 8(3), 1-17. <https://doi.org/10.55905/revconv.18n.3-057>
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. First Online Edition.
- Mutton, T., Hagger, H., & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 17(4), 399-416. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580516>
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback process in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (Eds.), *Os Professores e a sua Formação* (pp.15-35). Publicações Dom Quixote.
- Nunes, R. (2016). Metodologia do ensino do Voleibol. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões & R. Alves (Eds.), *Problemáticas da Educação Física II* (pp.63-64). Universidade da Madeira.
- Nunes, R. (2018). Ensino do Voleibol: uma abordagem tática ao jogo através do Smashball. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões & R. Alves (Eds.), *Didática da Educação Física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp.176-180). Universidade da Madeira.
- Olim, J. A. V. (2024). *Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física: Práticas, desafios e desenvolvimento enquanto professor estagiário*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. Relatório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/7134>
- Padilha, P. R. (2001). *Planejamento Dialógico: Como construir um projeto político-pedagógico da escola* (Eds.). Cortes Editora
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 2(2), 37 – 52. <https://doi.org/10.25757/invep.v2i2.49>

- Pais, I. P., Lopes, A. F., & Pereira, S. A. (2013). Perturbações da linguagem em crianças pré-escolares e repercussões na aprendizagem da leitura e da escrita. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 44(5), 210-214. <https://doi.org/10.25754/pjp.2013.3420>
- Paulo, Â. M., & Neto, J. A. da H. (2021). A Importância do Espaço Escolar para o Ensino-Aprendizagem. A Luz de um Estudo de Caso. *Revista Galo*, (4), 217-230.
- Pavlović, S., Pelemiš, V., Marković, J., Dimitrijević, M., Badrić, M., Halaši, S., Nikolić, I., & Cokorilo, N. (2023). The Role of Motivation and Physical Self-Concept in Accomplishing Physical Activity in Primary School Children. *Sports*, 11(9), 173. <https://doi.org/10.3390/sports11090173>
- Pereira, C. B., Farias, C., Ramos, A. G., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2022). Problematização sobre as vantagens de modelos centrados no aluno versus centrado no professor no ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 22(1), 66-81. <http://doi.org/10.5628/rpcd.22.01.66>
- Pereira, C. H. A. B. (2012). *Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/65822>
- Pereira, J., Araújo, R., Farias, C., Bessa, C., & Mesquita, I. (2016). Sport Education and Direct Instruction Units: Comparison of Student Knowledge Development in Athletics. *Journal of Sports Science and Medicine*, 15(4), 569-577.
- Pereira, M. J. F., & Dias, S. E. M. (2024). A Metodologia de Rotação por Estações: Estudo de Caso em uma Escola Municipal Rural no Município de Vianópolis, Goiás – Limites e Possibilidades. *Revista Gênero e Interdisciplinaridade*, 5(6), 323-336. <https://doi.org/10.51249/gei.v5i06.2332>
- Pereira, P., Carreiro da Costa, F., & Diniz, J. A. (2009). As atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física: Um estudo plurimetodológico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (34), 83-94.
- Pianta, R.C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie (1st ed.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp.365-386). Springer.

- Piéron, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Ed. Revue EPS
- Pinto, A. A. da S. (2021). *A influência das Condições Socioeconómicas das Famílias na Aprendizagem dos/as Alunos/as – Estudo de Caso*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/36549>
- Popescu, C., Georgescu, A. R., & Grapă, B. G. (2019). The Role and the Importance of Human Resources in Obtaining Organization Performances. *Valahian Journal of Economic Studies*, 10(1), 79-88. <http://dx.doi.org/10.2478/vjes-2019-0008>
- Porath, M., Collet, C., Milisted, M., das Neves Salles, W., & do Nascimento, J. V. (2016). Nível de Desempenho Técnico-Tático das Equipas de Voleibol em Escalões de Formação. *Motricidade*, 12(2), 8-17. <https://doi.org/10.6063/motricidade.6012>
- Possolli, G. E., & Gubert, R. (2015). Portfólio como Ferramenta Metodológica e Avaliativa. In P. L. Torres (Eds.), *Metodologias para a Produção do Conhecimento: Da Conceção à Prática* (pp.119-142). Coleção Agrinho.
- Quina, J. (2009). *A Organização do Processo de Ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/2558>
- Quintal, T., Oliveira, R., Gaspar, A., Oliveira, R., Pestana, M., & Gouveia, É. (2018). *Contributos do Modelo de Competência no Ensino dos Jogos Desportivos de Invasão nas Aulas de Educação Física*. [Poster presentation]. Seminário Desporto e Ciência 2020, Funchal. <http://hdl.handle.net/10400.13/2873>
- Rebelo, N. (2012). *Estudo dos perfis atitudinais e emocionais de alunos do ensino básico português: Caracterização em função do nível escolar e do sexo*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/8092>
- Reis, F. L., & Sadrudin, M. M. R. (2022). Gestão de Pessoas nas Organizações. Estudo do caso da Luz dos Pastorinhos. *Revista Temas Sociais*, 3(3), 113-139. https://doi.org/10.53809/TS_ISS_2022_n.3_113-139
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente* (2nd ed.). Ministério da Educação – Concelho Científico para a Avaliação de Professores.

- Ricardo, V. (2005). *Novas estratégias de ensino para os jogos desportivos: um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9.º ano de escolaridade*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/100603>
- Rink, J. (2014). *Teaching Physical Education for Learning* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Romão, E. J. R., Barbosa, P. V. S., & Moreira, M. C. (2017). Metodologias de Ensino para Jogos Esportivos Coletivos na Educação Física Escolar. *Revista de Iniciação Científica da Universidade Vale do Rio Verde*, 7(1), 80-96.
- Sacristán, G., & Gómez, Á. I. P. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* (12th ed.) Ediciones Morata.
- Santana, D. S. (2021). *Avaliação em Educação Tecnológica: Uma Abordagem Baseada em Estratégias Diagnóstica, Formativa e Somativa*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1642202>
- Santos, F., Faria, N., Rodrigues, A., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2019). Desenvolvimento de Competências Sociais e Pessoais em Educação Física. In H. Lopes, A. Rodrigues, É. Gouveia, A. L. Correia & R. Alves (Eds.), *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas* (pp.228-241). Universidade da Madeira.
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(92), 637-669. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006>
- Santos, L., & Ponte, J. (2002). A prática letiva como actividade de resolução de problemas: Um estudo com três professoras do ensino secundário. *Quadrante*, 11(2), 29-54. <http://hdl.handle.net/10451/3980>
- Schmidt, R. J., & Wrisberg, C. A. (2010). *Aprendizagem e Performance Motora: Uma Abordagem da Aprendizagem Baseada na Situação* (4th ed.). Artmed.
- Sharil, W. N. E. H., & Kyriacou, C. (2015). Reflective practice on Intructional Planning: Revelance and Contribution to Pre-Service Teachers'Professional Development. *IJAEDU – International E-Journal of Advances in Education*, 1(3), 211-217. <https://doi.org/10.18768/ijaedu.92247>

- Siedentop, D. (1987). The Theory and Practice of Sport Education. In G. Barrete, R. Feingold, C. Rees & M. Piéron (Eds.), *Myths, models and methods in Sport Pedagogy* (pp.79-85). Champaign IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching skills in physical Education* (4th ed.). Mayfield Publishing Company, Mountain View.
- Silva, D., Silva, L., Simões, J., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2016). O Voleibol nas aulas de Educação Física: O jogo do “Smashball”. In H. Lopes, É., Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões & R. Alves (Eds.), *Problemáticas da Educação Física II* (pp.196-202). Universidade da Madeira.
- Silva, L. C. B. (2024). *Desafios que Transformam: De reflexões ao autoconhecimento, na vivência do estágio pedagógico em Educação Física*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/7136>
- Silva, M. (2002). Explicação do conteúdo: elementos estruturante da aprendizagem eficaz. *Cadernos de Pesquisa*, (115), 195-205. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100008>
- Silvério, A. B. R. (2016). *O papel do estatuto socioeconómico e do envolvimento parental na inclusão escolar de crianças com idades entre os seis e os dez anos*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. Reportório do Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/13416>
- Simões, J., Lopes, H., & Fernando, C. (2010). A Educação – Conhecimentos ou Adaptabilidade. In J. F. P. N. Prudente, H. M. A. Lopes, R. N. T. de Ornelas & H. R. L. Antunes (Eds.), *Desporto e ciência 2010: actas/proceedings* (pp. 255-263). Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/154>
- Sinelnikov, O. A., & Hastie, P. A. (2010). A motivational analysis of a season of Sport Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 55-69. <https://doi.org/10.1080/17408980902729362>

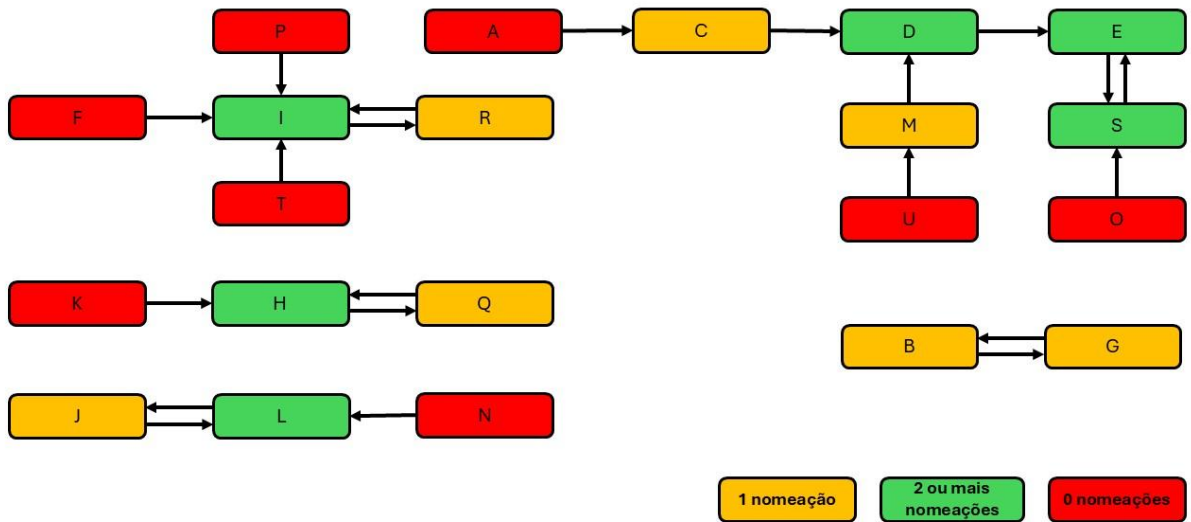
- Soares, J., & Antunes, H. (2016). Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções. In H. Lopes, É., Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões & R. Alves (Eds.), *Problemáticas da Educação Física II* (pp.136-147). Universidade da Madeira.
- Sousa, R. G. R. (2019). *O Ato de Estudar: A Escola e o Ensino Aprendizagem na Percepção de Alunos do 1.º Ano do Ensino Médio em uma Escola Pública de Castanhal/PA*. Universidade Federal do Pará.
- Sousa, R. R. A. (2024). Estratégias de adaptação de atividade física para alunos com deficiência. *Revista Interseção*, 6(1), 68-87. <https://doi.org/10.48178/intersecao.v6i1.468>
- Souza, A. L. (2014). O estágio supervisionado e a educação física no ensino fundamental: contribuições para a formação profissional. *Educación Física y Ciencia*, 16(1). <https://www.scielo.org.ar/pdf/efyc/v16n1/v16n1a04.pdf>
- Souza, R. L. L., & Ponte, J. P. (2012). Práticas letivas e formação contínua em matemática: Um diálogo necessário. *Encontro de Investigação em Educação Matemática*, 467-477.
- Su, W., & Liu, Q. (2025). The impact of physical Education teacher support on sport participation among College students: the chain mediating effects of physical Education Learning motivation and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 16, 1592753. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1592753>
- Tahara, A. K., Darido, S. C., & Bahia, C. de S. (2017). Materiais Didáticos e a Educação Física Escolar. *Conexões Educação Física, Esporte e Saúde*, 15(3), 368-379. <https://doi.org/10.20396/conex.v15i3.8649968>
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Teixeira, A. F. (2013). *A Importância dos Recursos Humanos na Qualidade e Efeitos no Desempenho Organizacional*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. uBibliorum Repositório Digital da UBI. <http://hdl.handle.net/10400.6/3085>
- Tolves, B. C. F., Delevati, M K., & Sawitzki, R. L. (2014). Método Parcial, Global e de Jogos Condicionados no Ensino do Futsal. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 13(2), 80-92.
- Tremoceiro, R. D. C. (2024) *Uma Visão Holística da Educação Física: foco no aluno*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Reportório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/159668>

- Universidade da Madeira (2025). *Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. UMa. <https://www.uma.pt/ensino/2o-ciclo/mestrado-em-ensino-de-educacao-fisica-nos-ensinos-basico-e-secundario/>
- Vicente, A., Fernando, C., & Lopes, H. (2015). *Transformar pelo Futebol: Uma Metodologia Atual e Operativa*. [Comunicação Oral]. Seminário Desporto e Ciência 2015, Funchal, Madeira.
- Wallhead, T. L., & O'Sullivan, M. M. (2007). A didactic analysis of content development during the peer Teaching tasks of a Sport Education season. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 12(3), 225-243. <https://doi.org/10.1080/17408980701610177>
- World Health Organization (2020). *WHO Guidelines Physical Activity and Sedentary Behaviour*. WHO. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>
- Zabala, A. (1998). *A Prática Educativa: como ensinar*. Artmed.
- Zhou, Y., Shao, W. D., & Wang, L. (2021). Effects of Feedback on Students' Motor Skill Learning in Physical Education: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6281. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126281>
- Zhou, Y., Wang, L., Chen, R., & Wang, B. (2025). Associations between class-level factors and student Physical activity during Physical Education lessons in China. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 22(1), 1. <https://doi.org/10.1186/s12966-024-01703-6>

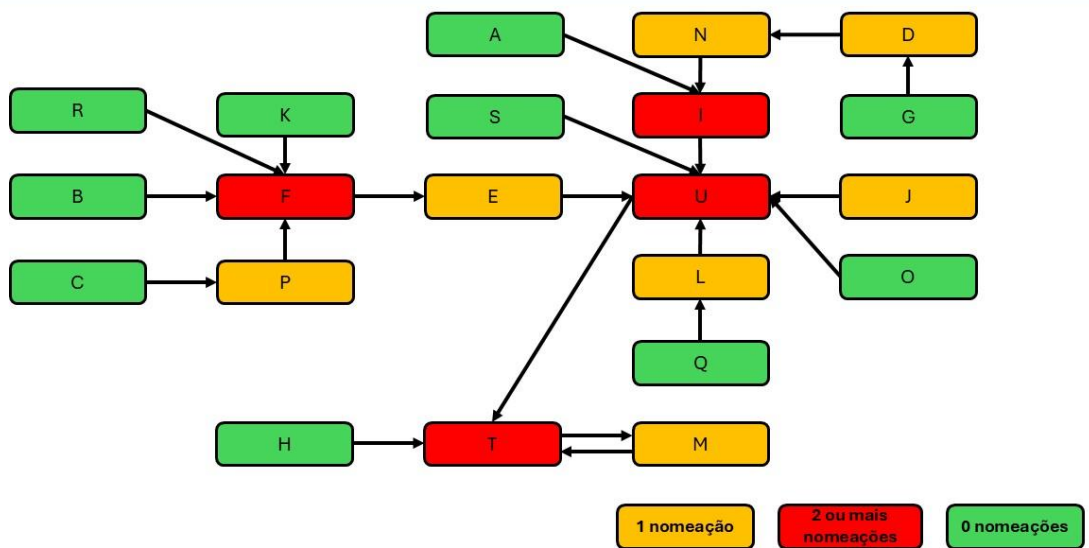
10. Apêndices

Apêndice 1 - Exemplo de um Sociograma

1. Preferência para fazer um trabalho de grupo



6. Exclusão para jogar na aula de Educação Física



Apêndice 2 - Planejamento Anual (inicial)

Setembro						
S	T	Q	Q	S	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

Outubro						
S	T	Q	Q	S	S	D
	1	2	3	4	F	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

Novembro						
S	T	Q	Q	S	S	D
				F	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

Dezembro						
S	T	Q	Q	S	S	D
						F
2	3	4	5	6	7	F
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	F	F	27	28	29
30	31					

Janeiro						
S	T	Q	Q	S	S	D
		F	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Fevereiro						
S	T	Q	Q	S	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28		

Março						
S	T	Q	Q	S	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

Abril						
S	T	Q	Q	S	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	F	19	F
21	22	23	24	F	26	27
28	29	30				

Maio						
S	T	Q	Q	S	S	D
			F	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Junho						
S	T	Q	Q	S	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	F	11	12	13	14	15
16	17	18	F	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

Pausas Letivas	
Feriados	F
3 Aulas Projeto TASRAM-CIT	
7 Aulas de Avaliações de Diagnóstico	
11 Aulas de Voleibol	
12 Aulas de Futebol	
11 Aulas de Ginástica Acrobática	
11 Aulas de Andebol	
11 Aulas de Desportos de Raquete	
6 Aulas de Basquetebol	
4 Aulas de Dança	

Apêndice 3 - Cronograma Anual das Matérias (final)

1º Período			
Dia	Segunda-feira	Dia	Terça-feira
16/09/2024	Apresentação + TASRAM-CIT	17/09/2024	JDCPolitemático (Futebol)
23/09/2024	TASRAM-CIT (Aptidão física)	24/09/2024	Avaliação de Diagnóstico de Futebol
30/09/2024	Avaliação de Diagnóstico de Voleibol	01/10/2024	Futebol
07/10/2024	Voleibol + Aptidão Física	08/10/2024	Futebol
14/10/2024	Voleibol + Aptidão Física	15/10/2024	Futebol
21/10/2024	Voleibol + Aptidão Física	22/10/2024	Aptidão Física + Desportos de Combate
28/10/2027	Voleibol + Ultimate Frisbee	29/10/2024	Futebol
04/11/2024	Voleibol + Ultimate Frisbee	05/11/2024	Futebol
11/11/2024	Minitorneio 1 de Voleibol	12/11/2024	Futebol
18/11/2024	Voleibol + Ultimate Frisbee	19/11/2024	Futebol
25/11/2024	Voleibol + Corfebol	26/11/2024	Futebol
02/12/2024	Minitorneio 2 de Voleibol	03/12/2024	Avaliação Sumativa de Futebol
09/12/2024	Avaliação Sumativa de Voleibol + Corfebol	10/12/2024	Ação de Formação
16/12/2024	Avaliação Sumativa de Voleibol	17/12/2024	Reuniões de Avaliação
2º Período			
Dia	Segunda-feira	Dia	Terça-feira
06/01/2025	Avaliação de Diagnóstico de Ginástica Acrobática e Andebol	07/01/2025	Avaliação de Diagnóstico de Desportos de Raquete
13/01/2025	Ginástica Acrobática + Andebol	14/01/2025	Desportos de Raquete
20/01/2025	Ginástica Acrobática + Andebol	21/01/2025	Desportos de Raquete
27/01/2025	Ginástica Acrobática + Andebol	28/01/2025	Desportos de Raquete
03/02/2025	Ginástica Acrobática + Andebol	04/02/2025	Desportos de Raquete
10/02/2025	Ginástica Acrobática + Andebol	11/02/2025	Desportos de Raquete
17/02/2025	Ginástica Acrobática + Andebol	18/02/2025	Desportos de Raquete
24/02/2025	Desporto de Raquete + Andebol	25/02/2025	Ginástica Acrobática
10/03/2025	Desporto de Raquete + Andebol	11/03/2025	Ginástica Acrobática
17/03/2025	Desporto de Raquete + Andebol	18/03/2025	Ginástica Acrobática

24/03/2025	Avaliação Sumativa de Ginástica Acrobática e Desportos de Raquete	25/03/2025	Avaliação Sumativa de Andebol
31/03/2025	Avaliação Sumativa de Ginástica Acrobática e Andebol	01/04/2025	Avaliação Sumativa de Desportos de Raquete
3º Período			
Dia	Segunda-feira	Dia	Terça-feira
-----	-----	22/04/2025	Avaliação de Diagnóstico de Basquetebol
28/04/2025	Andebol + Avaliação de Diagnóstico de Atividades Rítmicas Expressivas	29/04/2025	Basquetebol
05/05/2025	Andebol + Atividades Rítmicas Expressivas	06/05/2025	Semana do Mar
12/05/2025	Projeto TASRAM-CIT	13/05/2025	Basquetebol + Orientação
19/05/2025	Andebol + Atividades Rítmicas Expressivas	20/05/2025	Basquetebol + Orientação
26/05/2025	Andebol + Atividades Rítmicas Expressivas	27/05/2025	Desporto Escolar
02/06/2025	Evento Culminante do Andebol	03/06/2025	Basquetebol

Apêndice 4 - Exemplo da UD de Andebol



Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Núcleo de Estágio – Universidade da Madeira

Ano Letivo 2024/2025

Unidade Didática de Andebol

Orientador Científico: Professor Doutor Ricardo Alves

Orientador Cooperante: Mestre Adérito Nóbrega

Professora Estagiária: Ana Mendonça

1. Caracterização do Andebol

O Andebol é uma modalidade que pertence ao grupo dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), que são um conjunto de modalidades que possuem características comuns. Segundo Bayer (1994, citado por Prudente 2006), estas modalidades possuem em comum, a existência de um objeto de jogo, um terreno de jogo com medidas fixas, um alvo para atacar e/ou defender e ainda a existência de relações de cooperação-oposição, entre os companheiros de equipa e os adversários.

Além das características enumeradas, Garganta (2007) acrescenta ainda que, nos JDC-I existe uma grande variedade, imprevisibilidade e aleatoriedade das diversas ações. Estas particularidades, fazem com que os acontecimentos do jogo ocorram sem que seja possível prever com antecedência a sua ordem cronológica, a sua frequência e a complexidade das ações, sendo solicitados aos jogadores, que tenham presentes uma atitude tático-técnica, de modo a resolver os problemas existentes no jogo e a cumprir com os objetivos do mesmo (Garganta 1996, citado por Gonçalves, 2007).

Deste modo, Garganta (1998), afirma que os JDC são caracterizados, numa primeira instância, pelo confronto entre duas equipas que se dispõem e movimentam no campo de forma particular, condicionadas por um regulamento e que gerem as relações de cooperação-oposição, em função do objetivo do jogo, vencer.

O jogo de Andebol,

desenrola-se num terreno rectangular de 40 m x 20 m, dividido ao meio pela linha de meio campo, com duas balizas, bem como duas áreas delimitadas pela linha final e por uma linha quase em semicírculo colocada a seis metros de cada uma das balizas, que constituem áreas restritivas onde apenas o guarda-rede está autorizado a permanecer e se pode movimentar (Prudente, 2006, p. 56).

É ainda de salientar que o principal objetivo do jogo passa por marcar golo na baliza do adversário e impedir o golo na sua baliza, assim como evitar que o adversário contenha a posse de bola (Costa & Costa, 2013).

Esta modalidade joga-se num total de 60 minutos, que está dividida em duas partes com 30 minutos cada uma, e ainda, um intervalo de 10 minutos em ambas as partes (Borges, 1996, citado por Gonçalves, 2007). Em campo estão sete jogadores de cada equipa que assumem uma posição no campo, com uma função específica, no entanto, o treinador dispõe de mais sete jogadores que pode substituir sempre que seja necessário (Silva, 2007).

2. Avaliação de Diagnóstico

De modo a poder realizar a avaliação de diagnóstico da matéria de ensino da presente unidade didática, foi realizada, numa primeira instância, uma ficha de observação e registo em relação ao Andebol. Esta tem como objetivo analisar a prestação dos alunos ao nível do domínio da bola, ocupação racional do espaço, progressão no terreno de jogos, ações de cooperação e finalização. É de salientar que a construção da ficha, foi realizada tendo por base os objetivos definidos nas Aprendizagens Essenciais do 11.º ano de escolaridade.

Os critérios de êxito analisados em cada um destes parâmetros foram os seguintes:

- **Domínio da Bola:**
 - Receção;
 - Passe;
 - Drible.
- **Ocupação Racional do Espaço:**
 - Desmarcar-se oportunamente;
 - Tentar intersetar a bola, colocando-se numa posição diagonal de defesa, para intervir na linha de passe do adversário.
- **Progressão no Terreno de Jogo:**
 - Através do passe, armando o braço, a um jogador numa posição mais ofensiva;
 - Drible em progressão;
 - Progride sem bola.
- **Ações de Cooperação:**
 - Defensivas: Logo que a sua equipa perde a posse de bola assume uma atitude defensiva, procurando de imediato recuperar a posse da mesma.
 - Ofensiva: Oferece linhas de passe aos colegas.
- **Finalização:**
 - Finaliza em remate em salto, se recebe a bola junto da área, em condições favoráveis.

Através desta avaliação inicia, foi possível verificar que existem 10 alunos que se destacam positivamente na modalidade estando no nível muito bom, na maior parte dos parâmetros analisados, algo que poderá ser fruto das vivências desportivas enquanto atletas. Os restantes alunos apresentam um nível de jogo razoável a bom. Deste modo, a distribuição dos alunos pelo nível introdutório e pelo nível elementar fez-se da seguinte forma:

Tabela 1 - Avaliação de Diagnóstico de Andebol

Nível de Proficiência dos Alunos na Avaliação de Diagnóstico de Andebol	
Nível Introdutório	- N.º 1, 2, 7, 9, 12, 13, 14, 16, 17, 18 e 21.
Nível Elementar	- N.º 3, 4, 5, 6, 8, 10, 15, 19 e 20.

3. Objetivos Específicos do Andebol

Tendo por base o documento das aprendizagens essenciais da disciplina de Educação Física, para o 11º ano na matéria de Andebol, pretende-se que os alunos alcancem os seguintes objetivos:

Nível Introdução:

O aluno:

1. *Coopera com os companheiros, quer nos exercícios quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e aceitando as opções e falhas dos seus colegas.*
2. *Aceita as decisões da arbitragem e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e adversários, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo.*
3. *Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras do jogo: a) início e recomeço do jogo, b) formas de jogar a bola, c) violações por dribles e passos, d) violações da área de baliza, e) infrações à regra de conduta com o adversário e respetivas penalizações.*
4. *Em situação de jogo de Andebol de 5 (4+1 x 4+1) num campo reduzido, com aproximadamente 25m x 14m, baliza com aproximadamente 1,80m de altura e área de baliza de 5m, utilizando uma bola “afável” n.º 0:*
 - 4.1. *Com a sua equipa em posse de bola:*
 - 4.1.1. **Desmarca-se** oferecendo linha de passe, se entre ele e o companheiro com bola se encontra um defesa (“quebra do alinhamento”), garantindo a ocupação equilibrada do espaço de jogo.
 - 4.1.2. Com boa **pega de bola**, opta por **passe**, **armando o braço**, a um jogador em posição mais ofensiva ou por **drible em progressão** para finalizar.
 - 4.1.3. **Finaliza em remate em salto**, se recebe a bola, junto da área, em condições favoráveis.

4.2. Logo que a sua equipa perde a posse de bola **assume atitude defensiva**, procurando de imediato **recuperar a sua posse**:

4.2.1. Tenta **interceptar** a bola, colocando-se numa posição diagonal de defesa, para intervir na linha de passe do adversário.

4.2.2. **Impede ou dificulta a progressão em drible, o passe e o remate**, colocando-se entre a bola e a baliza na defesa do jogador com bola.

4.3. Como guarda-redes:

4.3.1. **Enquadra-se** com a bola, sem perder a noção da sua posição relativa à baliza, procurando impedir o golo.

4.3.2. **Inicia o contra-ataque**, se recupera a posse de bola, passando a um jogador desmarcado.

5. Realiza com oportunidade e correção global, no jogo e em exercícios critério, as ações: a) **passe-recepção em corrida**, b) **recepção-remate em salto**, c) **drible-remate em salto**, d) **acompanhamento do jogador com e sem bola** e e) **interseção**.

Nível Elementar:

O aluno:

1. *Coopera com os companheiros, quer nos exercícios quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e aceitando as opções e falhas dos seus colegas.*

2. *Aceita as decisões da arbitragem e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e adversários, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo.*

3. *Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras do jogo, adequando a sua atuação a esse conhecimento quer como jogador quer como árbitro.*

4. Em situação de jogo 5x5 (campo reduzido com aproximadamente 32m x 18m) ou 7x7:

4.1. **Após recuperação da bola pela sua equipa, inicia de imediato o contra-ataque:**

4.1.1. **Desmarca-se rapidamente**, oferecendo linhas de passe ofensivas, utilizando, consoante a oposição, fintas e mudanças de direção, e **garantindo a ocupação equilibrada do espaço de jogo**.

4.1.2. Opta por um **passe** a um jogador em posição mais ofensiva **ou por drible em progressão** para permitir a finalização em vantagem numérica ou posicional.

4.1.3. **Finaliza**, se recebe a bola em condições favoráveis, **em remate em salto**, utilizando fintas e mudanças de direção, consoante a oposição, para desenquadrar o seu adversário direto.

4.2. Quando a sua equipa não consegue vantagem numérica e ou posicional (por contra-ataque) que lhe permita a finalização rápida, **continua as ações ofensivas**, garantindo a posse de bola (**colaborando na circulação da bola**):

4.2.1. **Desmarca-se**, procurando criar linhas de passe mais ofensivas ou de apoio ao jogador com bola, ocupando de forma equilibrada o espaço de jogo, em amplitude e profundidade, garantindo a **compensação ofensiva** (“**trapézio ofensivo**”).

4.2.2. **Ultrapassa o seu adversário direto (1x1)**, utilizando fintas e mudanças de direção, pela esquerda e pela direita (**exploração horizontal**):

- em **drible ou aproveitando a regra dos apoios**, para finalizar;
- **após passe**, para se desmarcar;
- “**fixando**” a **ação do seu adversário direto**, de modo a potenciar o espaço para as ações ofensivas da sua equipa.

4.2.3. **Ultrapassa o seu adversário direto (1x1)**, “à sua frente”, por cima ou por baixo (**exploração vertical**), para **passar** a um companheiro em posição mais ofensiva, ou **rematar em suspensão ou apoiado**.

4.3. Logo que a sua equipa perde a posse da bola, assume de imediato atitude defensiva recuando rápido para o seu **meio-campo (defesa individual)**, procurando **recuperar a posse da bola**:

4.3.1. Faz **marcação individual** ao seu adversário, **na proximidade e à distância**, utilizando, consoante a situação, **deslocamentos defensivos** frontais, laterais e de recuo.

4.3.2. **Desloca-se** acompanhando a circulação da bola, mantendo a visão simultânea da bola e do movimento do jogador da sua responsabilidade (“**marcação de vigilância**”).

4.3.3. Quando em marcação individual na proximidade, faz “**marcação de controlo**” ao jogador com bola, procurando desarmá-lo e impedir a finalização.

4.4. Como guarda-redes:

4.4.1. **Enquadra-se** constantemente com a bola, sem perder a noção da sua posição relativa à baliza, procurando impedir o golo.

4.4.2. Se recupera a bola, **inicia de imediato o contra-ataque**, com um passe rápido para o jogador com linha de passe mais ofensiva (**contra-ataque direto**), ou na impossibilidade de o fazer, coloca a bola rapidamente num companheiro desmarcado (**contra-ataque apoiado**).

4.4.3. Colabora com os colegas na defesa, **avisando-os** dos movimentos da bola e dos adversários.

5. Realiza com oportunidade e correção global, no jogo e em exercícios critério, as ações referidas no programa introdução e ainda: a) remates em suspensão, b) remates em apoio, c) fintas, d) mudanças de direção, e) deslocamentos ofensivos, f) posição base defensiva, g) colocação defensiva, h) deslocamentos defensivos, i) desarme, j) “marcação de controlo” e l) “marcação de vigilância”.

(Aprendizagens Essenciais, 2018)

4. Recursos Materiais, Temporais e Espaciais

De forma que a planificação das aulas da unidade didática seja o mais real e adequada possível, é fundamental conhecer as condições existente no contexto onde vamos lecionar as aulas. Assim, estas condições incluem diversos tipos de recursos, espaciais, temporais e materiais. No que diz respeito aos recursos materiais específicos utilizados na operacionalização dos conteúdos da matéria de Andebol, a escola tem à sua disposição os seguintes materiais:

Tabela 2 - Recursos Materiais da UD de Andebol

Recursos materiais – UD de Andebol	
Material Específico	Material Geral
- 47 bolas de Andebol; - 6 balizas.	- 40 coletes; - 86 sinalizadores/minicones; - 40 sinalizadores de borracha/marcas; - 10 cones furados grandes; - 12 cones furados médios.

Quanto aos recursos temporais e espaciais, as aulas de Andebol decorrerão ao longo do 2.º Período e do 3.º Período do ano letivo de 2024/2025, entre os meses de janeiro e de junho, sendo-lhe atribuída um total de catorze tempos letivos. Na tabela 3, está apresentada a hora, o dia e o local onde irão decorrer as aulas.

Tabela 3 - Recursos Espaciais e Temporais da UD de Andebol

Recursos espaciais e temporais – UD de Andebol		
Hora	Dia da Semana	Local
8h50 às 9h40	Segunda-feira	Polidesportivo Exterior 3

5. Cronograma de Conteúdos

Conteúdos	06/01	13/01	20/01	27/01	03/02	10/02	17/02	24/02	10/03	17/03	24/03	31/03
	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 9	Aula 10	Aula 11	Aula 12
Passe	Avaliação de Diagnóstico										Avaliação Sumativa	Avaliação Sumativa
Recepção												
Drible												
Remate												
Interseção												
Desmarcação												
Contra-Ataque												
Jogos Reduzidos												
Jogo Formal												

6. Justificação do Cronograma

Tal como podemos verificar através do cronograma de conteúdos, serão lecionadas 12 aulas de 50 minutos de Andebol, onde serão desenvolvidos os conteúdos desta matéria, propostos nas aprendizagens essenciais para o nível introdutório. Assim, serão abordados, o passe, a receção, o drible, o remate, a interseção, a desmarcação e o contra-ataque.

Em relação à distribuição dos conteúdos pelas respetivas aulas, ficou decidido que, embora estes sejam abordados, através de exercícios e situações jogadas, onde estão presentes as questões técnicas e táticas em simultâneo, numa fase inicial, será dado um foco aos conteúdos mais técnicos (passe, receção, drible, remate) para que depois possamos progredir para as situações mais táticas (interseção, desmarcação e contra-ataque). Esta decisão, justifica-se pelo facto que, do meu ponto de vista, ser mais complicado desenvolver a tática sem que a técnica seja minimamente consolidada, pois um aluno pode ter uma boa capacidade para se desmarcar, mas não conseguir receber um passe ou até mesmo executá-lo, não terá a capacidade de fazer cumprir o objetivo do jogo.

Este pensamento, é corroborado por vários autores, como é o caso de Bunker e Thorpe (1982), Rink et al. (1996), Avelar-Rosa et al. (2015) e Garganta (2001), ao defenderem que o desenvolvimento técnico deve preceder ou ser integrado com o desenvolvimento tático, na medida em que a eficácia das decisões no jogo depende da consolidação prévia das habilidades técnicas fundamentais.

Deste modo, a mensagem subjacente nas ideias dos autores é que, mesmo que um aluno revele uma boa compreensão tática e capacidade de tomada de decisão, se não for capaz de executar tecnicamente a ação decidida, dificilmente conseguirá concretizar com sucesso o objetivo do jogo. Um exemplo claro desta relação entre técnica e tática é o princípio da progressão no terreno de jogo, característicos do Andebol e dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão. Para que essa progressão ocorra de forma eficaz, é essencial que os alunos possuam um bom domínio da bola, nomeadamente ao nível do passe, da receção e do drible.

A finalização, embora seja uma das últimas etapas do ataque, será abordada logo na fase inicial da unidade didática, de modo que os alunos tenham sucesso na finalização, tendo em conta que, serão realizadas situações de jogo ao longo de todas as aulas.

Na operacionalização dos conteúdos da unidade didática, o objetivo será proporcionar aos alunos um conjunto de conhecimentos e propostas práticas organizadas de forma progressiva, partindo do mais simples para o mais complexo. Este percurso permitirá o desenvolvimento articulado dos aspetos técnicos e táticos da modalidade, contribuindo para o

elevado do seu nível de jogo e para a capacidade de encontrar soluções técnicas e táticas perante situações de crescente complexidade.

A organização dos conteúdos de forma progressiva (do simples para o mais complexo), para promover o desenvolvimento técnico e tático encontra-se suportada por autores que destacam a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas às capacidades dos alunos. Além disso, estes ainda recomendam a redução da complexidade das tarefas de forma a favorecer a aprendizagem de padrões básicos antes da instrução de contextos mais complexos.

7. Estratégias Adotadas para o Ensino dos Conteúdos

Após estarem definidos todos os conteúdos da unidade didática, é essencial que o professor reflita em relação à forma como os irá lecionar, isto é, quais os métodos e modelos de ensino mais adequados para garantir que a aprendizagem dos alunos está alinhada com os objetivos propostos nas Aprendizagens Essenciais.

De acordo com Fagundes et al. (2021), as ações técnicas devem ser trabalhadas em simultâneo com as respetivas exigências táticas, permitindo aos alunos desenvolver a capacidade de resolver situações de jogo com complexidade crescente.

Neste sentido, os exercícios propostos terão, na sua maioria, a forma de jogos reduzidos e condicionado, nos quais se integram as componentes técnicas e táticas, ajustando a dificuldade ao nível dos alunos. Assim, o modelo de ensino adotado nesta unidade didática será o Modelo de Competência que resulta da combinação entre o Teaching Games for Understanding (TGfU) e o Modelo de Educação Desportiva (MED).

Segundo Werner et al. (1996), o Teaching Games for Understanding (TGfU) privilegia a compreensão do jogo e a tomada de decisão, estando fortemente associado à utilização de jogos reduzidos. Já Siedentop (1994), refere que o Modelo de Educação Desportiva (MED) introduz uma prática pedagógica inspirada na lógica do desporto federado formal, organizando a unidade didática numa época desportiva, bem como, promovendo o envolvimento, a autonomia e a responsabilidade.

A par do modelo, o método de ensino utilizado será o método global, no qual os alunos desenvolvem os gestos técnicos através de situações de jogo modificadas, que evoluem gradualmente até ao jogo formal, promovendo uma aprendizagem contextualizada. Além disso, será também utilizado o método transfer, através da partilha dos princípios de jogo que são semelhantes ao Futebol (lecionado no 1.º período), visto que, ambas as modalidades pertencem aos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (JDC-I).

Quanto à organização prática das tarefas, estas serão predominantemente desenvolvidas através de jogos condicionados, nos quais se integrarão, de forma simultânea, os aspetos técnicos e táticos da modalidade. Esta abordagem permitirá uma aprendizagem significativa e contextualizada, ajustando-se às necessidades e ao nível de desempenho dos alunos, e favorecendo a transferência para situações reais de jogo.

Além disso, a utilização deste modelo tem-se demonstrado eficaz nos contextos educativos, nomeadamente na abordagem aos jogos desportivos coletivos (Andebol,

Basquetebol ou Futebol), uma vez que, permite responder simultaneamente às necessidades pedagógicas e motivacionais dos alunos, bem como aos objetivos pedagógicos da disciplina.

8. Balanço da Unidade Didática

Como se pode verificar no cronograma final da unidade didática de Futebol (tabela 4), esta teve início no dia 06/01/2025 e finalizou no dia 02/06/2024, isto é, apenas no final do período letivo seguinte. A grande maioria das aulas planeadas foram executadas, à exceção de duas aulas:

- **Aula n.º12 (31/03/2025)** : Devido às condições meteorológicas adversas e à ocupação das restantes instalações com o torneio de Basquetebol;
- **Aula n.º15 (12/05/2025)**: A foi dedicada à realização dos testes de aptidão física e ao preenchimento dos questionários, associados ao projeto do TASRAM-CIT.

No entanto, é de salientar que os conteúdos foram lecionados de acordo com a sequência previamente definida, embora tenham sido realizadas algumas adaptações de forma a cumprir com os objetivos pedagógicos estabelecidos.

Tabela 4 - Cronograma de Conteúdos da UD de Andebol (final)

N.º Aula	Data	Duração	Conteúdos/Objetivos Gerais	Situações de Aprendizagem
1	06/01/2025	50'	Introdução ao Andebol e Avaliação Diagnóstica de Andebol	- Jogos pré-desportivos - Jogos condicionados - Jogo formal
2	13/01/2025	50'	Trabalhar o passe, receção e drible no Andebol, com posterior aplicação em contexto de jogo.	- Jogos pré-desportivos - Jogos reduzidos condicionados
3	20/01/2025	50'	Desenvolvimento do passe, receção e drible no Andebol, com posterior aplicação em contexto de jogo.	- Jogos pré-desportivos - Jogos reduzidos condicionados
4	27/01/2025	50'	Trabalhar o drible, com posterior aplicação em contexto de jogo	- Jogos pré-desportivos - Jogos reduzidos condicionados
5	03/02/2025	50'	Trabalhar a interseção e o remate com posterior aplicação em contexto de jogo	- Jogos pré-desportivos - Jogo formal condicionando
6	10/02/2025	50'	Trabalhar as desmarcações com posterior aplicação em contexto de jogo	- Jogos pré-desportivos - Jogo formal condicionando
7	17/02/2025	50'	Trabalhar o contra-ataque com posterior aplicação em contexto de jogo	- Jogos pré-desportivos - Jogo formal condicionando
8	24/02/2025	50'	Desenvolvimento das tarefas no âmbito de Modelo de Competência	- Exercícios critério - Jogos pré-desportivos - Jogos condicionados
9	10/03/2025	50'	Desenvolvimento das tarefas no âmbito de Modelo de Competência	- Exercícios critério - Jogos pré-desportivos - Jogos condicionados

10	17/03/2025	50'	Desenvolvimento das tarefas no âmbito de Modelo de Competência	- Exercícios critério - Jogos pré-desportivos - Jogo formal condicionado
11	25/03/2025	50'	Realização da 1.ª Jornada no âmbito de Modelo de Competência	- Realização de jogo formal
12	31/03/2025	50'	Desenvolvimento das tarefas no âmbito de Modelo de Competência	- Exercícios critério - Jogos pré-desportivos - Jogos condicionados
13	28/04/2025	50'	Desenvolvimento das tarefas no âmbito de Modelo de Competência	- Exercícios critério - Jogos pré-desportivos - Jogos condicionados
14	05/05/2025	50'	Desenvolvimento das tarefas no âmbito de Modelo de Competência	- Exercícios critério - Jogos pré-desportivos - Jogo formal condicionado
15	12/05/2025	50'	Realização dos testes de aptidão física e preenchimento dos questionários associados ao projeto TASRAM-CIT	-----
16	19/05/2025	50'	Realização da 2.ª Jornada no âmbito de Modelo de Competência	- Realização de jogo formal
17	26/05/2025	50'	Desenvolvimento das tarefas no âmbito de Modelo de Competência	- Exercícios critério - Jogos pré-desportivos - Jogo formal condicionado
18	02/06/2025	50'	Realização do evento culminante do Modelo de Competência	- Realização de jogo formal
19	02/06/2025	50'	Realização do evento culminante do Modelo de Competência	- Realização de jogo formal

Optei por prolongar a lecionação das aulas de Andebol até ao 3.º período, decisão essa fundamentada por diversos fatores de natureza pedagógica e logística. Em primeira lugar, esta opção permitiu proporcionar aos alunos um maior número de oportunidades para desenvolverem aprendizagens através do Modelo de Competência, promovendo uma progressão mais consolidada e significativa. A continuidade das aulas ao longo do ano letivo contribuiu para uma prática mais frequente e intencional, o que se refletiu positivamente na evolução das competências motoras e expressivas dos alunos.

Em segundo lugar, procurei aproximar o número total de aulas ao que é recomendado pela literatura científica, garantindo uma carga horária mais adequada ao desenvolvimento eficaz desta unidade didática. Essa adequação teve em vista assegurar uma prática pedagógica fundamentada.

Adicionalmente, com a continuidade da unidade didática até ao 3.º período, veio colmatar a necessidade de introduzir uma matéria de ensino nas aulas de 100 minutos dedicadas

às Atividades Rítmicas e Expressivas. Outro fator determinante foi a disponibilidade das instalações adequadas, nomeadamente os campos, que contribuiu de forma significativa para a continuidade desta unidade didática ao longo do 3.º período letivo.

Por fim, esta estratégia possibilitou a articulação entre dois tipos de matérias de ensino com diferentes níveis de motivação por parte dos alunos. Por um lado, a continuidade do Andebol, pelo qual muito alunos demonstravam maior interesse e entusiasmo, em parte por cerca de metade da turma ser constituída por alunos federados nesta modalidade. Por outro, a introdução de conteúdos menos motivadores para a maioria dos alunos, como era o caso das Atividades Rítmicas e Expressivas. Esta conjugação favoreceu o equilíbrio do clima motivacional das aulas, potenciando o envolvimento dos alunos mesmo em conteúdos inicialmente menos apelativos.

De acordo com o modelo de ensino escolhido para a unidade didática de Andebol, está estava dividida em três fases distintas: pré-época, época e evento culminante. A pré-época foi dinamizada por mim, sendo esta uma fase essencial para a preparação e introdução de alguns elementos técnicos e táticos do jogo. Todos os exercícios aplicados nesta etapa foram selecionados a partir de um banco de exercícios construído por mim, previamente à aplicação da unidade didática. Este banco de exercícios contemplava algumas tarefas comuns às que foram utilizadas na unidade didática de Futebol, visto ambas pertencerem aos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (JDC-I) e partilharem de princípios semelhantes no que diz respeito à lógica do jogo (ocupação racional do espaço, progressão no terreno de jogo, marcações, desmarcações, etc...).

Paralelamente, elaborei um dossier individual para cada equipa, que os alunos foram preenchendo ao longo da pré-época. Este documento continha várias secções que visam promover o planeamento, a reflexão e a responsabilidade coletiva dos alunos, nomeadamente: na escola do nome da equipa, na criação do símbolo, na constituição do grupo, na distribuição dos diferentes papéis funcionais (capitão, treinador, árbitro, marcador, entre outros), bem como o registo dos exercícios a aplicar nas aulas. Esta estratégia revelou-se muito positiva, pois incentivou os alunos à organização, criatividade e ao trabalho cooperativo.

Após finalizar a elaboração do dossier, procedi à elaboração das equipas, tendo em consideração um conjunto de critérios pedagógicos que visavam garantir o equilíbrio e a heterogeneidade entre os grupos. Os critérios tido em conta foram os seguintes:

- Número de alunos federados em Andebol, para assegurar uma distribuição equilibrada de experiências específica;

- Número de alunos dispensados, de modo a evitar a concentração de limitações numa só equipa, especialmente nos jogos de treinos e nas jornadas;
- Número de alunos mais proficiente e menos proficientes, promovendo o apoio entre pares e o desenvolvimento equitativo das equipas;
- Relações interpessoais entre os alunos, com base nos resultados do teste sociométrico e na realização da caracterização da turma, realizado no início do ano letivo, e nas observações sistemáticas feitas por mim longo das aulas.

Esta estruturação permitiu que o processo de ensino-aprendizagem decorresse de forma mais significativa, promovendo um maior envolvimento dos alunos na gestão de aula e um maior sentimento de pertença ao grupo, aspetos centrais no desenvolvimento de competências não só motoras, mas também sociais e emocionais, inerentes à prática desportiva e à Educação Física em geral, indo ao encontro com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Durante a fase da época da Unidade Didática de Andebol, os alunos assumiram um papel central na condução das aulas, sendo esta responsabilidade distribuída pelos alunos treinadores de cada uma das equipas, ficando com um espaço específico do campo. Dentro de cada equipa, um dos elementos assumia o papel de treinador, enquanto os restantes desempenhavam o papel de jogadores, de acordo com a lógica do Modelo de Educação Desportiva (MED).

O meu papel enquanto professora centrou-se sobretudo em garantir que os alunos estavam motivados e empenhados nas tarefas, assegurando que estava efetivamente a plicar os exercícios que tinham definido previamente como equipa. Embora os feedbacks prestados tenham sido, na sua maioria, de carácter motivacional, procurando reforçar positivamente o envolvimento dos alunos e encorajar o seu esforço, sempre que se justificava intervinha também com feedbacks de natureza técnica, ajustando a execução das tarefas ou corrigindo aspetos específicos do jogo.

Numa fase inicial da época, foi necessário gerir alguns conflitos internos em determinados equipas, relacionados com dificuldades na cooperação, divisão de responsabilidades, tomada de decisão ou discrepância ao nível do compromisso. Estas situações exigiram uma intervenção direta da minha parte, de forma a mediar as interações e reforçar a importância do trabalho em equipa, uma componente essencial do modelo de ensino adotado. Com o decorrer das aulas, os alunos foram gradualmente compreendendo que, para que o seu desempenho fosse bem sucedido tinham mesmo de assumir os seus papéis com responsabilidade e colaborar entre si.

Um aspeto que identifiquei como fragilidade na minha intervenção pedagógica foi o facto de não ter conseguido garantir que os alunos me enviassem atempadamente os exercícios

que pretendiam aplicar em cada aula. Essa falha dificultou, por vezes, a minha preparação e acompanhamento mais direcionado das aulas, sendo um ponto que pretendo melhorar em futuras intervenções pedagógicas, talvez através da definição mais específica de prazos.

Para finalizar a unidade didática de Andebol, foi organizado o evento culminante, à semelhança do que é preconizado no Modelo de Educação Desportiva, que valoriza não só a aprendizagem tática e técnica, mas também a componente social e afetiva da prática desportiva. Este momento final teve como objetivo celebrar o percurso realizado ao longo da unidade didática, e do ano letivo, reconhecendo a empenho e a evolução dos alunos, bem como fortalecer a união do grupo e o espírito de equipa.

Durante o evento, as equipas participaram num torneio final, onde puderam aplicar os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas ao longo das diferentes fases do processo. No final da competição, procedeu-se à entrega de prémios, tendo sido atribuídas medalhas personalizadas, criadas por mim, à equipa vencedora. Este gesto simbólico teve um impacto muito positivo nos alunos, contribuindo para o aumento do seu entusiasmo, sentido de conquista e valorização do esforço coletivo.

A atividade terminou com um lanche convívio, que contou com a colaboração ativa de todos os alunos e também com o apoio da minha colega de estágio. Este momento informal e descontraído reforçou a dimensão social da aula de Educação Física, permitindo uma partilha de experiências entre todos os envolvidos e promovendo um clima de proximidade e celebração.

Tal como foi previsto no planeamento inicial, a lecionação da unidade didática de Andebol foi orientada pelo Modelo de Competência, que se revelou adequado para o desenvolvimento simultâneo de competências táticas e técnicas, cognitivas e sociais, numa lógica de ensino centrada no aluno e na resolução de problemas em contexto de jogo. Este modelo permitiu envolver os alunos de forma ativa e responsável nas diferentes fases do processo, promovendo o desenvolvimento do pensamento estratégico e da tomada de decisão.

No que diz respeito aos métodos de ensino, optei maioritariamente pelo método global, sobretudo na condução das tarefas durante a pré-época, onde os alunos contactaram com o jogo de forma integral, mesmo que simplificada, facilitando a compreensão da lógica interna da modalidade.

Por outro lado, durante a época, onde os alunos assumiram o papel de responsabilidade pela aula, o método de ensino utilizado foi maioritariamente o misto, pois, apesar de seguirem uma abordagem global na dinamização dos exercícios, era frequente recorrerem a intervenções analíticas para corrigir componentes específicas dado o conhecimento ativo que possuem da modalidade, no caso dos alunos federados.

Em relação aos estilos de ensino, estes foram também ajustados às diferentes fases da unidade didática. Deste modo, na época, assumi um estilo de ensino por tarefa, garantindo que todos os alunos compreendiam e executavam as tarefas definidas, promovendo a autonomia individual na prática.

Já na época, a responsabilidade atribuída às equipas permitiu a aplicação de estilos como o recíproco, com os alunos a darem feedbacks uns aos outros e o estilo de descoberta guiada, quando os treinadores das equipas incentivaram os colegas a encontrar soluções para os desafios propostos em situação de jogo e ainda pela própria orientação e sequência de conteúdos ao longo das aulas.

Esta diversidade de métodos e estilos, aliada ao Modelo de Competência, permitiu uma abordagem mais rica, participativa e eficaz, onde os alunos tiveram a oportunidade de aprender, experimentar e refletir sobre o jogo de forma progressiva e significativa.

De um modo geral, os objetivos definidos para esta unidade didática foram cumpridos com sucesso. Verificou-se uma evolução no desempenho dos alunos, com uma melhoria entre as avaliações diagnóstica e a avaliação sumativa, evidenciando pela redução do número de alunos posicionados no nível introdutório (tabela 5). Esta evolução é reflexo do trabalho desenvolvido e da progressiva adaptação pedagógica às necessidades da turma.

Tabela 5 - Avaliação Sumativa de Andebol

Nível de Proficiência dos Alunos na Avaliação de Diagnóstico de Andebol	
Nível Introdutório	- N.º 1, 2, 7, 9, 12, 13, 14, 16, 17, 18 e 21.
Nível Elementar	- N.º 3, 4, 5, 6, 8, 10, 15, 19 e 20.

Referências Bibliográficas

- Avelar-Rosa, B., Gomes, M., Figueiredo A. & López-Ros, V. (2015). Caraterización y desarrollo del “Saber Luchar” – Contenidos de un modelo integrado para la enseñanza de las artes marciales & deportes de comabte. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 10(1), 16-33.
- Bayer, C. (1994). O Ensino dos Desportos Colectivos. Dinalivro.
- Costa, M., & Costa, A. (2013). Educação Física – 10.º, 11.º, e 12.º Anos (1st ed.). Areal.
- Fagundes, F., Ribas, J., Salas-Santandreu, C., & Lavega-Burgués, P. (2021). Ensino para compreensão da lógica interna dos esportes: uma perspectiva baseada em teaching games for understanding e praxiologia motriz. *Movimento Revista da Educação Física UFRGS*, 27, e27079. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.116643>
- Garganta (1997). *Modelação tática do jogo de Futebol. Estudo da organização da fase ofensiva em equipas de alto rendimento*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10216/10267>
- Garganta (1998). *O ensino dos jogos desportivos coletivos. Perspetivas e tendências*. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2373>
- Garganta, J. (2001). *Modelação tática do jogo de futebol: estudo da organização da fase ofensiva em equipas de alto rendimento*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.
- Gonçalves, S. I. (2007). *Caracterização da carga de treino de um microciclo de andebol de alto rendimento*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <http://aberto.up.pt/bitstream/10216/14625/2/38584.pdf>
- Prudente (2006). *Análise da Performance Tático-Técnica no Andebol de Alto Nível. Estudo das ações ofensivas com recurso à análise sequencial*. [Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira]. Repositório Científico e Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/123>
- Rink, J. E., French, K. E. & Graham, K. C. (1996). Implications for Practice and Research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 490-502.
- Siedentop D (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 28-33.

Dossier de Equipa

Andebol



(Clube Desportivo Bartolomeu Perestrelo)

Lema da Equipa:

CD CDBP ohh PERESTRELO

Elementos da Equipa:

Aluno C N.º3

Aluno H N.º8

Aluno J N.º10

Aluno K N.º11

Aluno O N.º15

Aluno P N.º16

Aluno U N.º21

Capitão da Equipa:

Aluno H N.º8

Dias e Funções:

Dia	Função	Nome do Aluno
1.ª Aula/treino (10/03)	Treinadora	Aluno K
	Capitã \ Jogadora (Central)	Aluno H
	Jogadora (Lateral)	Aluno J
	Jogadora (Ponta)	Aluno U
	Guarda-redes	Aluno C
	Jogador (Lateral)	Aluno P
	Jogador (Ponta)	Aluno O
2.ª Aula/treino (17/03)	Treinadora	Aluno K
	Capitã \ Jogadora (Central)	Aluno H
	Jogadora (Lateral)	Aluno J
	Jogadora (Ponta)	Aluno U
	Guarda-redes	Aluno C
	Jogador (Lateral)	Aluno P
	Jogador (Ponta)	Aluno O
1.ª Jornada (25/03)	Treinadora	Aluno K
	Capitã \ Jogadora (Central)	Aluno H
	Jogadora (Lateral)	Aluno J
	Jogadora (Ponta)	Aluno U
	Guarda-redes	Aluno C
	Jogador (Lateral)	Aluno P
	Jogador (Ponta)	Aluno O
3.ª Aula/treino	Treinadora	Aluno K

(28/04)	Capitã \ Jogadora (Central)	Aluno H
	Jogadora (Lateral)	Aluno J
	Jogadora (Ponta)	Aluno U
	Guarda-redes	Aluno C
	Jogador (Lateral)	Aluno P
	Jogador (Ponta)	Aluno O
4.ª Aula/treino (05/05)	Treinadora	Aluno K
	Capitã \ Jogadora (Central)	Aluno H
	Jogadora (Lateral)	Aluno J
	Jogadora (Ponta)	Aluno U
	Guarda-redes	Aluno C
	Jogador (Lateral)	Aluno P
2.ª Jornada (19/05)	Treinadora \ Jogadora (Central /Lateral)	Aluno K
	Capitã \ Jogadora (Central) \ Treinadora	Aluno H
	Jogadora (Lateral)	Aluno J
	Jogadora (Ponta)	Aluno U
	Guarda-redes	Aluno C
	Jogador (Lateral) \ Treinador	Aluno P
	Jogador (Ponta)	Aluno O
5.ª Aula/treino (26/05)	Treinadora	Aluno K
	Capitã \ Jogadora (Central)	Aluno H
	Jogadora (Lateral)	Aluno J
	Jogadora (Ponta)	Aluno U
	Guarda-redes	Aluno C
	Jogador (Lateral)	Aluno P
Finais (02/06)	Jogadora (Central /Lateral) / Treinadora	Aluno K
	Capitã \ Jogadora (Central) \ Treinadora	Aluno H
	Jogadora (Lateral)	Aluno J
	Jogadora (Ponta)	Aluno U
	Guarda-redes / Jogador (Ponta)	Aluno C
	Jogador (Lateral)	Aluno P
	Jogador (Ponta) / Guarda- redes	Aluno O

Regras do Andebol

O andebol é um desporto coletivo muito popular em vários países, e as suas regras são essenciais para garantir um jogo justo e dinâmico.

Objetivo do Jogo:

O objetivo do jogo é marcar golos na baliza adversária, passando a bola com as mãos. A equipa que marcar mais golos no final do tempo regulamentar ganha.

Duração do Jogo:

O jogo é dividido em duas partes de 30 minutos cada, com um intervalo de 10 a 15 minutos entre as duas partes. Caso o jogo termine empatado em competições eliminatórias, pode haver um prolongamento. (Se no prolongamento ficar novamente empatado, inicia a ronda de sete-metros.)

Equipas:

Cada equipa é composta por 7 jogadores, sendo 6 jogadores de campo (atacantes e defensores) e 1 guarda-redes. Em escalões de iniciação (como por exemplo o escalão de infantis (sub-14), que é composto por 6 jogadores no total), o número de jogadores pode ser reduzido.

Área de Jogo:

O campo tem 40 metros de comprimento e 20 metros de largura. A baliza está situada no centro de cada linha de fundo e tem 3 metros de largura por 2 metros de altura.

Regra dos 3 Segundos:

Um jogador pode segurar a bola no máximo por 3 segundos, e a bola deve ser passada para outro jogador dentro deste tempo.

Deslocamento da Bola:

Os jogadores podem andar ou correr com a bola, mas só podem dar até 3 passos com esta na mão. Para continuar o movimento, devem driblar (bater a bola no chão repetidamente) ou passar a bola para outro jogador.

Faltas:

Existem faltas quando um jogador comete infrações contra um adversário. Algumas das faltas mais comuns são:

Empurrão: Quando um jogador usa o corpo para empurrar ou bloquear um adversário;

Agarrar: Quando um jogador agarra outro, impedindo o seu movimento;

Passos: Quando um jogador dá mais de 3 passos sem driblar a bola;

Dribles: Quando o jogador dribla a bola, agarra e volta a driblar.

Zona de 6 Metros:

A área de 6 metros, em redor da baliza, é a zona restrita. Apenas o guarda-redes pode estar nesta área. Os jogadores de campo não podem entrar nesta, exceto quando estão a lançar a bola à baliza (sem entrar em contacto com ela, ou seja, tem que ser em forma de salto). O jogador só pode estar nesta área após o remate.

Guarda-Redes:

O guarda-redes tem regras especiais:

Pode usar qualquer parte do corpo para impedir o golo;

Só pode segurar a bola dentro da sua área de baliza (a área de 6 metros);

Quando a bola é jogada para fora da área, deve passar a bola para os seus colegas de equipa ou lançar à baliza.

Se o este sair da sua área, não pode ter contacto com os jogadores da frente.

Lançamentos:

Livre de 9 metros: Concedido quando uma equipa comete uma infração leve. O jogador que sofre a falta executa um lançamento no local onde a infração ocorreu;

Lançamento de 7 metros: Concedido quando uma infração grave impede um golo, como uma falta cometida por um jogador dentro da sua área;

Lançamento de canto: Quando a bola sai pela linha de fundo tocando num jogador da equipa defensora.

Cartões:

Cartão amarelo: Advertência ao jogador por comportamento antidesportivo.

Cartão vermelho: Expulsão do jogador, que deve deixar o campo permanentemente.

Cartão azul: Em algumas competições, o cartão azul é utilizado para expulsões temporárias (2 minutos de exclusão).


Exclusão Temporária:

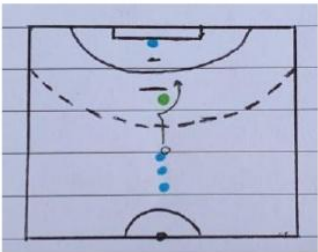
Quando um jogador comete uma falta grave, pode ser excluído temporariamente por 2 minutos.


Durante esse tempo, a equipa joga com um jogador a menos.

Exercícios Utilizados em Aula

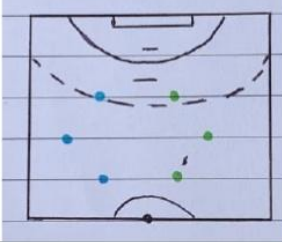
1.º Treino (10/03):

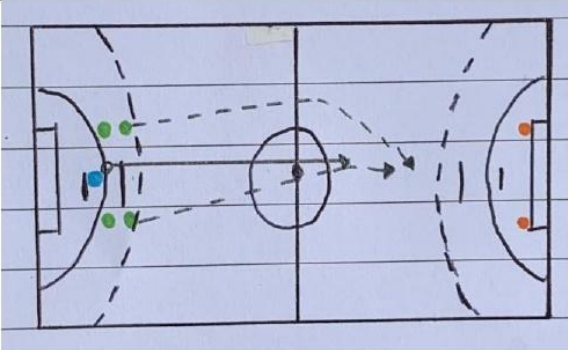
1. Passe		
Objetivo:	Material:	Duração:
- Melhorar a qualidade do passe e o deslocamento sem bola.	- 2 Bolas	- 5' a 10'
Descrição:	Esquema Gráfico:	
<ul style="list-style-type: none"> - Os jogadores posicionam-se como pontas e laterais de forma equilibrada. - O exercício inicia com a bola numa das pontas, que passa para o lateral na diagonal. - Após o passe, o ponta desloca-se defensivamente para a outra ponta. - O lateral recebe a bola em movimento e passa para o seu ponta, trocando depois para o outro lateral. - Quando os jogadores dominam o exercício, adiciona-se uma segunda bola (sempre começando nas pontas). - As pontas trocam entre si e os laterais entre laterais. 		
Variantes:		
- Alterar o número de jogadores para ajustar a dificuldade.		

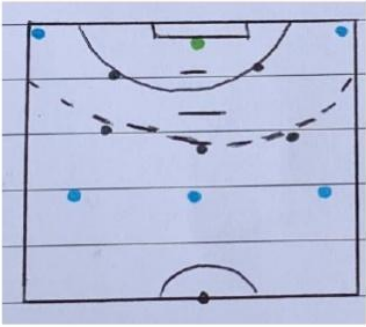
2. Situação de 1x1 + GR		
Objetivo:	Material:	Duração:
- Realizar uma situação de jogo 1x1. - Finalizar à baliza.	- Bolas - Balizas - Coletes	- 5' a 10'
Descrição:	Esquema Gráfico:	
<ul style="list-style-type: none"> - O atacante começa com a posse de bola. - Situação de 1x1: O atacante deve fintar, mudar de direção ou de velocidade para ultrapassar o defesa. - Finalização: Se conseguir ultrapassar o defesa, remata à baliza. - Ação do defesa: Tenta impedir o remate, aplicando uma defesa legal sem cometer falta. - Troca de papéis: Após algumas repetições, os jogadores trocam de funções. 		
Variantes:		
<ul style="list-style-type: none"> - Tempo limitado: O atacante tem apenas alguns segundos para finalizar. - Ângulo diferente: O exercício pode começar de diferentes zonas para trabalhar finalizações sob vários ângulos. - Desvantagem para o defesa: O defesa pode começar ligeiramente atrás do atacante para simular uma situação de contra-ataque. 		

3. Situação de 2x2 + GR		
Objetivo:	Material:	Duração:
<ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma situação de jogo 2x2. - Finalizar à baliza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bolas - Balizas - Cones - Coletes 	- 5' a 10'
Descrição:	Esquema Gráfico:	
<ul style="list-style-type: none"> - A jogada começa com um passe entre os atacantes dentro da zona delimitada. - Jogo 2x2: Os atacantes devem usar passes, trocas de posição e fintas para ultrapassar os defesas. - Finalização: Assim que um atacante tiver espaço, deve tentar o remate à baliza. - Defesa: Os defesas trabalham em pares para impedir o remate, recorrendo a ajudas defensivas e mantendo uma postura ativa sem cometer faltas. - Troca de papéis: Após algumas repetições, alternam-se as funções entre atacantes e defesas. 		
Variantes:		
<ul style="list-style-type: none"> - Limite de tempo: Os atacantes têm poucos segundos para tentar finalizar. - Toques limitados: Os atacantes só podem dar um número máximo de toques antes de passar. - Defesa pressionante: Os defesas podem começar em desvantagem (ligeiramente atrás) para simular uma recuperação defensiva. 		


2.º Treino (17/03):

1. Jogo dos 10 Passes		
Objetivo:	Material:	Duração:
- Realizar os 10 passes, sem ser interetado pela equipa adversária.	- 1 Bola - Coletes	- 5' a 10'
Descrição:	Esquema Gráfico:	
- Os alunos estão organizados em equipas com 3 elementos. - O exercício consiste em realizar 10 passes, fazendo a bola circular por todos os elementos da equipa.		
Variantes:		
- Limitação do número de toques. - A bola tem de passar por toda a gente.		

2. Contra-ataque 1x1 (Aos Pares)		
Objetivo:	Material:	Duração:
-Melhorar a reação ao passe do guarda-redes, velocidade no contra-ataque e a capacidade defensiva no 1x1.	- 1 Bola - Guarda-redes - Cones	- 5' a 10'
Descrição:	Esquema Gráfico:	
- Os jogadores organizam-se em pares, lado a lado, na linha dos 9 metros, alinhados com a baliza. - O guarda-redes lança a bola para o meio-campo. - Ambos os jogadores correm para tentar agarrar a bola. - O jogador que apanhar a bola dribla em direção à baliza para finalizar, acertando nos cones que estão na baliza. - O outro jogador tenta recuperar a bola e impedir o remate. - Depois da jogada, os jogadores voltam para a fila e entra um novo par.		
Variantes:		
- Mudança de lado: Alternar os lados de onde os jogadores partem. - Passes variados: O guarda-redes pode lançar bolas mais longas ou mais curtas para variar a dificuldade. - Tempo limite: O atacante tem poucos segundos para finalizar.		

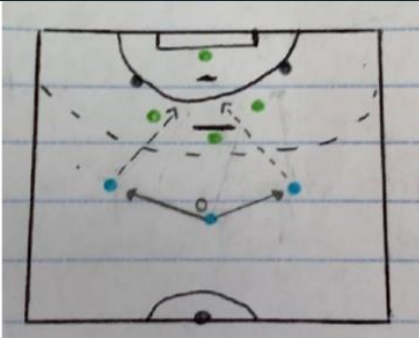
3. Remate de Posições Específicas		
Objetivo:	Material:	Duração:
<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a eficácia do remate em diferentes zonas do campo. - Trabalhar a precisão e variação dos remates. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bolas - Guarda-redes - Cones 	- 5' a 10'
Descrição:	Esquema Gráfico:	
<ul style="list-style-type: none"> - Colocar cones em diferentes posições específicas para o remate (ex.: 9m central, laterais, pontas, 6m). - Os jogadores posicionam-se por grupos atrás de cada cone. - Um a um, avançam para a posição indicada e realizam o remate à baliza. - O guarda-redes tenta defender os remates. - Após o remate, o jogador recolhe a bola e volta à fila para repetir o exercício. - Os jogadores devem trocar de posição para treinar remates de diferentes ângulos. 	 <p>O diagrama mostra um campo de futebol com uma baliza no topo. Há cones em várias posições: um verde no centro da linha dos 9m, dois azuis nas pontas da linha dos 9m, e outros azuis nas laterais da linha dos 6m. Jogadores são representados por pontos pretos em posições atrás dos cones, com setas indicando o movimento para a linha dos remates. Um guarda-redes é indicado por um ponto verde na baliza.</p>	
Variantes:		
<ul style="list-style-type: none"> - Remate com oposição: Adicionar um defensor passivo para dificultar o remate. - Tempo reduzido: O jogador deve rematar rapidamente após receber um passe. - Alternância de tipos de remate: Exigir remates em apoio, suspensão ou em queda. 		

3.º Treino (28/04):

1. Situação de 3x3 + GR		
Objetivo:	Material:	Duração:
<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a tomada de decisão no ataque e na defesa em igualdade numérica. - Trabalhar a circulação de bola, fintas e remates. - Desenvolver a comunicação e a cobertura defensiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bolas - Guarda-redes - Coletes - Cones 	- 5' a 10'
Descrição:	Esquema Gráfico:	
<ul style="list-style-type: none"> - Dividem-se os jogadores em equipas de três. - Cada equipa posiciona-se no meio-campo ofensivo (zonas de lateral, central e lateral oposto). - O objetivo da equipa atacante é circular a bola e encontrar espaço para rematar. - A equipa defensora deve tentar bloquear os passes, impedir remates fáceis e recuperar a posse de bola. - Quando a defesa recupera a bola, troca-se a posse e recomeça-se o jogo. - Após um número de jogadas ou tempo definido, as equipas trocam de função. 		
Variantes:		
<ul style="list-style-type: none"> - Tempo limitado: A equipa atacante tem um tempo máximo para rematar. - Restrição de passes: Os atacantes só podem dar um número máximo de passes antes de rematar. - Defesa agressiva: Defesas podem pressionar mais alto para dificultar a circulação de bola. - Superioridade numérica: Alternar entre 3x2 e 4x3 para trabalhar diferentes situações de jogo. 		

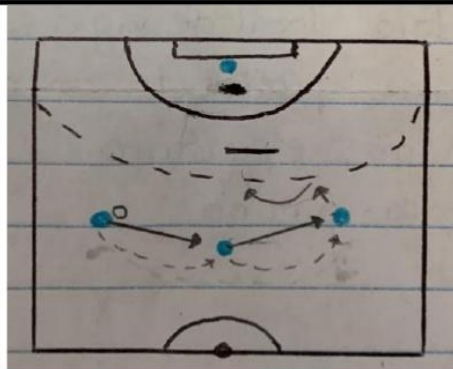
2. Entrada do Ponta para Pivot		
Objetivo:	Material:	Duração:
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a movimentação do ponta para a posição de pivô. - Melhorar a capacidade de recepção e finalização em situação de contacto. - Trabalhar a coordenação entre passe e deslocamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 bola - Guarda-redes - Cones para marcação das zonas de deslocamento 	- 5' a 10'
Descrição:	Esquema Gráfico:	
<ul style="list-style-type: none"> - O jogador começa na posição de ponta, sem bola. - O lateral tem a posse e inicia a jogada com um passe ao central. - Após o passe, o ponta desloca-se rapidamente para a zona do pivot, cortando em diagonal pelo meio da defesa. - O central ou lateral faz o passe para o ponta (agora pivot), que deve receber e finalizar rapidamente. - O guarda-redes tenta defender o remate. - Após a jogada, o jogador recolhe a bola e volta para a fila. O exercício repete-se do outro lado para treinar ambas as entradas. 		
Variantes:		
<ul style="list-style-type: none"> - Com defesa: Adicionar um defensor para dificultar a recepção e o remate. - Diferentes tipos de passe: Passe picado, direto ou por cima para simular diferentes cenários de jogo. - Finalização rápida: O jogador deve rematar em até 2 segundos após a recepção. - Entrada sem bola: O ponta pode iniciar sem bola e receber um passe direto para finalização imediata. 		

4.º Treino (05/05):

1. Situação de 3x3 + GR		
Objetivo:	Material:	Duração:
<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a tomada de decisão no ataque e na defesa em igualdade numérica. - Trabalhar a circulação de bola, fintas e remates. - Desenvolver a comunicação e a cobertura defensiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bolas - Guarda-redes - Coletes - Cones 	- 5' a 10'
Descrição:	Esquema Gráfico:	
<ul style="list-style-type: none"> - Dividem-se os jogadores em equipas de três. - Cada equipa posiciona-se no meio-campo ofensivo (zonas de lateral, central e lateral oposto). - O objetivo da equipa atacante é circular a bola e encontrar espaço para rematar. - A equipa defensora deve tentar bloquear os passes, impedir remates fáceis e recuperar a posse de bola. - Quando a defesa recupera a bola, troca-se a posse e recomeça-se o jogo. - Após um número de jogadas ou tempo definido, as equipas trocam de função. 		
Variantes:		
<ul style="list-style-type: none"> - Tempo limitado: A equipa atacante tem um tempo máximo para rematar. - Restrição de passes: Os atacantes só podem dar um número máximo de passes antes de rematar. - Defesa agressiva: Defesas podem pressionar mais alto para dificultar a circulação de bola. - Superioridade numérica: Alternar entre 3x2 e 4x3 para trabalhar diferentes situações de jogo. 		

2. Cruzamento Lateral-Lateral		
Objetivo:	Material:	Duração:
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a coordenação entre laterais no cruzamento ofensivo. - Criar situações vantajosas para o remate ou assistência. - Melhorar a tomada de decisão e o timing da movimentação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bolas - Guarda-redes 	- 5' a 10'
Descrição:	Esquema Gráfico:	

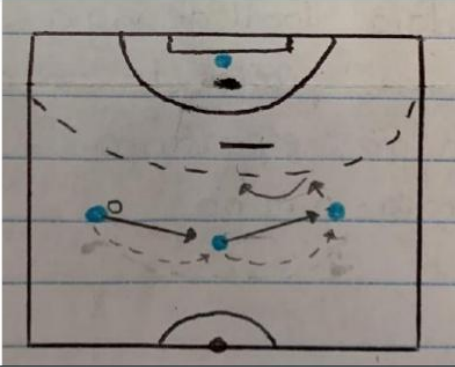
- O lateral esquerdo inicia com a bola e passa ao central.
- O central segura a bola por um instante e passa para o lateral direito, que finge iniciar um ataque direto, realizando um cruzamento em direção à zona central.
- Após o passe, o lateral esquerdo desloca-se rapidamente em diagonal para a posição de central.
- O lateral esquerdo, após o cruzamento, recebe um passe do lateral direito em movimento e decide entre:
 - Rematar diretamente à baliza.
 - Fintar e assistir um colega na posição de pivô.
 - O guarda-redes tenta defender o remate.
- O exercício repete-se alternando os lados.



Variantes:

- Defensor passivo ou ativo: Introduzir um defesa para dificultar a movimentação e simular um jogo real.
- Troca de papéis: Os laterais devem alternar entre quem inicia o cruzamento e quem finaliza.
- Diferentes tipos de finalização: Treinar remates em suspensão, apoio ou passes para o pivô.
- Tempo reduzido: O lateral que recebe a bola deve decidir rapidamente entre rematar ou passar.

5.º Treino (26/05):

1. Cruzamento Lateral-Lateral		
Objetivo:	Material:	Duração:
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a coordenação entre laterais no cruzamento ofensivo. - Criar situações vantajosas para o remate ou assistência. - Melhorar a tomada de decisão e o timing da movimentação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bolas - Guarda-redes 	- 5' a 10'
Descrição:	Esquema Gráfico:	
<ul style="list-style-type: none"> - O lateral esquerdo inicia com a bola e passa ao central. - O central segura a bola por um instante e passa para o lateral direito, que finge iniciar um ataque direto, realizando um cruzamento em direção à zona central. - Após o passe, o lateral esquerdo desloca-se rapidamente em diagonal para a posição de central. - O lateral esquerdo, após o cruzamento, recebe um passe do lateral direito em movimento e decide entre: <ul style="list-style-type: none"> - Rematar diretamente à baliza. - Fintar e assistir um colega na posição de pivô. - O guarda-redes tenta defender o remate. - O exercício repete-se alternando os lados. 	 <p>O diagrama mostra um campo de futebol com jogadores representados por pontos azuis. As setas indicam o movimento dos jogadores e a trajetória da bola durante o cruzamento lateral-lateral. Um jogador lateral esquerdo inicia com a bola, passa para o central, que então passa para o lateral direito. O lateral esquerdo se desloca diagonalmente para a posição de central, recebendo um passe do lateral direito em movimento. O diagrama também mostra a posição do guarda-redes e a baliza.</p>	
Variantes:		
<ul style="list-style-type: none"> - Defensor passivo ou ativo: Introduzir uma defesa para dificultar a movimentação e simular um jogo real. - Troca de papéis: Os laterais devem alternar entre quem inicia o cruzamento e quem finaliza. - Diferentes tipos de finalização: Treinar remates em suspensão, apoio ou passes para o pivô. - Tempo reduzido: O lateral que recebe a bola deve decidir rapidamente entre rematar ou passar. 		

2. Entrada do Ponta para Pivot		
Objetivo:	Material:	Duração:
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a movimentação do ponta para a posição de pivô. - Melhorar a capacidade de recepção e finalização em situação de contacto. - Trabalhar a coordenação entre passe e deslocamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 bola - Guarda-redes - Cones para marcação das zonas de deslocamento 	- 5' a 10'
Descrição:	Esquema Gráfico:	
<ul style="list-style-type: none"> - O jogador começa na posição de ponta, sem bola. - O lateral tem a posse e inicia a jogada com um passe ao central. - Após o passe, o ponta desloca-se rapidamente para a zona do pivot, cortando em diagonal pelo meio da defesa. - O central ou lateral faz o passe para o ponta (agora pivot), que deve receber e finalizar rapidamente. - O guarda-redes tenta defender o remate. - Após a jogada, o jogador recolhe a bola e volta para a fila. O exercício repete-se do outro lado para treinar ambas as entradas. 		
Variantes:		
<ul style="list-style-type: none"> - Com defesa: Adicionar um defensor para dificultar a recepção e o remate. - Diferentes tipos de passe: Passe picado, direto ou por cima para simular diferentes cenários de jogo. - Finalização rápida: O jogador deve rematar em até 2 segundos após a recepção. - Entrada sem bola: O ponta pode iniciar sem bola e receber um passe direto para finalização imediata. 		

Apêndice 6 - Exemplo de Ficha de Avaliação de Diagnóstico (Voleibol)

Professora Observadora: Ana Mendonça		Data: 30/09/2024				Instalação: Pavilhão 1 Norte				
Nº	Nome	Serviço		Passe		Manchete	Remate		Posição Básica	Deslocamentos
		Baixo	Cima	Frente	Costas		Apoio	Salto		
1	Aluno A	MB	MB	MB	B	MB	MB	B	B	B
2	Aluno B	MB	MB	MB	B	MB	MB	B	B	B
3	Aluno C	MB	MB	MB	B	MB	MB	B	B	B
4	Aluno D	MB	MB	MB	B	MB	MB	MB	MB	MB
5	Aluno E	MB	MB	MB	B	MB	MB	B	MB	MB
6	Aluno F	MB	B	B	B	B	B	B	B	B
7	Aluno G	MB	B	B	B	B	B	B	B	B
8	Aluno H	B	B	B	B	B	B	B	B	B
9	Aluno I	B	B	B	S	S	B	B	B	B
10	Aluno J	B	B	B	B	B	B	B	B	B
11	Aluno K	B	B	B	B	B	B	B	B	B
12	Aluno L	B	B	B	B	B	B	B	B	B
13	Aluno M	B	B	B	S	S	B	B	B	B
14	Aluno N	B	B	B	B	B	B	B	B	B
15	Aluno O	MB	MB	MB	B	B	MB	B	MB	MB
16	Aluno P	MB	MB	MB	B	B	MB	B	B	B
17	Aluno Q	MB	MB	MB	B	B	MB	MB	MB	MB
18	Aluno R	MB	MB	MB	B	B	MB	B	B	B
19	Aluno S	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
20	Aluno T	MB	MB	MB	B	B	MB	B	B	B
21	Aluno U	B	B	S	S	S	B	S	B	B

MI – Muito Insuficiente (0 – 7 valores); I – Insuficiente (8 – 9 valores); S – Suficiente (10 – 13 valores); B – Bom (14 – 17 valores); MB – Muito Bom (18 – 20 valores).

Apêndice 7 - Exemplo da Grelha de Avaliação Formativa

The screenshot shows the Microsoft Excel interface with the following elements:

- Title Bar:** Avaliação Formativa_11*2 • Guardado
- File Menu:** Ficheiro, Base, Inserir, Desenhar, Esquema da Página, Fórmulas, Dados, Rever, Ver, Automatizar, Ajuda
- Home Tab (Base):** Includes options for Font (Aptos Narrow, 11), Paragraph (Align, Bullets), Numbers (General), Styles (Conditional Formatting, Table, Cell Styles), Cells (Insert, Delete, Format), Editing (Sort, Filter, Find), and Add-ins.
- Grid:**

Descritores	Ponderação
Respeito e Colaboração: - Contribui para o bom relacionamento interpessoal e do grupo, respeitando os valores democráticos e de cidadania. - Respeita as normas de conduta em contexto de sala de aula. - Realiza trabalho colaborativo em diferentes situações (trabalhos de grupo, projetos, resolução de problemas e atividades experimentais).	2%
Autonomia: - Demonstra iniciativa, autonomia e espírito crítico. - Contribui com ideias/propostas válidas para a resolução comum de tarefas/atividades.	2%
Responsabilidade: - Realiza as tarefas solicitadas com empenho e rigor. - Cumpre prazos. - Procura reorientar o trabalho a partir do feedback do professor e/ou dos pares.	1%
Atividades Físicas (AF) e Aptidão Física (ApF): Criterial/Processo: - Empenho Motor - Desempenho Motor	50%
Atividades Físicas (AF) e Aptidão Física (ApF): Normativa/Produto: - Avaliação Prática	25%
Conhecimentos: - Trabalho de Grupo.	20%
- Bottom Bar:** Folha Síntese, 1º Período, 1ºP - Respeito e Colaboração, 1ºP - Autonomia, 1ºP - Responsabilidade, 1º, 80%

Colar
Aptos Narrow 11 A A
Moldar Texto
Unir e Centrar
Formato 000
Formato Condicional
Formatar como Tabela
Estilos de Célula
Inserir Eliminar Formatar
Ordenar e Filtrar
Localizar e Selecionar
Suplementos

T8 0 a 20 valores

Avaliação de Educação Física 11.º Ano:		1.º Período					Atividades Físicas (AF) e Aptidão Física (ApF):				Conhecimento			Avaliação Final		
N.º	Nome do Aluno	Respeito e Colabora�o	Autonomia	Responsabilidade	Total	NOTA (0 a 20 valores)	Empenhamento Motor	Desempenho Motor	Total	NOTA (0 a 20 valores)	20%	25%	Total	100%	Nota Arredondada a 20 valores	Autoavaliação
		2%	2%	1%	5%	30%	20%	50%	45%	Avalia�o Final	Nota Arredondada a 20 valores	Autoavaliação				
1		15,08	15,23	15,13	0,76	15,16	16,28	17,61	8,41	16,61	19	17,59	8,20	17,36	17	19,00
2		16,26	17,96	18,52	0,91	18,19	18,04	17,96	9,06	18,01	17,5	17,81	7,95	17,67	16	20,00
3		17,67	17,63	18,26	0,89	17,77	18,04	18,23	9,06	18,12	19	17,88	8,27	18,21	16	18,50
4		17,70	17,70	18,41	0,89	17,84	18,07	18,22	9,07	18,13	19	18,13	8,33	18,29	18	20,00
5		18,26	18,22	18,48	0,91	18,23	18,54	18,69	9,30	18,60	19	18,43	8,41	18,62	19	20,00
6		15,26	15,22	15,30	0,76	15,25	15,70	15,67	7,84	15,69	19,5	15,49	7,77	16,38	16	19,00
7		18,40	17,92	18,04	0,91	18,14	17,60	17,04	8,69	17,38	17,5	16,75	7,69	17,28	17	18,00
8		18,46	17,92	18,42	0,91	18,24	17,15	16,77	8,50	17,00	19	16,39	7,90	17,31	17	17,00
9		16,07	15,74	16,26	0,80	15,98	15,59	15,89	7,86	15,71	19,5	15,31	7,73	16,38	16	15,00
10		17,92	17,73	18,00	0,89	17,86	16,73	16,69	8,36	16,72	19,5	16,63	8,06	17,31	17	17,00
11		18,52	17,70	18,48	0,91	18,19	18,06	17,11	8,84	17,68	19	17,39	8,15	17,90	18	18,00
12		18,48	17,59	18,41	0,91	18,11	16,75	16,71	8,37	16,73	19,5	16,70	8,07	17,35	17	17,00
13		18,32	16,60	18,16	0,88	17,60	17,42	16,40	8,57	17,01	16,5	15,39	7,30	16,68	17	18,00
14		18,46	17,23	18,48	0,90	17,97	17,23	16,54	8,48	16,95	19,5	16,07	7,92	17,29	17	17,00
15		18,48	18,41	18,74	0,93	18,50	18,67	18,78	9,36	18,71	19	18,43	8,41	18,69	19	20,00
16		17,96	17,63	18,44	0,90	17,93	16,89	16,89	8,44	16,89	19	16,70	7,97	17,31	17	17,00
17		18,63	17,89	18,78	0,92	18,36	18,16	18,04	9,06	18,11	19	17,90	8,27	18,25	18	17,00
18		18,44	17,89	18,78	0,91	18,29	18,00	17,84	8,97	17,94	19	17,31	8,13	18,01	18	19,00
19		19,07	19,11	18,74	0,95	19,02	Dispensa Motora				19	Dispensa Motora		18,01	18	19,00
20		17,85	17,93	18,15	0,90	17,94	17,96	17,93	8,97	17,95	19,5	17,43	8,26	18,13	18	18,00
21		18,81	16,38	18,85	0,89	17,85	17,19	15,85	8,33	16,65	16,5	15,31	7,13	16,35	16	16,00

Muito Bom (MB)	18 - 20 valores
Bom (B)	14 - 17 valores
Suficiente (S)	10 - 13 valores
Insuficiente (I)	8 - 9 valores
Muito Insuficiente (MI)	0 - 7 valores

A avalia o   realizada com base nos trabalhos. Ver grelhas dos atestados médicos.

Microsoft Excel interface showing a spreadsheet for 'Avaliação Formativa_11º2'. The ribbon includes 'Base', 'Inserir', 'Desenhar', 'Esquema da Página', 'Fórmulas', 'Dados', 'Rever', 'Ver', 'Automatizar', and 'Ajuda'. The active cell is A33.

Descritor:		Respeito e Colaboração		2%																																				
Nº	Nome do Aluno	Setembro								Outubro											Novembro						Dezembro						Nota							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		32	33	34	35	36	37	38
1		16	F	12	12	12	13	14	F	13	13	F	13	12	14	16	16	16	16	11	12	18	19	17	17	16	17	17	17	17	17	17	17	17	17	15,08				
2		17	17	19	18	18	18	17	17	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	18,26			
3		17	17	18	16	16	17	17	19	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17,67			
4		17	17	18	16	16	17	18	19	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17,70			
5		17	17	18	18	18	18	18	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	18,26				
6		17	17	18	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15,26				
7		F	17	18	18	F	19	18	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	18,40				
8		17	17	18	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	18,46				
9		17	17	18	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16,07				
10		17	F	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17,92				
11		17	17	18	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	18,52				
12		17	17	18	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	18,48				
13		17	17	18	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	18,32				
14		17	17	18	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	18,46				
15		17	17	18	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	18,48				
16		17	17	18	19	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17,96				
17		17	17	18	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	18,63				
18		17	17	18	18	19	19	19	18	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	18,44				
19		17	17	18	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19,07				
20		17	17	18	18	18	18	18	17	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17,85				
21		17	17	18	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	18,81				

Legend for performance levels:

- Muito Bom (MB): 18 - 20 valores
- Bom: 14 - 17 valores

Navigation: 1º Período | 1ºP - Respeito e Colaboração | 1ºP - Autonomia | 1ºP - Responsabilidade | 1ºP - Empenhamento

Guardar Automaticamente Avaliação Formativa_11º2 • Guardado Procurar

Ficheiro Base Inserir Desenhar Esquema da Página Fórmulas Dados Rever Ver Automatizar Ajuda

Comentários Partilhar

Colar Aptos Narrow 11 A A Moldar Texto Geral

Área de Transferência Tipo de Letra Alinhamento Número Estilos Células Edição Suplementos

A33

Descritor:		Autonomia		2%																																				
Nº	Nome do Aluno	Setembro								Outubro								Novembro								Dezembro				Nota										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28		29	30	31	32	33	34	35	36	37	38
1		16	17	F	12	12	12	13	14	F	13	13	F	13	12	16	16	16	16	16	16	4	5	11	12	18	19	25	26	2	3	9	10	16	15,29					
2		17	17	19	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17,96				
3		17	17	19	17	17	17	17	17	18	17	18	17	18	17	18	17	18	18	18	18	18	17	18	17	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17,63					
4		17	17	19	17	17	17	17	17	18	17	18	17	18	17	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17,70					
5		17	17	19	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	19	18	19	18	19	18	19	18	19	18	19	18	19	18	18,22					
6		17	17	17	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15,22					
7		F	17	18	17	F	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17,92					
8		17	17	19	17	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	F	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17,92					
9		17	17	18	15	16	15	16	15	16	15	16	15	16	15	16	15	16	15	15	15	16	15	16	15	16	15	16	16	16	16	16	16	15,74						
10		17	F	19	17	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17	17	17	17	17	17,73						
11		17	17	19	17	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17	17	17	17	17	17,70						
12		17	17	18	17	18	17	17	17	18	17	18	17	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17	17	17	17	17	17,59						
13		17	17	18	16	16	16	16	17	16	17	16	17	17	F	16	16	16	16	16	F	17	16	17	16	17	16	17	17	17	17	17	17	16,60						
14		17	17	18	17	17	17	17	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17	17	17	17	F	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17,23					
15		17	17	19	18	19	18	19	18	19	18	19	18	19	18	19	18	19	18	19	18	19	18	19	19	19	19	19	18	18	18	18	18	18	18,41					
16		17	17	18	17	18	17	18	17	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17	17	17	17	17	17,63						
17		17	17	18	17	18	17	18	17	18	19	19	18	19	18	19	18	19	18	19	18	19	18	19	18	18	17	17	17	17	17	17	17	17,89						
18		17	17	18	17	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17,89					
19		17	17	19	18	19	18	19	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,11					
20		17	17	19	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17	18	18	18	18	18	17,93					
21		17	17	19	F	19	18	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16,38					
				Muito Bom (MB)	18 - 20 valores																																			
				Bom (B)	14 - 17 valores																																			

1º Período 1ºP - Respeito e Colaboração 1ºP - Autonomia 1ºP - Responsabilidade 1ºP - Empenhamento

Pronto Acessibilidade: investigue 80%

Microsoft Excel interface showing a spreadsheet for 'Avaliação Formativa_11º2'. The ribbon includes 'Ficheiro', 'Base', 'Inserir', 'Desenhar', 'Esquema da Página', 'Fórmulas', 'Dados', 'Rever', 'Ver', 'Automatizar', and 'Ajuda'. The spreadsheet displays a table with columns for months (Setembro, Outubro, Novembro, Dezembro) and rows for students (1-21). The table includes columns for 'Nome do Aluno', 'Nº Aula', 'Data', and 'Nota'. A legend at the bottom indicates 'Muito Bom (MB)' for 18-20 values and 'Bom (B)' for 14-17 values. The status bar shows 'Pronto' and 'Acessibilidade: investigue'.

Descritor:		Empenhamento Motor		30%																																				
Nº	Nome do Aluno	Setembro								Outubro											Novembro							Dezembro					Nota							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		32	33	34	35	36	37	38
1		20	F	DM	DM	15	15	15	F	DM	DM	F	DM	DM	16	16	16	16	16	16	16	4	5	11	12	18	19	25	26	DM	16	16	18	16	18	16	16,28			
2		20	17	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18,04		
3		20	17	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18,04			
4		20	17	19	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18,07			
5		20	17	19	19	19	19	19	19	19	19	18	18	18	18	18	18	19	18	19	18	19	19	19	19	19	19	DM	18	18	18	18	18	18	18	18,54				
6		20	16	17	15	16	15	16	15	16	15	16	15	16	15	16	15	16	15	15	15	15	15	15	15	15	16	15	16	16	16	16	16	16	16	15,70				
7		F	17	19	17	F	17	17	17	18	17	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17,60				
8		20	17	19	16	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	F	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17,15				
9		20	17	19	13	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15,59				
10		20	F	19	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16,73					
11		20	17	19	17	17	17	17	18	DM	18	17	18	DM	19	18	19	19	18	19	18	19	18	19	18	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	18,06				
12		20	17	19	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	DM	16	F	F	17	16	17	16,75					
13		20	17	19	13	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	F	17	18	17	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17,42				
14		20	17	19	16	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	18	17	17	17	17	F	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17,23				
15		20	17	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	18,67				
16		20	17	19	17	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	17	16	16,89				
17		20	17	19	17	19	17	19	17	19	17	19	17	19	17	19	17	19	17	19	17	19	17	19	DM	19	17	19	DM	19	17	19	17	19	17	18,16				
18		20	17	19	17	18	17	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18,00				
19		20	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	19,00			
20		20	17	19	19	17	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17,96				
21		20	17	19	F	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17,19				

Microsoft Excel interface showing a spreadsheet for a group work evaluation. The spreadsheet includes columns for student names, question numbers, and scores. A summary table at the bottom right details evaluation criteria and their corresponding scores.

Descritor:		Conhecimentos		20%						
Nº	Nome do Aluno	Grelha de Correção do Trabalho de Grupo							Nota (0 a 200 valores)	Nota (0 a 20 valores)
		1.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	2.6.		

Descrição dos Parâmetros a Avaliar	
Trabalho de Grupo	
1	Figura/Imagem de um Jogo de Aquecimento/Tradicional
2.1.	Nome do jogo
2.2.	Objetivo do jogo
2.3.	Descrição/organização do jogo
2.4.	Recursos humanos/equipas
2.5.	Recursos materiais/material
2.6.	Duração do jogo
3.	Formatação

Muito Bom (MB)	180 - 200 valores	18 - 20 valores
Bom	140 - 170 valores	14 - 17 valores

Microsoft Excel interface showing a spreadsheet for 'Avaliação Formativa_1192'. The ribbon includes 'Base', 'Inserir', 'Desenhar', 'Esquema da Página', 'Fórmulas', 'Dados', 'Rever', 'Ver', 'Automatizar', and 'Ajuda'. The spreadsheet contains a table with columns for 'Nome do Aluno', 'Voleibol', 'Futebol', 'Outras*', 'Fut.+Out.', and 'Nota Final'. A 'Descritor' table is also present, listing 'Avaliação Prática' with a weight of 25%. A legend at the bottom right defines performance levels: Muito Bom (MB) for 18-20 values, Bom (B) for 14-17 values, and Suficiente for 10-13 values. The status bar at the bottom shows 'Pronto' and 'Acessibilidade: investigue'.

Guardar Automaticamente

Avaliação Formativa_1192 • Guardado

Procurar

AR

Ficheiro Base Inserir Desenhar Esquema da Página Fórmulas Dados Rever Ver Automatizar Ajuda

Comentários Partilhar

Excel ribbon options including: Colar, Aptos Narrow, 11, A, A, Moldar Texto, Unir e Centrar, Geral, Formatação Condicional, Formatar como Tabela, Estilos de Célula, Inserir, Eliminar, Formatar, Células, Edição, Ordenar e Filtrar, Localizar e Selecionar, Suplementos.

A35

Nº	Nome do Aluno	Nº dos Parâmetros	Voleibol								Nota	Futebol					Nota	Outras*	Fut.+Out.	Nota Final	
			1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	Nota					
1			17	18	18	18	18	17	17	17	17,50	19	19	19	18	19	18,80	16,00	17,68	17,59	
2			18	18	18	18	18	17	17	17	17,63	18	18	18	18	18	18,00	18,00	18,00	17,81	
3			18	18	18	18	18	17	17	18	17,75	18	18	18	18	18	18,00	18,00	18,00	17,88	
4			18	19	18	18	19	18	18	18	18,25	18	18	18	18	18	18,00	18,00	18,00	18,13	
5			19	18	18	18	19	18	18	18	18,25	19	19	19	19	19	19,00	18,00	18,60	18,43	
6			16	15	16	16	15	15	15	15	15,38	16	16	16	16	16	16,00	15,00	15,60	15,49	
7			17	17	17	16	17	16	16	16	16,50	17	17	17	17	17	17,00	17,00	17,00	16,75	
8			17	16	17	17	16	16	16	16	16,38	16	16	16	16	16	16,00	17,00	16,40	16,39	
9			16	15	16	16	15	15	15	15	15,38	16	16	15	15	15	15,40	15,00	15,24	15,31	
10			17	17	17	17	17	16	16	16	16,63	16	17	16	17	16	16,40	17,00	16,64	16,63	
11			17	17	18	18	18	17	17	17	17,38	17	17	17	17	17	17,00	18,00	17,40	17,39	
12			17	16	17	17	16	17	17	17	16,75	16	16	17	17	16	16,40	17,00	16,64	16,70	
13			16	15	16	16	15	15	15	15	15,38	17	17	17	17	17	17,00	16,00	16,60	15,99	
14			16	16	16	16	15	15	15	15	15,50	16	16	17	17	16	16,40	17,00	16,64	16,07	
15			18	19	19	18	19	18	18	18	18,38	19	19	19	19	18	18,80	18,00	18,48	18,43	
16			17	17	17	17	17	16	16	16	16,75	16	17	17	16	16	16,40	17,00	16,64	16,70	
17			19	19	19	19	19	18	18	19	18,75	16	17	17	16	16	16,40	18,00	17,04	17,90	
18			17	17	18	18	17	17	17	18	17,38	18	17	18	17	17	17,40	17,00	17,24	17,31	
19			Dispensa Motora																		
20			18	17	18	18	18	17	17	17	17,50	17	18	18	18	17	17,60	17,00	17,36	17,43	
21			16	15	16	16	15	15	15	15	15,38	16	15	16	15	15	15,40	15,00	15,24	15,31	

Descrição dos Parâmetros a Avaliar

Voleibol	
1	Serviço por Baixo
2	Serviço por Cima
3	Passe
4	Manchete
5	Remate em Apoio
6	Remate com Salto
7	Posição Básica
8	Deslocamentos

Futebol	
1	Domínio da Bola
2	Ocupação Racional do Espaço
3	Progressão no Terreno de Jogo
4	Ações de Cooperação
5	Finalização

Outras*	
	Aptidão Física
	Frisbee
	Corfebol

Muito Bom (MB)	18 - 20 valores
Bom (B)	14 - 17 valores
Suficiente	10 - 13 valores

Apêndice 8 - Exemplo de Ficha de Avaliação Sumativa (Basquetebol)

Professora Observadora: Ana Mendonça		Data: 20/05/2025		Instalação: Polidesportivo Exterior 4		
Nº	Nome	Domínio da bola	Ocupação racional do espaço	Progressão no terreno de jogo	Ações de cooperação	Finalização
1	Aluno A	19	19	19	18	18
2	Aluno B	18	19	19	19	18
3	Aluno C	18	19	19	19	19
4	Aluno D	20	20	20	20	20
5	Aluno E	20	20	20	20	19
6	Aluno F	17	17	17	17	17
7	Aluno G	18	18	17	17	17
8	Aluno H	19	20	20	20	19
9	Aluno I	17	17	16	17	16
10	Aluno J	19	20	20	20	19
11	Aluno K	19	20	20	20	19
12	Aluno L	16	16	17	16	16
13	Aluno M	17	17	17	17	16
14	Aluno N	16	16	17	17	16
15	Aluno O	19	20	20	20	19
16	Aluno P	18	18	18	18	18
17	Aluno Q	18	18	18	18	18
18	Aluno R	18	19	19	19	18
19	Aluno S	19	20	20	20	19
20	Aluno T	19	20	20	20	20
21	Aluno U	15	16	16	16	15

MI – Muito Insuficiente; **I** – Insuficiente; **S** – Suficiente; **B** – Bom; **MB** – Muito Bom.

Apêndice 9 - Guião do Trabalho de Grupo do 1.º Período

Ano/Turma: 11.º Ano

Professor(es): Adérito Nóbrega e Ana Mendonça

Atividade Física Desportiva: Jogo de Aquecimento /
Tradicional

Data de Entrega: 19 de Novembro 2024

ESTRUTURA DO TRABALHO DE GRUPO

Conteúdo / Objetivo: Elaborar um Trabalho Teórico / Prático acerca de um **Jogo de Aquecimento / Tradicional**. (200V)

1. Capa

a) Figura/Imagem de um Jogo de Aquecimento / Tradicional. (20v)

- Apresentar uma imagem/figura ou sequência de imagens/figuras.

2. Elaboração de um Trabalho Teórico sobre um Jogo de Aquecimento / Tradicional

Os alunos do grupo elaboram um jogo de aquecimento / tradicional, indicando: (160v)

- O nome do jogo (20v);
- Objetivo do jogo (20v);
- Descrição/organização do jogo (60v);
- Os recursos humanos/equipas (20v);
- Os recursos materiais/material (20v);
- E, duração do jogo (20v).

Formatação: Letra - *Times New Roman* ou *Calibri*; Tamanho – 12 ou 11; Títulos e Sub - Títulos

- Negrito (14); Espaçamento - 1,5; e, Alinhamento – Justificado. (20v)

Bom Trabalho!!!!



Apêndice 10 - Grelha de Correção do Trabalho de Grupo do 1.º Período

Descritor:	Conhecimentos	20%
------------	---------------	-----

Nº	Nome do Aluno	Grelha de Correção do Trabalho de Grupo								Nota (0 a 200 valores)	Nota (0 a 20 valores)
		1.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	2.6.	3.		
		20	20	20	60	20	20	20	20		
1	Aluno A	20	20	10	60	20	20	20	20	190,00	19,00
2	Aluno B	20	20	20	40	20	20	20	15	175,00	17,50
3	Aluno C	20	20	10	60	20	20	20	20	190,00	19,00
4	Aluno D	20	20	10	60	20	20	20	20	190,00	19,00
5	Aluno E	20	20	20	55	20	20	20	15	190,00	19,00
6	Aluno F	20	20	20	60	20	20	20	15	195,00	19,50
7	Aluno G	20	20	20	40	20	20	20	15	175,00	17,50
8	Aluno H	20	20	20	60	15	20	20	15	190,00	19,00
9	Aluno I	20	20	20	60	20	20	20	15	195,00	19,50
10	Aluno J	17	20	20	60	18	20	20	20	195,00	19,50
11	Aluno K	20	20	15	60	20	20	20	15	190,00	19,00
12	Aluno L	20	20	20	60	20	20	20	15	195,00	19,50
13	Aluno M	20	20	15	35	20	20	20	15	165,00	16,50
14	Aluno N	20	20	20	60	20	20	20	15	195,00	19,50
15	Aluno O	20	20	20	60	20	20	15	15	190,00	19,00
16	Aluno P	20	20	15	60	20	20	20	15	190,00	19,00
17	Aluno Q	20	20	20	60	15	20	20	15	190,00	19,00
18	Aluno R	20	20	20	55	20	20	20	15	190,00	19,00
19	Aluno S	20	20	20	60	20	20	15	15	190,00	19,00
20	Aluno T	17	20	20	60	18	20	20	20	195,00	19,50
21	Aluno U	20	20	15	35	20	20	20	15	165,00	16,50

Trabalho de Grupo	
1	Figura/Imagem de um Jogo de Aquecimento/Tradicional
2.1.	Nome do jogo
2.2.	Objetivo do jogo
2.3.	Descrição/organização do jogo
2.4.	Recursos humanos/equipas
2.5.	Recursos materiais/material
2.6.	Duração do jogo
3.	Formatação

Apêndice 11 - Guião do Trabalho de Grupo do 2.º Período

Ano/Turma: 11.º Ano

Professor(es): Adérito Nóbrega e Ana Mendonça

Atividade Física Desportiva: Jogo de Aquecimento /
Tradicional

Data de Apresentação: 2.º Período

ESTRUTURA DO TRABALHO DE GRUPO

Conteúdo / Objetivo: Apresentar / Realizar um Trabalho Prático acerca de um **Jogo de Aquecimento / Tradicional**. (200V)

1. Apresentação Prática de um Jogo de Aquecimento / Tradicional

a) O grupo apresenta e realiza um jogo de aquecimento / tradicional no início da aula de EF. Os alunos orientam, coordenam e executam o desenvolvimento do jogo de aquecimento / tradicional durante 10 a 15 minutos.

b) A avaliação prática incidirá sobre os seguintes critérios:

- A qualidade de apresentação, orientação e execução do jogo de aquecimento / tradicional (70v);
- A coordenação e distribuição das tarefas pelos elementos do grupo (70v);
- E, o domínio/conhecimento dos aspetos teóricos e práticos do jogo de aquecimento / tradicional (60v).

Bom Trabalho!!!!

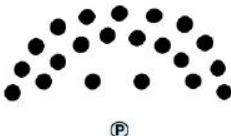
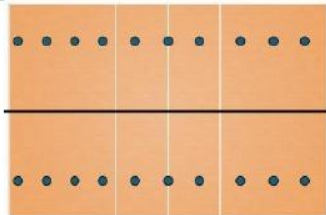
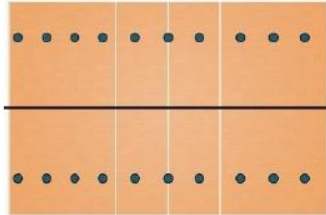
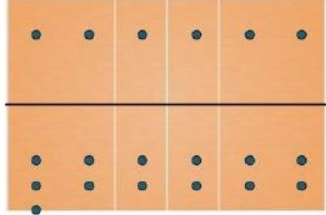


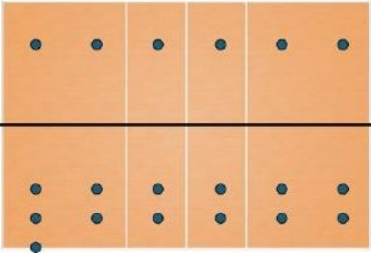
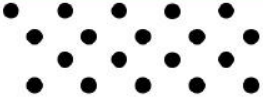
Apêndice 12 - Grelha de Avaliação do Trabalho de Grupo do 2.º Período

Avaliação da Apresentação dos Trabalhos de Grupo

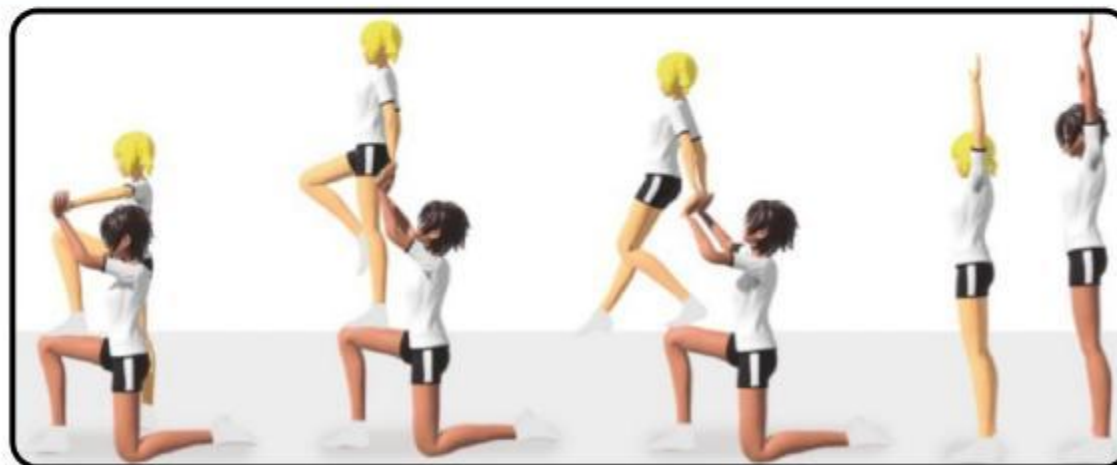
Grupos	Qualidade (70v)			Desempenho dos Elementos do Grupo (70v)			Domínio dos Aspetos Teóricos e Práticos do Jogo (60v)				Total (0 a 200 valores)	Total (0 a 20 valores)
	Apresentação (20v)	Orientação (20v)	Execução (30v)	Coordenação (35v)	Distribuição de Tarefas (35v)	Objetivo (10v)	Organização (20v)	Equipas (10v)	Material (10v)	Duração (10v)		
20/01 2.º F.	15	15	25	30	30	10	15	8	7	5	160	16
28/01 3.º F.	17	17	27	32	32	10	17	8	10	10	180	18
03/02 2.º F.	17	18	27	30	30	10	18	10	10	10	180	18
04/02 3.º F.	15	10	25	30	30	10	15	5	5	5	150	15
11/02 3.º F.	18	17	28	33	34	10	20	10	10	10	190	19
17/02 2.º F.	17	16	30	32	32	10	18	10	10	10	185	18,5
18/02 3.º F.	18	20	28	32	32	10	20	10	10	10	190	19
25/02 3.º F.	17	17	26	31	31	10	18	10	10	10	180	18
11/03 3.º F.	16	17	28	32	32	10	20	10	10	10	185	18,5
18/03 3.º F.	18	18	26	30	30	10	16	10	10	7	175	17,5

Apêndice 13 - Exemplo de Plano de Aula

Plano de Aula N°60				
Unidade Didática: Badminton	Ano/Turma: 11°2	N° de Alunos: 21	Aula N° 6	Data: 10/02/2025
	Instalação: Pavilhão 1 Norte		Hora: 10h45 – 11h35	Duração: 50'
Matéria a Lecionar: Lob; Remate				
Recursos Materiais: 19 raquetes; 16 volantes; 16 marcas/sinalizadores.				
Objetivos Gerais:				
<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir o Remate; - Desenvolver os gestos técnicos abordados ao longo das aulas. - Realizar jogo aplicando os conteúdos aprendidos. 				
Conteúdos/Objetivos	Descrição da Organização/Estratégia	Esquema Gráfico	Duração	
			TE	TA
Parte 1: Parte Inicial				
<ul style="list-style-type: none"> - Realizar a chamada. - Explicar os objetivos da aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos estão sentados no chão em meia-lua. - O professor realiza a chamada e depois explica os objetivos da aula. 		5'	10h45 – 10h50
<ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma ativação cardiorrespiratória e músculo-esquelética. - Evitar que o volante caia no chão. 	<p style="text-align: center;">Jogo de Cooperação – 2x2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos estão organizados em grupos de dois, dispostos ao longo da rede e têm de tentar dar o maior número de toques possíveis sem que o volante caia no chão. - O grupo que fizer menos toques tem de fazer 5 agachamentos. 		5'	10h50 – 10h55
Parte 2: Parte Fundamental				
<p>Remate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bater o volante de modo explosivo, por cima e à frente da cabeça, com a mão ao nível da cabeça. <p>Lob:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bater o volante de modo explosivo, à frente do corpo e abaixo da cintura. 	<p style="text-align: center;">Remate e Lob – Jogo dos Toques:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos estão organizados em grupos de dois elementos, estando distribuídos pela rede, frente a frente. - O exercício consiste, num aluno que está de um lado da rede fazer, remate e o colega tentar defender com um lob. A cada cinco remates os alunos trocam as funções. 		5'	10h55 – 11h00
<p>Pega da Raquete:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Envolver o cabo da raquete com a mão, colocando o polegar entre o indicador e os restantes dedos. <p>Serviço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocar-se de lado e na diagonal para o adversário com o pé esquerdo mais avançado. - Bater o volante com um movimento contínuo da raquete. 	<p style="text-align: center;">Destronar o Rei:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos estão organizados em 5 grupos de 3 elementos e 1 grupo de 4 elementos. O exercício consiste em os alunos realizarem uma situação de jogo e quem faz o ponto fica no campo do rei (lado da cortina). O objetivo é terminar o exercício no campo do rei. 		10'	11h00 – 11h10

<p>Serviço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocar-se de lado e na diagonal para o adversário com o pé esquerdo mais avançado. <p>Lob:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bater o volante de modo explosivo, à frente do corpo e abaixo da cintura. <p>Remate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bater o volante de modo explosivo, por cima e à frente da cabeça, com a mão ao nível da cabeça. 	<p>Jogo 1x1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos estão organizados aos pares, frente a frente, ao longo da rede e realizam jogo de 1x1. A cada 5 minutos, os alunos passam para o campo que está à sua direita de forma a mudar o colega com que jogam. 		<p>15'</p>	<p>11h10 – 11h25</p>
Parte 3: Parte Final/Balanço				
<ul style="list-style-type: none"> - Reduzir a tensão muscular. - Esclarecer dúvidas que possam existir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos estão colocados em xadrez. - Realização de alguns alongamentos para reduzir a tensão muscular. - Esclarecimento de dúvidas existentes. 	 <p style="text-align: center;">©</p>	<p>5'</p>	<p>11h25 – 11h30</p>
<p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos dispensados realizam uma ficha de trabalho. 				

Elemento Acrobático de Pares 3



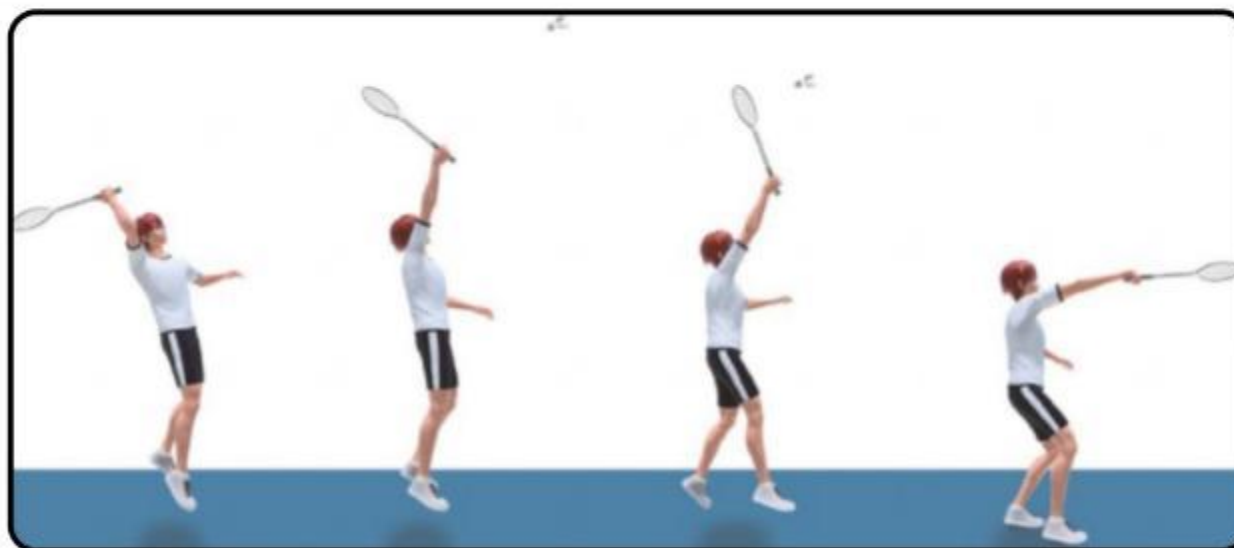
- **O base, com um joelho no chão e a outra perna fletida** (planta do pé bem apoiada no solo e com os apoios colocados em triângulo), **suporta o volante, que, de costas, sobe para a sua coxa e se equilibra num dos pés.** Utilizam a pega simples (de apoio), mantendo-se com o tronco direito e evitando afastamentos laterais dos braços. Desmonte deve ser controlado e com os braços em elevação superior.

Elemento Acrobático de Trios 1



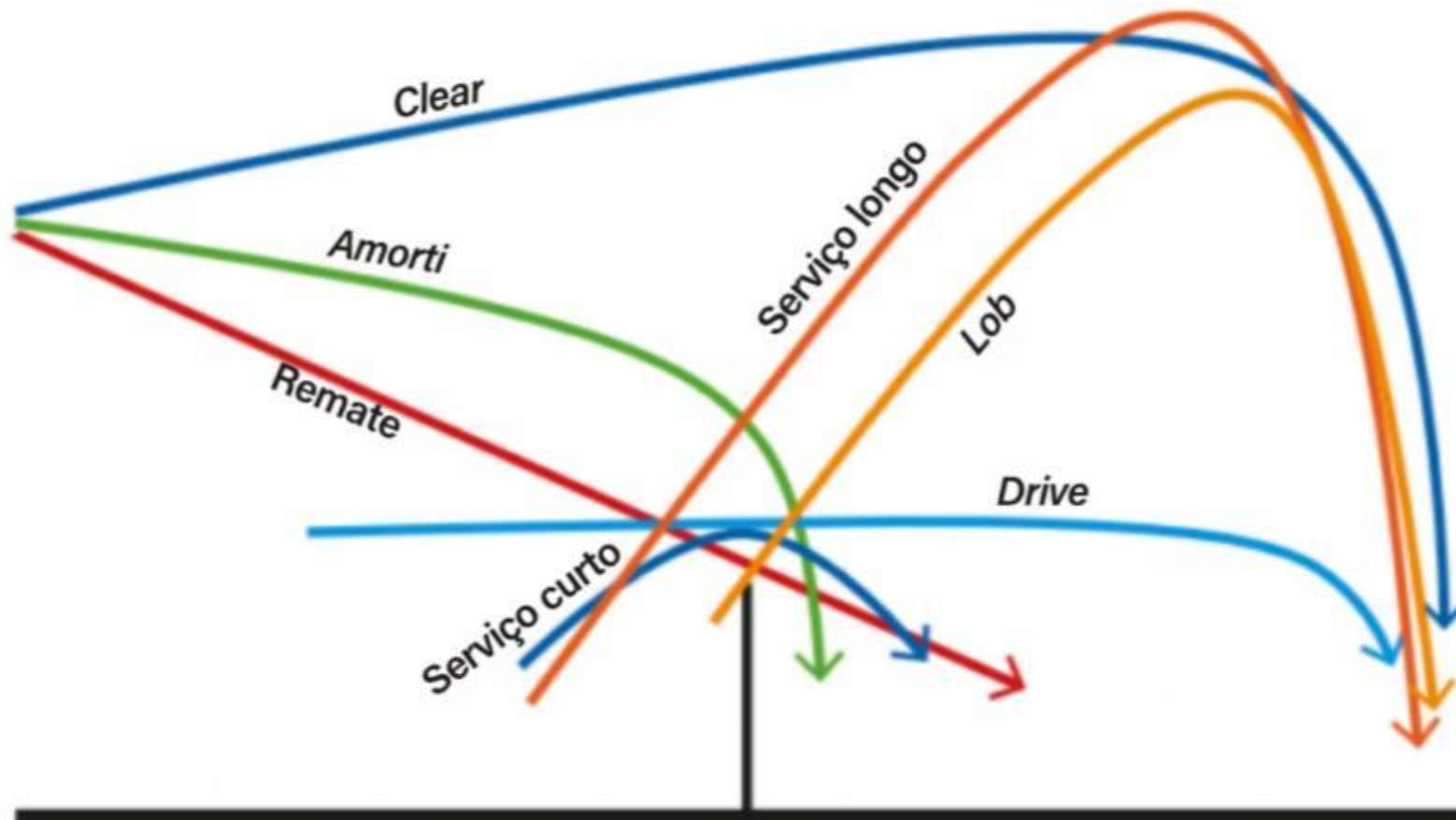
- **Dois bases, em posição de deitado dorsal em oposição** e os braços em elevação, com um dos bases a segurar o volante nas omoplatas e o outro a segurá-lo nos gêmeos, suportando assim **o volante, que se encontra e, prancha dorsal**, com o corpo em extensão.

Clear



- 1 Roda os ombros e as pernas.
- 2 Flete o braço que tem a raquete com a mão ao nível da nuca.
- 3 Bate de modo explosivo, por cima e à frente da cabeça, com extensão final do braço.
- 4 Bloqueia o pulso e a rotação do tronco no momento final do batimento.
- 5 Imprime ao volante uma trajetória alta e longa para que caia perto da linha final do campo do adversário.

Jogo de Singulares



Apêndice 16 - Exemplo de Torneio Individual (Badminton)

Torneio de Badminton – 11.º2

Grupos:

Grupo A			Grupo B		
A-			A-		
B-			B-		
C-			C-		
D-			D-		
			E-		
A.	___ - ___	B.	A.	___ - ___	B.
C.	___ - ___	D.	C.	___ - ___	D.
A.	___ - ___	C.	A.	___ - ___	E.
B.	___ - ___	D.	B.	___ - ___	D.
A.	___ - ___	D.	A.	___ - ___	C.
C.	___ - ___	B.	B.	___ - ___	E.
			C.	___ - ___	B.
			D.	___ - ___	E.
			A.	___ - ___	D.
			C.	___ - ___	E.

Grupo C			Grupo D		
A-			A-		
B-			B-		
C-			C-		
D-			D-		
E-			E-		
A.	___ - ___	B.	A.	___ - ___	B.
C.	___ - ___	D.	C.	___ - ___	D.
A.	___ - ___	E.	A.	___ - ___	E.
B.	___ - ___	D.	B.	___ - ___	D.
A.	___ - ___	C.	A.	___ - ___	C.
B.	___ - ___	E.	B.	___ - ___	E.
C.	___ - ___	B.	C.	___ - ___	B.
D.	___ - ___	E.	D.	___ - ___	E.
A.	___ - ___	D.	A.	___ - ___	D.
C.	___ - ___	E.	C.	___ - ___	E.

Torneio de Badminton – 11.º2

Pontuações:

Grupo A	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10	Total	Pontuação	Ranking
A-							/	/	/	/			
B-							/	/	/	/			
C-							/	/	/	/			
D-							/	/	/	/			

Grupo B	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10	Total	Pontuação	Ranking
A-													
B-													
C-													
D-													
E-													

Torneio de Badminton – 11.º2

Pontuações:

Grupo C	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10	Total	Pontuação	Ranking
A-													
B-													
C-													
D-													
E-													

Grupo D	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10	Total	Pontuação	Ranking
A-													
B-													
C-													
D-													
E-													

Torneio de Badminton – 11.º2

Mapa das Eliminatórias:



Torneio de Badminton – 11.º2

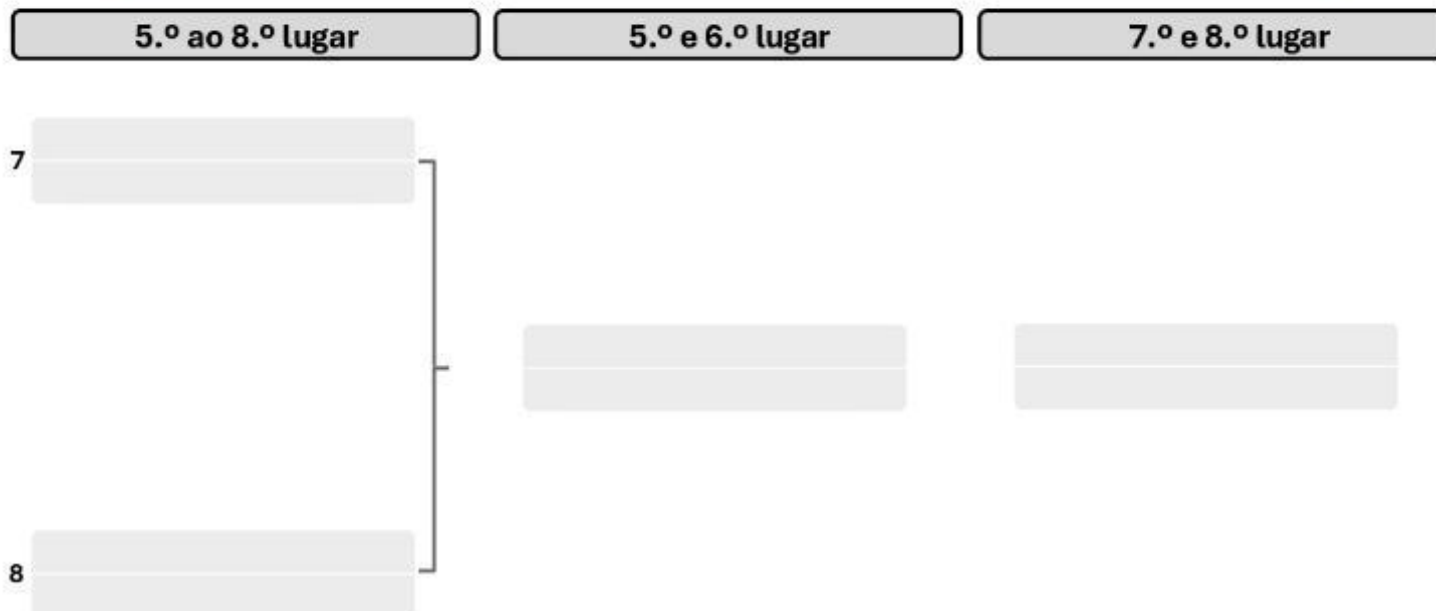
Mapa das Eliminatórias:

Resultados				
Quartos-Final	Jogo 1	<i>“1.º lugar do Grupo A”</i>	_____ - _____	<i>“2.º lugar do Grupo B”</i>
	Jogo 2	<i>“1.º lugar do Grupo B”</i>	_____ - _____	<i>“2.º lugar do Grupo A”</i>
	Jogo 3	<i>“1.º lugar do Grupo C”</i>	_____ - _____	<i>“2.º lugar do Grupo D”</i>
	Jogo 4	<i>“1.º lugar do Grupo D”</i>	_____ - _____	<i>“2.º lugar do Grupo C”</i>
Meias-Finais	Jogo 5	<i>“Vencedor do Jogo 1”</i>	_____ - _____	<i>“Vencedor do Jogo 2”</i>
	Jogo 6	<i>“Vencedor do Jogo 3”</i>	_____ - _____	<i>“Vencedor do Jogo 4”</i>
Final (1.º e 2.º lugar)		<i>“Vencedor do Jogo 5”</i>	_____ - _____	<i>“Vencedor do Jogo 6”</i>
3.º e 4.º lugar		<i>“Perdedor do Jogo 5”</i>	_____ - _____	<i>“Perdedor do Jogo 6”</i>

Lugar	Nome do Aluno
1.º lugar	
2.º lugar	
3.º lugar	
4.º lugar	

Torneio de Badminton – 11.º2

Definição das Posições (5.º ao 8.º lugar):



Resultados			
Jogo 7	<i>"Perdedor do Jogo 1"</i>	_____ - _____	<i>"Perdedor do Jogo 2"</i>
Jogo 8	<i>"Perdedor do Jogo 3"</i>	_____ - _____	<i>"Perdedor do Jogo 4"</i>
5.º e 6.º lugar	<i>"Vencedor do Jogo 7"</i>	_____ - _____	<i>"Vencedor do Jogo 8"</i>
7.º e 8.º lugar	<i>"Perdedor do Jogo 7"</i>	_____ - _____	<i>"Perdedor do Jogo 8"</i>

Lugar	Nome do Aluno
5.º lugar	
6.º lugar	
7.º lugar	
8.º lugar	

Apêndice 17 - Cronograma das Aulas do 2.º Ciclo

Dia	Local	Matéria de Ensino
11/11/2025	Pavilhão 1 Sul	Aula Observada (Basquetebol)
12/11/2025	Pavilhão 1 Norte	Aula Observada (Voleibol)
18/11/2025	Pavilhão 1 Sul	Aula Observada (Basquetebol)
06/01/2025	Pavilhão 2	Aula Observada (Ultimate)
07/01/2025	Pavilhão 2	Aula Observada (Atletismo)
13/01/2025	Campo 3	Aula Observada (Futebol)
14/01/2025	Pavilhão 2	Voleibol
20/01/2025	Pavilhão 2	Ultimate
21/01/2025	Pavilhão 2	Atletismo
27/01/2025	Campo 3	Futebol
28/01/2025	Pavilhão 2	Voleibol
03/02/2025	Pavilhão 2	Ultimate

Apêndice 18 - Ficha de Observação de Aulas

Ficha de Classificação para Analisar e Avaliar o Processo Ensino/Aprendizagem

(Adaptado de Quina, 2009)

Dados do Avaliado			
Código do Avaliado			
Sexo	Masculino	Anos de Experiência:	
	Feminino	Idade:	
Sobre a Aula Observada			
Data da Observação:		Matéria de Ensino:	
Ano de Escolaridade:		Local:	
N.º de Raparigas:		N.º de Rapazes:	
Hora de Início:	__h__min	Hora de Término:	__h__min

Escala de Classificação para Analisar e Avaliar o Processo de Ensino/Aprendizagem		1	2	3	Observações
Apresentação da Aula	Reúne, capta e mantém a atenção dos alunos.				
	Informa os alunos sobre os objetivos da aula e conteúdos principais da aula.				
	Define/recorda regras e rotinas de funcionamento da aula.				
	É breve, claro e objetivo.				
Apresentação dos Exercícios	Reúne, capta e mantém a atenção dos alunos.				
	Apresenta os objetivos dos exercícios.				
	Apresenta os exercícios de forma rápida.				
	Fornece a ideia global dos exercícios através da demonstração.				
	Refere/realça os critérios de êxito/regras de ação.				
	Fornece informações sobre o espaço a ocupar e a circulação em cada situação.				
	Alerta para os riscos e refere as regras de segurança a dotar em cada situação.				
Certifica-se do nível de compreensão da informação.					
Supervisão da Prática	Posiciona-se e desloca-se de forma a ter uma visão global da turma.				
	Fornece informações (FB) individuais, breves e com frequência.				
	Fornece informações coletivas com oportunidade e adequação.				
	Ajuda os alunos com dificuldades (com ajudas manuais ou informações).				
	Acompanha/observa os alunos após as correções.				
	Intervém à distância quando necessário.				
	Utiliza os alunos como exemplos de desempenhos corretos.				

	Motiva os alunos com desafios, incentivos e elogios.			
	Modifica os exercícios perante situações imprevistas ou de pouco êxito.			
	Relança e/ou muda de exercício no momento adequado.			
	Previne e/ou para rapidamente os comportamentos inapropriados.			
	Controla e atribui tarefas aos alunos dispensados.			
Organização	Combina e utiliza sinais específicos para: atenção, reunião, transição ...			
	Coloca/distribui e arruma/recolhe o material no momento certo e de forma eficaz.			
	Utiliza formas de organização que permitem tempos de prática elevados.			
	Forma rapidamente os grupos/equipas.			
	Mantém os grupos de exercício para exercício e de aula para aula.			
	A extensão e constituição dos grupos é adequada.			
	Muda rapidamente de atividade para atividade.			
	Utiliza adequadamente o espaço disponível.			
	Gere adequadamente o tempo.			
Conclusão da Aula	Reúne, capta e mantém a atenção dos alunos.			
	Refere as dificuldades e fornece informação sobre a forma de as ultrapassar.			
	Estabelece a ligação com as próximas aulas.			
Exercícios	Contribuem para o alcance dos objetivos da aula.			
	Estão ajustados ao nível de desenvolvimento dos alunos (realizados com sucesso).			
	São, na generalidade, estimulantes/lúdicos/significativos.			
	São diversificados em termos de exigências, capacidades e habilidades.			
	Solicitam esforços relativamente intensos (fazem pensar e transpirar os alunos).			

Níveis de Classificação: 1 – Raras vezes; 2 – Com frequência; 3 – Quase sempre.

Observações:

DIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA
XIII FESTIVAL
DE DESPORTO

3 DE ABRIL - 5ª FEIRA
8H00-15H45

Judo | Kravmaga |
Escalada | Boccia |
Frisbee | Ténis de
Campo | Tiro com Arco |
Capoeira | Zumba |
Jogos Tradicionais

LOCAL
INSTALAÇÕES
DESPORTIVAS

Para mais informações:

Apêndice 20 - Planos de Atividades do Festiva de Desporto da Escola

Plano Inicial

Horário	Turma	N.º Alunos	Professor	Instalação	Responsável pela Atividade	Atividade
8h00 – 8h50	6.º 3	16		Pavilhão 2	Isabel Laranjeiras	Boccia+Goalball
	8.º 8			Pavilhão 1 Norte	Nuno Lourenço	Escalada + Jogos Tradicionais
	9.º 6			Campo 6	Madalena Dória	Tiro com Arco + Disc Golf
	12.º 3	14		Campo 3	Filipe Conceição	Ténis de Campo
	10.º 4	18		Pavilhão 1 Sul	Marco Matos	Judo
8h50 – 9h40	7.º 6			Campo 3	Filipe Conceição	Ténis de Campo
	9.º 7			Pavilhão 2	Isabel Laranjeiras	Boccia+Goalball
	12.º 3	14		Pavilhão 1 Sul	Marco Matos	Judo
	10.º 4	18		Campo 6	Madalena Dória	Tiro com Arco + Disc Golf
	12.º 4	20		Pavilhão 1 Centro	Amilcar Rodrigues	Kravmaga
9h40 – 9h55	Intervalo – Coffee Break					
9h55 – 10h45	6.º 1	18		Pavilhão 1 Sul	Marco Matos	Judo
	8.º 3 A			Campo 6*	Madalena Dória	Tiro com Arco + Disc Golf
	8.º 6	19		Campo 3	Filipe Conceição	Ténis de Campo
	9.º 5			Pavilhão 1 Centro	Amilcar Rodrigues	Kravmaga
	9.º 9	17		Pavilhão 1 Norte	Nuno Lourenço	Escalada + Jogos Tradicionais
	10.º 4	18		Pavilhão 2	Isabel Laranjeiras	Boccia+Goalball
	12.º 4	20		Dividir a turma pelas estações (exceto kravmaga)		
10h45 – 11h35	5.º 6			Pavilhão 1 Norte	Amilcar Rodrigues	Kravmaga
	6.º 2	19		Pavilhão 1 Sul	Marco Matos	Judo
	7.º 7			Pavilhão 1 Norte	Nuno Lourenço	Escalada + Jogos Tradicionais
	8.º 7			Campo 6	Madalena Dória	Tiro com Arco + Disc Golf
	10.º 4	18		Pavilhão 1 Centro	André Corvo	Capoeira
	12.º 4	20		Pavilhão 2	Isabel Laranjeiras	Boccia+Goalball
11h34 – 11h45	Intervalo – Coffee Break					
11h45 – 12h35	5.º 1			Pavilhão 1	Ana Mendonça	Zumba
	5.º 4	19				
	7.º 4					
	8.º 2					
	9.º 2			Pavilhão 2	André Corvo	Capoeira
	10.º 2 A					
12h35 – 14h55	Almoço					
14h55 – 15h45	7.º 5			Pavilhão 1	Estagiários	


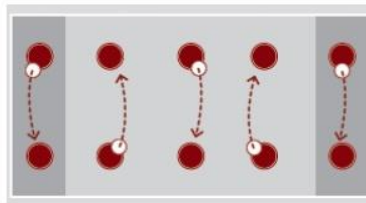
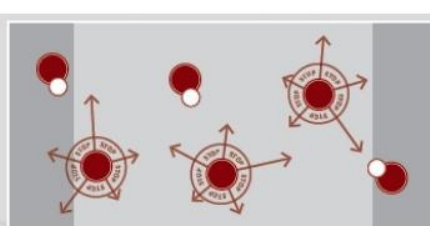
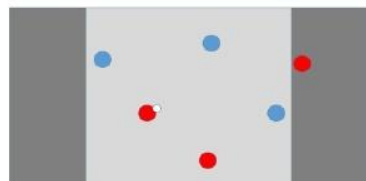
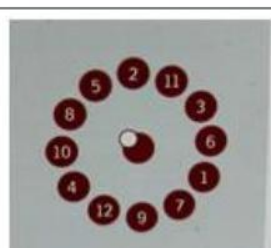
	8.º1					
	9.º8	18				Jogos Tradicionais
	10.º4	18				
	11.º4/5					

Plano Alternativo

Horário	Turma	N.º Alunos	Professor	Instalação	Responsável pela Atividade	Atividade
8h00 – 8h50	6.º 3	16		Pavilhão 2	Isabel Laranjeiras	Boccia+Goalball
	8.º 8			Pavilhão 1 Norte	Nuno Lourenço	Escalada + Jogos Tradicionais
	9.º 6			Pavilhão 1 Centro	Madalena Dória	Tiro com Arco + Disc Golf
	12.º 3	14		Pavilhão 1 Sul	Filipe Conceição	Ténis de Campo
	10.º 4	18		Pavilhão 2	Marco Matos	Judo
8h50 – 9h40	7.º 6			Pavilhão 1 Sul	Filipe Conceição	Ténis de Campo
	9.º 7			Pavilhão 2	Isabel Laranjeiras	Boccia+Goalball
	12.º 3	14		Pavilhão 2	Marco Matos	Judo
	10.º 4	18		Pavilhão 1 Centro	Madalena Dória	Tiro com Arco + Disc Golf
	12.º 4	20		Ginásio	Amilcar Rodrigues	Kravmaga
9h40 – 9h55	Intervalo – Coffee Break					
9h55 – 10h45	6.º 1	18		Pavilhão 2	Marco Matos	Judo
	8.º 3 A			Pavilhão 1 Centro	Madalena Dória	Tiro com Arco + Disc Golf
	8.º 6	19		Pavilhão 1 Sul	Filipe Conceição	Ténis de Campo
	9.º 5			Ginásio	Amilcar Rodrigues	Kravmaga
	9.º 9	17		Pavilhão 1 Norte	Nuno Lourenço	Escalada + Jogos Tradicionais
	10.º 4	18		Pavilhão 2	Isabel Laranjeiras	Boccia+Goalball
	12.º 4	20		Dividir a turma pelas estações (exceceto kravmaga)		
10h45 – 11h35	5.º 6			Ginásio	Amilcar Rodrigues	Kravmaga
	6.º 2	19		Pavilhão 2	Marco Matos	Judo
	7.º 7			Pavilhão 1 Norte	Nuno Lourenço	Escalada + Jogos Tradicionais
	8.º 7			Pavilhão 1 Centro	Madalena Dória	Tiro com Arco + Disc Golf
	10.º 4	18		Pavilhão 1 Sul	André Corvo	Capoeira
	12.º 4	20		Pavilhão 2	Isabel Laranjeiras	Boccia+Goalball
11h34 – 11h45	Intervalo – Coffee Break					
11h45 – 12h35	5.º 1			Pavilhão 1	Ana Mendonça	Zumba
	5.º 4	19				
	7.º 4					
	8.º 2					
	9.º 2					
	10.º 2 A			Pavilhão 2	André Corvo	Capoeira
12h35 – 14h55	Almoço					
14h55 – 15h45	7.º 5			Pavilhão 1	Estagiários	

	8.º1					Jogos Tradicionais
	9.º8	18				
	10.º4	18				
	11.º4/5					

Apêndice 21 - Plano de Aula da Formação

Plano de Aula Nº 2				
Unidade Didática: <i>Frisbee</i>	Ano/Turma: 9.º 5	Nº de Alunos: 23	Aula Nº 2	Data: 14/01/2025
	Instalação: Pavilhão 2		Hora: 11h45 – 12h35	Duração: 50'
Matéria a Lecionar: Técnicas de Lançamento e de receção do disco. Progressão no terreno de jogo.				
Recursos Materiais: 15 discos, 18 cones/sinalizadores e 12 arcos.				
Objetivos Gerais: Trabalhar e desenvolver as técnicas de lançamento (<i>backhand</i> e <i>forehand</i>) e de receção do disco. Trabalhar a progressão no terreno e desmarcação em contexto de jogo reduzido.				
Conteúdos/Objetivos	Descrição da Organização/Estratégia	Esquema Gráfico	Duração	
			TE	TA
Parte 1: Parte Inicial				
Trabalhar a técnica de lançamento dos discos	Os alunos são divididos por quatro equipas equilibradas e com número semelhante de alunos. Estes grupos deslocam-se cada um para uma área definida e realizam os lançamentos para dentro dos arcos. Cada arco tem uma pontuação diferente. Vence dentro da equipa aquele que alcançar mais pontos.		10'	11h45 – 11h55
Parte 2: Parte Fundamental				
Trabalhar a técnica de lançamento e receção dos discos	Os alunos distribuem-se aos pares frente a frente, cada par possuindo um disco. Estes com uma distância definida entre eles, realizam as diversas técnicas de lançamento pedidas pelo professor. Vence o par que realizar mais lançamentos sem que o disco caia ao chão. Terminados 4', os alunos rodam uma vez para trocar de par.		7'	12h05 – 12h12
Jogo do STOP - Trabalhar a técnica de lançamento e receção dos discos	Os alunos formam duplas e espalham-se pelo campo apenas com um disco por par. É definido o aluno passador e o recetor. O passador fica fixo enquanto o recetor desloca-se no espaço até que o professor grite "STOP". No momento em que param, o recetor tem que realizar o passe para o colega. O aluno que recebeu passa a passador na ronda seguinte. Vence a dupla que concretizar maior número de passes com sucesso seguidos.		8'	12h12 – 12h20
Mini Jogo Ultimate 3x3 - Consolidar as técnicas de lançamento e de receção em contexto de jogo reduzido	São formadas equipas de 6 elementos, onde estão 3 em campo e 3 como suplentes. Os alunos realizam Jogo ultimate no espaço disponível no pavilhão (introdução do pull-início do jogo- e da end-zone). Sempre que uma equipa pontua, são trocados os elementos que se encontram em campo com os suplentes.		10'	12h20 – 12h30
Retornar à calma Apelar ao sentido crítico e reflexivo	O professor encontra-se no centro do círculo com os discos. Os alunos encontram-se de costas para o professor. O professor numera cada um dos alunos. À sua chamada, o número mencionado deverá virar e segurar o disco e dizer uma frase sobre as suas emoções no decorrer da aula.		5'	12h30 – 12h35

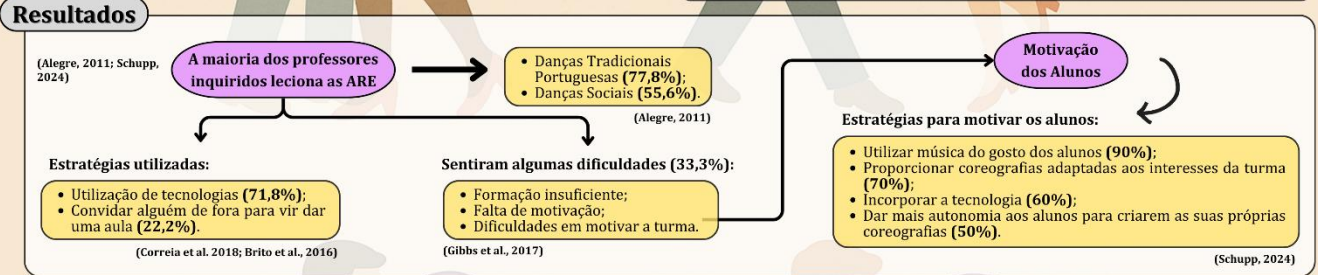
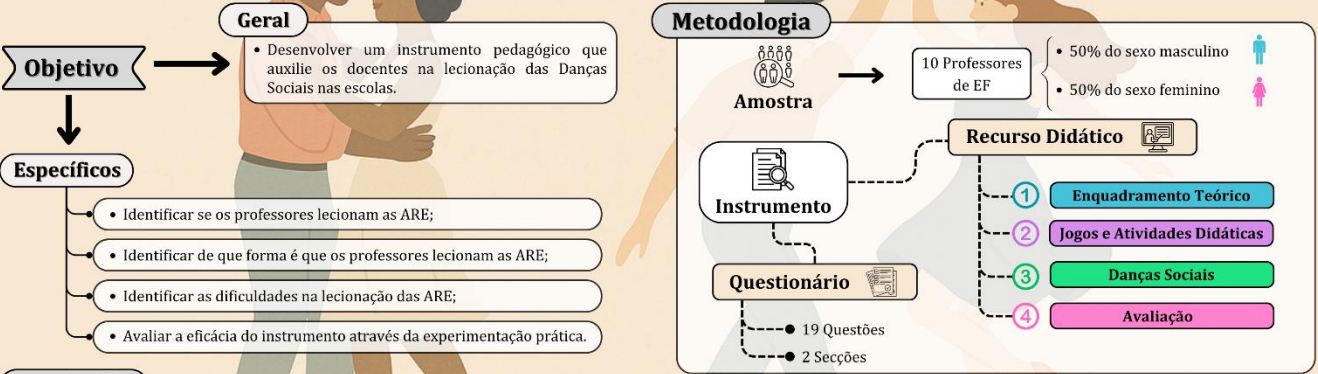
Danças Sociais: Um Recurso Didático para a Lecionação na Educação Física

Mendonça, A.^{1,2}; Nóbrega, A.²; Alves, R.¹

¹Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto
²Escola Básica e Secundária da Região Autónoma da Madeira - EBSRAM

Introdução

As Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE), estão presentes no currículo escolar dos alunos desde o 1.º ciclo até ao ensino secundário, estando subdivididas em quatro matérias de ensino a Dança, as Danças Sociais, as Danças Tradicionais Portuguesas e a Aeróbica. Segundo Correia et al. (2018), as ARE apresentam diversos benefícios para o desenvolvimento da criança/jovem, uma vez que contribui para a socialização e uma melhoria da coordenação motora, sendo fundamental a sua lecionação nas escolas. No entanto, tal não acontece, uma vez que, são identificadas algumas barreiras à lecionação desta matéria, por parte dos professores e por parte dos alunos.



Conclusões
 Com base na investigação realizada e no recurso didático desenvolvido, podemos concluir que as ARE, em particular as Danças Sociais, são uma ferramenta eficaz para enriquecer a prática pedagógica na Educação Física. O instrumento criado mostrou-se funcional e acessível, estando alinhado às necessidades dos docentes e promovendo um maior dinamismo, criatividade e participação de forma ativa por parte dos alunos. Através da experimentação prática, verificou-se que o recurso facilita a abordagem dos conteúdos, contribuindo para colmatar as dificuldades identificadas na lecionação.

Referências:
 Alegre, L. (2011). A Dança na Perceção dos Professores de Educação Física. Em E. Monteiro, & M. J. Alves, Livro de Atas do SIDD2011 Seminário Internacional Descobrir a Dança/Descobrir através da Dança 10-13 Novembro 2011 FMH (pp. 88-98).
 Brito, S., Correia, A. L., & Carvalho, M. L. (2016). ARE em âmbito escolar: problemas e possíveis soluções. Em Problemáticas da educação física II (pp. 154-162).
 Correia, A. L., Carvalho, M. L., Pita, D., Castro, M., & Rodrigues, A. (2018). Abordagem das atividades rítmicas expressivas na EF. Em Didática da educação física: Perspetivas, interrogações e alternativas (pp. 139-175).
 Gibbs, B., Quennerstedt, M., & Larsson, H. (2017). Teaching dance in physical education using exergames. European Physical Education Review, 23(2), 237-256.
 Schupp, K. (2024). Rethinking the pedagogy of dance pedagogy. Research in Dance Education, 25(3), 254-267. <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/14647893.2022.2083596>.



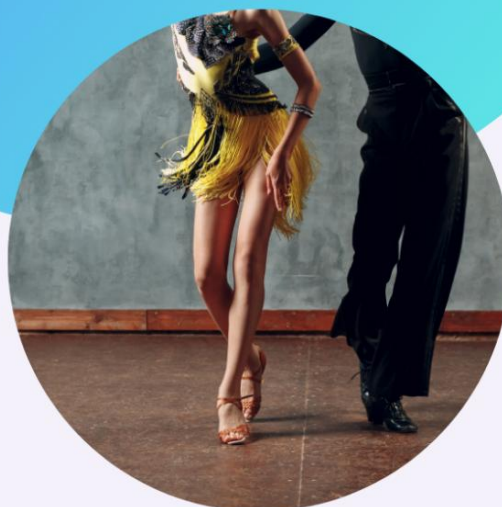
AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA INDIVIDUAL

ENSINAR COM MOVIMENTO: A DANÇA E A PATINAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA

20 DE MARÇO, 2025

14H00 - 17H00

Pavilhão da EBSRAM



14h00 - Receção dos Participantes

14h10 - Danças Sociais

14h40 - Danças Tradicionais

15h10 - Patinagem Artística e de
Velocidade: Teórica

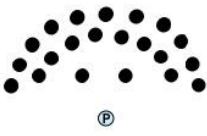


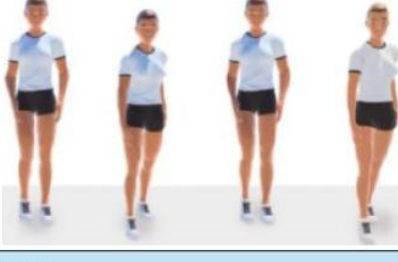
15h30 - Patinagem Artística e de
Velocidade: Prática

16h40 - Coffee Break

Professoras Estagiárias:

Ana Mendonça Joana Abreu Carlota Freitas Madalena Dória

Apêndice 24 - Plano de Intervenção da ACPI

Plano da Componente Prática da ACPI				
Unidade Didática: Ação Científico-Pedagógica Individual	Ano/Turma: -----	Nº de Alunos: -----	Aula Nº 1	Data: 20/03/2025
	Instalação: Pavilhão 1		Hora: 14h10 – 14h40	Duração: 30'
Matéria a Lecionar: Danças Sociais - Salsa				
Recursos Materiais: Coluna de som; Videoprojetor; Computador.				
Objetivos Gerais: - Abordar três passos básicos da salsa: o Passo Lateral, o Passo “abre e fecha” e o Passo à Frente e Atrás. - Realizar uma sequência coreográfica com estes três passos.				
Conteúdos/Objetivos	Descrição da Organização/Estratégia	Esquema Gráfico	Duração	
			TE	TA
Parte 1: Parte Inicial				
- Apresentar a ação. - Apresentar o instrumento didático.	Explicação Inicial: - Apresentação geral da ação e do instrumento desenvolvido para a lecionação das Danças Sociais, com uma breve demonstração da utilização do mesmo.		5'	14h10 – 14h15
Parte 2: Parte Fundamental				
- Realizar steps laterais transferindo o peso do corpo para a perna que realiza o step.	Passo Lateral: - Realização do Passo Lateral, com a explicação e demonstração do mesmo nas seguintes situações: →Ritmo lento, em música. →Ritmo mais acelerado, sem música. →Com música, com contagens próprias da salsa. →Com a música da sequência final.		5'	14h15 – 14h20
- Realizar steps atrás cruzando uma perna atrás da outra e transferindo o peso do corpo para a perna que realiza o step. - Rodar ligeiramente o tronco para o lado da perna que está a cruzar.	Passo “abre e fecha”: - Realização do Passo “abre e fecha”, com a explicação e demonstração do mesmo nas seguintes situações: →Ritmo lento, em música. →Ritmo mais acelerado, sem música. →Com música, com contagens próprias da salsa. →Com a música da sequência final.		5'	14h20 – 14h25
- Realizar steps à frente e atrás transferindo o peso do corpo para a perna que realiza o step.	Passo à Frente e Atrás: - Realização do Passo à Frente e Atrás, com a explicação e demonstração do mesmo nas seguintes situações: →Ritmo lento, em música. →Ritmo mais acelerado, sem música. →Com música, com contagens próprias da salsa. →Com a música da sequência final.		5'	14h25 – 14h30
Parte 3: Parte Final/Balanco				
- Realizar a sequência coreográfica. - Coordenar com o ritmo da música.	Sequência Coreográfica: - Realização de uma sequência coreográfica com os três passos básicos da Salsa abordados: →Passo Lateral →Passo “abre e fecha” →Passo à Frente e Atrás	-----	5'	14h30 – 14h35

Apêndice 25 - Exemplo do Instrumento da ACPI



Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
Ano Letivo 2024/2025

Ação Científico-Pedagógica Individual

DANÇAS SOCIAS

UM RECURSO DIDÁTICO PARA A LECIONAÇÃO
NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Professora Estagiária: Ana Mendonça

Orientador Científico: Prof. Doutor Ricardo Alves

Orientador Cooperante: Mestre Adérito Nóbrega



ÍNDICE

Enquadramento
Teórico

Jogos e Atividades
Didáticas

Danças Sociais

Avaliação



ENQUADRAMENTO TEÓRICO

História da Dança

Tipos de Dança

Benefícios da Dança

Importância Pedagógica



HISTÓRIA DA DANÇA



TIPOS DE DANÇA



TIPOS DE DANÇA

Danças Modernas ou Standard

Valsa Inglesa

Quickstep

Foxtrot

Tango

Valsa Vienense



TIPOS DE DANÇA

Danças Latino-Americanas

Rumba

Cha cha chá

Jive

Paso Doble

Samba



BENEFÍCIOS DA DANÇA



ÍNDICE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

IMPORTÂNCIA PEDAGÓGICA



ÍNDICE

JOGOS E ATIVIDADES DIDÁTICAS



ÍNDICE

DANÇAS SOCIAIS



ÍNDICE

DANÇAS SOCIAIS

Merengue

Rumba Quadrada

Chá-Chá-Chá

Rock

Salsa

Valsa Lenta

Foxtrot Social


Tango







ESTRUTURA BÁSICA

 **Origem:** Cuba

 **Alinhamento:** Pode ser dançada individualmente (*line dance*) ou a pares e não tem alinhamento.

 **Ritmo:** Compasso Quaternário (1, 2, 3, M, 5, 6, 7, M)

 **Posição:** Fechada ou Aberta



PASSOS BÁSICOS

Passo Básico

Passo Lateral

Passo à Frente e Atrás

Passo de Volta

Passo "abre e fecha"

Passo Entrecruzado



Passo Básico



VÍDEO

- Inicia com um step com o PD e conta até 3, transpondo o peso do corpo (durante a contagem), do PD para o PE, e novamente para o PD.
- Ao 4.º tempo, realiza um step com o PE e conta até 3, transpondo o peso do corpo do PE para o PD e novamente para o PE.
- Inicia novamente o movimento com o step com o PD.



Passo Lateral



VÍDEO

- Executa um step com o PD deslocando-o para o lado direito, marca o tempo com o PE e volta a juntar o PD.
- Efetua um step com o PE, deslocando-o para o lado esquerdo, marca o tempo com o PD e volta a juntar o PE.



Passo “abre e fecha”



VÍDEO

- Executa um step com o PD, deslocando-o para trás e cruzando-o por trás do PE, marca o tempo com o PE e junta o PD.
- Efetua um step com o PE, deslocando-o para trás e cruzando-o por detrás do PD, marca o tempo com o PD e junta o PE.
- Quando se cruza o pé por detrás do outro, o corpo deve acompanhar o movimento “abrindo” para o lado que está a cruzar.



Passo à Frente e Atrás



VÍDEO

- Executa um step com o PD, deslocando-o para a frente, marca o tempo com o PE e junta o PD.
- Efetua um step com o PE, deslocando-o para trás, marca o tempo com o PD e junta o PE, voltando assim à posição inicial.
- Repete o movimento anteriormente descrito, mas iniciando com o PE.



Passo Entrecruzado



VÍDEO

- Executa um step com o PD, deslocando-o para trás, cruza o PE pela frente e junta o PD.
- Efetua um step com o PE, deslocando-o para trás, cruza o PD pela frente e junta o PE.
- Repete o movimento anteriormente descrito, mas iniciando com o PE.



Passo de Volta



VÍDEO

- Inicia com step com o PD e executa três passos rodando sobre ti próprio - PD, PE, PD.
- Efetua step com o PE e executa mais três passos até completares a volta - PE, PD, PE.



SEQUÊNCIAS COREOGRÁFICAS

Passo Lateral



Passo "abre e fecha"



Passo à Frente e Atrás



AVALIAÇÃO





Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
Ano Letivo 2024/2025

Ação Científico-Pedagógica Individual

DANÇAS SOCIAS

UM RECURSO DIDÁTICO PARA A LECIONAÇÃO
NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Professora Estagiária: Ana Mendonça

Orientador Científico: Prof. Doutor Ricardo Alves

Orientador Cooperante: Mestre Adérito Nóbrega



UNIVERSIDADE da MADEIRA **CDA**
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO ACADÉMICO

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA

EDUCAÇÃO FÍSICA E QUALIDADE DE VIDA

SIMPÓSIOS

- NUTRIÇÃO E ATIVIDADE FÍSICA
- POSTURA NA SAÚDE E NA PERFORMANCE
- SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO FÍSICA
- SAÚDE METABÓLICA E ASMA

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

MADEIRA TECNOPOLO

7 DE FEVEREIRO DAS 14H ÀS 19H
8 DE FEVEREIRO DAS 8H30 ÀS 18H30

AÇÃO DE FORMAÇÃO VALIDADA PELA SRE - 13HORAS -

INSCRIÇÕES ATÉ 7 DE FEVEREIRO
[HTTPS://TINYURL.COM/4AUZWS77](https://tinyurl.com/4auzws77)

GRUPOS DE RECRUTAMENTO
160 | 260 | 620
ABERTA A OUTROS GRUPOS

CONFERENCISTAS CONVIDADOS

- FRANCISCO MADEIRA
- MARIA DO CARMO FARIA
- CARLOS MENDONÇA
- JOANA XAVIER
- MAURÍLIA CRÓ
- RITA CÂMARA

NUCLEOS
EF, FCF, FCF, FCF, FCF

ORGANIZAÇÃO
UNIVERSIDADE DA MADEIRA, CDA

APÓIOS
finiram, CDA, SRE

Apêndice 27 - Tabela de Funções da ACPC

Responsáveis por função - ACPC 2025				
	7 fevereiro à tarde	8 de fevereiro de manhã	8 de fevereiro à tarde	8 de fevereiro à tarde depois intervalo
Alunos a Apresentar Sessões			(Todos)	
Apresentador	Diogo Sousa e Catarina Ferreira	Carlota Freitas e João Silva	Carlota Freitas e João Silva	Carlota Freitas e João Silva
Responsável pelo som	Ana Mendonça	Ana Mendonça	Ana Mendonça	Ana Mendonça (Eduarda Freitas)
Tarefas a Desempenhar	7 fevereiro à tarde	8 de fevereiro de manhã	8 de fevereiro à tarde antes intervalo	8 de fevereiro tarde depois do intervalo
Coffee Break Convidados	Responsáveis: Carlota Freitas João Silva	Responsáveis: Joana Abreu José António	Responsáveis: José António Pedro Martins	
Coffee Geral	Diogo Silva Eduarda Juliana	Diogo Silva Eduarda Freitas	Diogo Silva Eduarda Freitas	Madalena (arrumar)
Entrada	Carlota Freitas João Silva	Diogo Sousa Catarina Ferreira (Pedro M. e Juliana) 12h30	Diogo Sousa Catarina Ferreira	
Sala	Ana M.	Ana M.		Ana M.

	André Silva	André Silva	André Silva	
Controlo das Assinaturas	Joana Abreu José António	Madalena Dória	Madalena Dória	Joana Abreu
Volante	Pedro Martins		Pedro Martins	
Suplentes				

11. Anexos

Anexo 1 - Folha de Registo da AptF e Antropometria

IDNR _____ Nome _____
 Idade _____ Escola _____ Ano/Turma _____ Sexo _____
 Data de Nascimento ____/____/____ (DD/MM/AAAA) Data ____/____/____ (DD/MM/AAAA)

1. Antropometria

Limites

Massa Corporal	WT	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	500g	
Peso C/ Mochila	BWT	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	500g	
Altura	HT	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	5mm
Perímetro Cintura	WACI	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	5mm
Prega Tricipital	TRKS	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	10%
Prega Bicipital	BISK	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	10%
Prega Geminal	CASK	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	10%
Prega Abdominal	ABSK	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	10%

2. Aptidão Física

Salto em Comprimento S/Corrida	SLJ	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	cm	
Senta e Alcança	SAR	Dir. <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Esq. <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	cm	
Flexão do Ombro	SST	Dir. <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Esq. <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Agilidade (4x10m)	SHR	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	seg	
Abdominais	ABD	<input type="text"/> <input type="text"/>	n		
Flexões de Braços	HGR	<input type="text"/> <input type="text"/>	n		
Velocidade (20m)	BAH	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	seg	
Impulsão Vertical	VJ	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	cm
Vaivém (20m)	SHRR	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	n		

Anexo 2 - Teste Sociométrico

Teste Sociométrico

O presente Teste Sociométrico só fará sentido se o efetuares de forma séria e honesta, pelo que solicitamos que o respondas com a máxima atenção e sinceridade. Informamos igualmente que os dados recolhidos a partir deste teste serão total confidencialidade e utilizados apenas pela equipa de investigação.

1. Se tivesses que fazer um trabalho de grupo, quais seriam os três colegas que escolherias para trabalharem contigo? Refere-os por ordem de preferência.

1º _____

2º _____

3º _____

2. E quem nunca escolherias? Indica-os por ordem de exclusão.

1º _____

2º _____

3º _____

3. Foste convidado(a) para uma festa de anos e podes levar três colegas da tua turma. Quem gostarias que fosse? Refere-os por ordem de preferência

1º _____

2º _____

3º _____

4. E quem não gostarias que fosse? Refere-os por ordem de exclusão.

1º _____

2º _____

3º _____

5. Quem escolherias para jogar contigo na aula de Educação Física? Refere-os por ordem de preferência.

1º _____

2º _____

3º _____

6. E quem nunca escolherias? Refere-os por ordem de exclusão.

1º _____

2º _____

3º _____

7. Se fosses mudar de turma e pudesses escolher três colegas desta turma para irem contigo, quais escolhias? Refere-os por ordem de preferência.

1º _____

2º _____

3º _____

8. E quem nunca escolherias? Indica-os por ordem de exclusão.

1º _____

2º _____

3º _____

Obrigado pela tua colaboração.

Anexo 3 - Descritores de Desempenho da EBSRAM

Nível/ Menção	Valores	Indicadores de desempenho
Nível 5 – Muito Bom	18 – 20	<ul style="list-style-type: none"> - Adquiriu 90% ou mais das aprendizagens disciplinares essenciais. - Revela muito bom domínio da Linguagem e textos específicos, da informação e comunicação; do raciocínio e resolução de problemas quando aplicável; do pensamento crítico e criativo. - Revela muito bom nível de conhecimentos do bem-estar, saúde e ambiente e saber científico, técnico e tecnológico. - Revela muito bom nível de padrões de sensibilidade estética e artística. - Revela muito bom nível de consciência e domínio do corpo. - Revela muito bom relacionamento interpessoal e um extraordinário desenvolvimento pessoal e de autonomia, concretizados em elevados patamares de cidadania de intervenção, responsabilidade, exigência, curiosidade e inovação.
Nível 4 – Bom	14 – 17	<ul style="list-style-type: none"> - Adquiriu 70% ou mais das aprendizagens disciplinares essenciais. - Revela bom domínio da Linguagem e textos específicos, da informação e comunicação; do raciocínio e resolução de problemas quando aplicável; do pensamento crítico e criativo. - Revela bons conhecimentos do bem-estar, saúde e ambiente e saber científico, técnico e tecnológico. - Revela bom nível de padrões de sensibilidade estética e artística. - Revela bom nível de consciência e domínio do corpo. - Revela bom relacionamento interpessoal e um grande desenvolvimento pessoal e de autonomia, concretizados em grandes patamares de cidadania de intervenção, responsabilidade, exigência, curiosidade e inovação.
Nível 3 – Suficiente	10 – 13	<ul style="list-style-type: none"> - Adquiriu 50% ou mais das aprendizagens disciplinares essenciais. - Revela suficiente domínio da Linguagem e textos específicos, da informação e comunicação; do raciocínio e resolução de problemas quando aplicável; do pensamento crítico e criativo. - Revela, de forma suficiente, conhecimentos do bem-estar, saúde e ambiente e saber científico, técnico e tecnológico. - Revela, de forma suficiente, padrões de sensibilidade estética e artística. - Revela, de forma suficiente, consciência e domínio do corpo. - Revela de forma suficiente relacionamento interpessoal e um razoável desenvolvimento pessoal e de autonomia, concretizados em patamares medianos de cidadania de intervenção, responsabilidade, exigência, curiosidade e inovação.
Nível 2 – Insuficiente	8 – 9	<ul style="list-style-type: none"> - Adquiriu 40% ou mais das aprendizagens disciplinares essenciais. - Revela insuficiente domínio da Linguagem e textos específicos, da informação e comunicação; do raciocínio e resolução de problemas quando aplicável; do pensamento crítico e criativo. - Revela insuficientes conhecimentos do bem-estar, saúde e ambiente e saber científico, técnico e tecnológico. - Revela, de forma insuficiente, padrões de sensibilidade estética e artística. - Revela, de forma insuficiente, consciência e domínio do corpo. - Revela, de forma insuficiente, sensibilidade estética e artística. - Revela alguns problemas de relacionamento interpessoal e de desenvolvimento pessoal e de autonomia, concretizados em baixos patamares de cidadania de intervenção, responsabilidade, exigência, curiosidade e inovação.
Nível 1 – Muito Insuficiente	0 – 7	<ul style="list-style-type: none"> - Adquiriu menos de 40% das aprendizagens disciplinares essenciais. - Revela muito insuficiente domínio da Linguagem e textos específicos, da informação e comunicação; do raciocínio e resolução de problemas quando aplicável; do pensamento crítico e criativo. - Revela muito insuficientes conhecimentos do bem-estar, saúde e ambiente e saber científico, técnico e tecnológico. - Revela muito insuficientes padrões de sensibilidade estética e artística. - Revela muito insuficiente consciência e domínio do corpo. - Revela muito insuficiente sensibilidade estética e artística. - Revela muitos problemas de relacionamento interpessoal e de desenvolvimento pessoal e de autonomia, concretizados em muito baixos patamares de cidadania de intervenção, responsabilidade, exigência, curiosidade e inovação.