

REM

Educar em Movimento **Práticas reflexivas no estágio de educação física**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Eduarda Juliana Freitas de Nóbrega Freitas

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2025

Educar em Movimento
Práticas reflexivas no estágio de educação física
RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Eduarda Juliana Freitas de Nóbrega Freitas
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO
Helder Manuel Arsénio Lopes

COORIENTAÇÃO
João Francisco Pestana Martins

“Learning by head, hand and heart”

(Johann Heinrich Pestalozzi)

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

(Paulo Freire)

Agradecimentos

Este relatório de estágio marca o culminar de um percurso intenso e exigente, mas profundamente enriquecedor, que não teria sido possível sem o contributo, apoio e presença de várias pessoas que a nível pessoal quer a nível académico. Mais do que um simples trabalho académico, representa o reflexo de uma caminhada pessoal e profissional, construída com dedicação, partilha e confiança. Por isso, neste espaço, expresso a minha mais sincera gratidão a todos os que, de diferentes formas, tornaram esta etapa possível e significativa.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais pelo apoio constante em todas as jornadas da minha vida escolar e académica. Foram vocês que me proporcionaram o poder estar a alcançar este sonho e foram vocês que me foram ajudando a ultrapassar os momentos mais difíceis deste trajeto com o vosso amor e compreensão. Vocês são verdadeiramente incansáveis.

À minha avó, à minha madrinha, aos meus primos e tios, expresso a minha profunda gratidão por estarem diariamente ao meu lado, com paciência para ouvir as minhas reclamações e para partilharem momentos de humor. Agradeço todos os conselhos e a confiança que sempre depositaram em mim, elementos que foram fundamentais para transformar este percurso num processo de superação e numa grande aprendizagem.

Um agradecimento especial ao meu colega de estágio e amigo, Pedro Martins, por todo o percurso que partilhámos e pelos anos de amizade que nos unem. Representaste a serenidade que tantas vezes me faltou e estiveste sempre presente no apoio mútuo, tanto nas questões profissionais como na vida pessoal. Agradeço por todos os momentos que partilhámos e a cumplicidade que apresentámos ao longo deste percurso que se tornou mais leve e agradável graças a ti.

À Joana Abreu, colega e amiga que foi o meu verdadeiro “SOS” diário em todos os momentos. Durante estes cinco anos, fomos ouvintes e confidentes uma da outra, criando laços que certamente perdurarão no tempo. Agradeço-te pelas conversas e brincadeiras que partilhámos, que tantas vezes me ajudaram a refletir, a reencontrar o equilíbrio e, por vezes, a guiar o meu próprio caminho.

Ao Professor Doutor Hélder Lopes deixo um profundo reconhecimento pelo papel que desempenhou na minha formação. A sua forma exigente, mas sempre atenta, desafiou-me constantemente a questionar as minhas escolhas pedagógicas e a repensar cada intervenção fatores que foram essenciais ao meu crescimento.

Ao Professor Francisco Martins manifesto a minha sincera gratidão pelo acompanhamento rigoroso e pela orientação próxima ao longo deste estágio. As suas observações e sugestões, sempre pertinentes e construtivas, foram fundamentais para o meu crescimento profissional, ajudando-me a alinhar as minhas intenções pedagógicas com as exigências reais da prática docente.

Ao Professor Miguel Ângelo expresso o meu mais profundo reconhecimento pela oportunidade de realizar este estágio sob a sua supervisão. A sua experiência sólida, aliada a uma postura sempre disponível, constituiu um pilar essencial para o meu desenvolvimento. Para além do papel de orientador, foi também um verdadeiro amigo, oferecendo serenidade e ponderação em momentos de maior incerteza. A forma como conduziu este processo, com equilíbrio e proximidade, transformou-o numa verdadeira referência. O estágio não teria tido a mesma riqueza sem a sua orientação e exemplo, pelo que lhe agradeço, de coração, por tudo o que representou nesta caminhada.

Aos meus primeiros alunos, deixo um agradecimento muito especial. Diz-se que a primeira turma nunca se esquece e hoje compreendo plenamente o peso e a verdade dessas palavras. Cada um de vós marcou este percurso com a vossa dedicação, espontaneidade e colaboração. Sem a vossa abertura, disponibilidade e espírito de partilha, esta experiência não teria a mesma intensidade nem significado, e por isso guardo convosco uma memória que levarei sempre na minha trajetória docente.

Às minhas atletas, agradeço, de forma muito especial por terem sido simultaneamente o meu escape e um verdadeiro laboratório vivo. Através de vós pude crescer no domínio desportivo e humano.

Aos meus colegas de estágio da Universidade de Coimbra, expresso o meu agradecimento por todas as aventuras e brincadeiras que partilhámos ao longo deste ano. O espírito de equipa aleado à nossa boa disposição tornaram este ano mais risonho e permitiu que concretizássemos atividades que pareciam impensáveis.

Agradeço igualmente a todos os agentes educativos da escola onde estagiei, pela forma calorosa como me fizeram sentir um verdadeiro elemento da vossa comunidade educativa. A vossa disponibilidade e partilha foram fundamentais para tornar esta experiência mais enriquecedora.

Por fim, mas não menos importante, deixo uma palavra de profunda gratidão a todos os docentes do Departamento de Educação Física da Universidade da Madeira pela dedicação constante e pela forma como me transformaram, através de cada desafio, orientação e debates, numa pessoa mais crítica, refletiva e consciente.

A todos vocês, o meu mais sincero **Obrigada!**

Resumo

O presente documento foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira e resulta da prática pedagógica desenvolvida numa escola da Região Autónoma da Madeira, ao longo do ano letivo 2024/2025. Este documento reflete um percurso de aprendizagem marcado pelo confronto com os desafios da realidade escolar face à articulação entre a teoria e a prática e pela busca por uma identidade docente em construção.

Estruturalmente o relatório encontra-se subdividido de acordo com as atividades realizadas ao longo do estágio pedagógico que incluem a Prática Letiva, as Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar, as Atividades de Integração no Meio escolar e as Atividades de Natureza Científico-Pedagógica. São ainda apresentadas considerações sobre todos os pontos referidos bem como reflexões sobre o impacto deste percurso e as aprendizagens adquiridas especialmente a nível profissional e pessoal.

O papel do docente, na sociedade atual, é assumido numa perspetiva ampla que ultrapassa a transmissão de conteúdos técnicos e desportivos. A lecionação de EF por sua vez, revela-se um espaço privilegiado para formar cidadãos críticos, conscientes e participativos capazes de interagir em sociedade através do que a prática das modalidades desportivas promove.

Por sua vez, a prática letiva pode ser entendida como um lugar de aprendizagem mútua, de confronto com imprevistos e de necessidade de constante flexibilidade onde se possibilita o desenvolver de estratégias de gestão, adaptação e crescimento. Foi neste contexto que, as experiências vivenciadas ao longo do estágio contribuíram de forma decisiva para o desenvolvimento de uma identidade docente em construção, sustentada na observação, na prática e na reflexão contínua.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Transformação; Aprendizagem

Abstract

This document was prepared as part of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education at the University of Madeira and is the result of teaching practice carried out at a school in the Autonomous Region of Madeira during the 2024/2025 academic year. This document reflects a learning journey marked by the confrontation with the challenges of school reality in the face of the articulation between theory and practice and by the search for a teaching identity under construction.

Structurally, the report is subdivided according to the activities carried out during the teaching internship, which include Teaching Practice, School Community Intervention Activities, School Integration Activities, and Scientific-Pedagogical Activities. Considerations are also presented on all the points mentioned, as well as reflections on the impact of this journey and the lessons learned, especially at a professional and personal level.

The role of the teacher in today's society is taken on from a broad perspective that goes beyond the transmission of technical and sporting content. PE teaching, in turn, proves to be a privileged space for training critical, conscious and participatory citizens capable of interacting in society through what the practice of sports promotes.

In turn, teaching practice can be understood as a place of mutual learning, of confrontation with the unexpected and of the need for constant flexibility, where it is possible to develop strategies for management, adaptation and growth. It was in this context that the experiences gained during the internship contributed decisively to the development of a teaching identity in the making, based on observation, practice and continuous reflection.

Keywords: Teaching Internship; Physical Education; Transformation; Learning

Resumen

El presente documento ha sido elaborado en el marco del Máster en Enseñanza de Educación Física en Educación Primaria y Secundaria de la Universidad de Madeira y es el resultado de la práctica pedagógica desarrollada en una escuela de la Región Autónoma de Madeira a lo largo del curso escolar 2024/2025. Este documento refleja un proceso de aprendizaje marcado por el enfrentamiento con los retos de la realidad escolar ante la articulación entre la teoría y la práctica y por la búsqueda de una identidad docente en construcción.

Estructuralmente, el informe se subdivide según las actividades realizadas a lo largo de las prácticas pedagógicas, que incluyen la práctica docente, las actividades de intervención en la comunidad escolar, las actividades de integración en el entorno escolar y las actividades de carácter científico-pedagógico. También se presentan consideraciones sobre todos los puntos mencionados, así como reflexiones sobre el impacto de esta trayectoria y los aprendizajes adquiridos, especialmente a nivel profesional y personal.

El papel del docente, en la sociedad actual, se asume desde una perspectiva amplia que va más allá de la transmisión de contenidos técnicos y deportivos. La enseñanza de la educación física, por su parte, se revela como un espacio privilegiado para formar ciudadanos críticos, conscientes y participativos, capaces de interactuar en la sociedad a través de lo que promueve la práctica de las modalidades deportivas.

A su vez, la práctica docente puede entenderse como un lugar de aprendizaje mutuo, de confrontación con imprevistos y de necesidad de flexibilidad constante, donde es posible desarrollar estrategias de gestión, adaptación y crecimiento. En este contexto, las experiencias vividas a lo largo de las prácticas contribuyeron de manera decisiva al desarrollo de una identidad docente en construcción, basada en la observación, la práctica y la reflexión continua.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas; Educación física; Transformación; Aprendizaje

Résumé

Le présent document a été élaboré dans le cadre du Master en enseignement de l'éducation physique dans l'enseignement primaire et secondaire de l'Université de Madère et résulte de la pratique pédagogique développée dans une école de la région autonome de Madère au cours de l'année scolaire 2024/2025. Ce document reflète un parcours d'apprentissage marqué par la confrontation avec les défis de la réalité scolaire face à l'articulation entre la théorie et la pratique et par la recherche d'une identité enseignante en construction.

Sur le plan structurel, le rapport est subdivisé en fonction des activités réalisées tout au long du stage pédagogique, qui comprennent la pratique enseignante, les activités d'intervention dans la communauté scolaire, les activités d'intégration dans le milieu scolaire et les activités à caractère scientifique et pédagogique. Il présente également des considérations sur tous les points mentionnés, ainsi que des réflexions sur l'impact de ce parcours et les enseignements tirés, notamment sur le plan professionnel et personnel.

Le rôle de l'enseignant, dans la société actuelle, est assumé dans une perspective large qui dépasse la transmission de contenus techniques et sportifs. L'enseignement de l'éducation physique, quant à lui, s'avère être un espace privilégié pour former des citoyens critiques, conscients et participatifs, capables d'interagir dans la société grâce à la pratique des sports.

À son tour, la pratique pédagogique peut être comprise comme un lieu d'apprentissage mutuel, de confrontation avec l'imprévu et de nécessité d'une flexibilité constante, où il est possible de développer des stratégies de gestion, d'adaptation et de croissance. C'est dans ce contexte que les expériences vécues tout au long du stage ont contribué de manière décisive au développement d'une identité enseignante en construction, fondée sur l'observation, la pratique et la réflexion continue.

Mots-clés: Stage pédagogique ; Éducation physique ; Transformation ; Apprentissage

Índice

1.	Introdução.....	16
2.	Enquadramento do Estágio Pedagógico	17
2.1.	Expetativas do Estágio Pedagógico	18
3.	A Instituição Escolar: Espaço de Aprendizagem e Formação	19
3.1.	Caracterização da Instituição de Ensino	21
4.	Prática Letiva	22
4.1.	Caracterização da turma: diagnóstico inicial.....	23
4.2.	Planeamento anual: reflexão, flexibilidade e intencionalidade pedagógica ...	27
4.2.1.	Reflexão do Planeamento Anual	30
4.3.	Unidades Didáticas	32
4.3.1.	Objetivos.....	33
4.3.2.	Processo de conceção das UD	34
4.3.3.	Estratégias Didático-Pedagógicas.....	36
4.4.	Planos de Aula: Um instrumento de ação flexível.....	50
4.5.	Avaliação Formativa e Sumativa	51
4.6.	Balanço Crítico da Prática Letiva: Unidades Didáticas e Percurso Docente .	54
4.7.	Práticas de Ensino e Desafios Pedagógicos no 2º Ciclo.....	59
4.7.1.	Caracterização da Turma	60
4.7.2.	Planeamento e lecionação.....	60
4.7.3.	Reflexão.....	62
4.8.	Assistência às Aulas	64
4.8.1.	Objetivos.....	65
4.8.2.	Metodologia e Procedimentos	65
4.8.3.	Reflexão: Observação, Análise e Interpretação de Práticas Docentes....	67
5.	Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar	69
5.1.	Eventos Desportivos	70
5.1.1.	Percurso e Contributos	70

5.1.2.	Reflexão Geral	76
5.2.	Ações de Formação	77
5.2.1.	Percurso e Contributos	77
5.2.2.	Reflexão Geral	80
5.3.	Atividades interdisciplinares	80
5.3.1.	Percurso e Contributos	81
5.3.2.	Reflexão Geral	83
5.4.	Participação no Desporto Escolar	84
5.4.1.	Reflexão	85
5.5.	I Torneio Interescolar de Basquetebol 3x3	86
5.5.1.	Planeamento	86
5.5.2.	Atividade	88
5.5.3.	Reflexão	89
6.	Atividades de Integração no Meio	92
6.1.	Atividades no Âmbito da Direção de Turma	92
6.1.1.	Caracterização da Turma	95
6.2.	Acantonamento no Montado do Pereiro	103
6.2.1.	Enquadramento e Objetivos	103
6.2.2.	Planeamento	104
6.2.3.	Atividade	109
6.2.4.	Reflexão	112
6.3.	Paintball	114
6.3.1.	Enquadramento e Objetivos	114
6.3.2.	Planeamento	116
6.3.3.	Atividade	119
6.3.4.	Reflexão	120
7.	Atividades de Natureza Científico-Pedagógica	122

7.1.	Ação Científico-Pedagógica Individual	123
7.1.1.	Enquadramento	123
7.1.2.	Objetivos e Planeamento	124
7.1.3.	Concretização e Reflexão	126
7.2.	Ação Científico-Pedagógica Coletiva	129
7.2.1.	Enquadramento	129
7.2.2.	Objetivos e Planeamento	131
7.2.3.	Concretização e Reflexão Geral	133
7.2.4.	Módulo 4: “Basquetebol, 3x3 vs 5x5 na escola – estudo exploratório”	136
8.	Considerações Finais	140
9.	Referências	143
10.	Referências Legislativas	153
11.	Apêndices	154

Índice de Tabelas

Tabela 1. Critérios de Avaliação definidos pelo GDEF da escola	52
Tabela 2. Distribuição das Tarefas do Acantonamento.....	105
Tabela 3. Síntese dos materiais utilizados no acantonamento	110

Índice de Apêndices

Apêndice 1. Planeamento Anual (1ª Versão)	154
Apêndice 2. Planeamento Anual (3ª Versão)	158
Apêndice 3. Cronograma Anual (Inicial)	163
Apêndice 4. Cronograma Anual (Final)	165
Apêndice 5. UD de ARE (Anual)	167
Apêndice 6. UD de Futebol/ Tag Rugby (Trimensal).....	184
Apêndice 7. Exemplo Avaliação Formativa	196
Apêndice 8. Plano de Aula do 1º Período.....	204
Apêndice 9. Plano de Aula do 3º Período.....	206
Apêndice 10. Fitness Challenge Book.....	208
Apêndice 11. Questionário de Reflexão sobre as Experiências na EF aplicado aos alunos	212
Apêndice 12. Fichas de Observação de Aula	217
Apêndice 13. Cartaz do I Torneio Interescolar de Basquetebol 3x3	221
Apêndice 14. Documento de Apoio ao Planeamento do Torneio 3x3	222
Apêndice 15. Apresentação ACPI	229
Apêndice 16. Artigos apresentados no SDC.....	236
Apêndice 17. Apresentação ACPC	237
Apêndice 18. Artigo apresentado na ACPC	239

Lista de Siglas e Abreviaturas

- ACPC** - Ação Científico-Pedagógica Coletiva
- ACPI** – Ação Científico-Pedagógica Individual
- AE** – Aprendizagens Essenciais
- AptF** – Aptidão Física
- AIM** – Atividades de Integração no Meio
- ARE** – Atividades Rítmicas e Expressivas
- CE** – Conselho Executivo
- DC** – Desportos de Combate
- DE** – Desporto Escolar
- DR** – Desportos de Raquete
- E-A** – Ensino-Aprendizagem
- 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 de Aparelhos
- GDEF** – Grupo Disciplinar de Educação Física
- GR** – Ginástica Rítmica
- IFCN** – Instituto das Florestas e da Conservação da Natureza
- IMC** – Índice de Massa Corporal
- JDC** – Jogos Desportivos Coletivos
- MC** – Modelo de Competências
- MEEFEBS** – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
- NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- PAE** – Plano Anual da Escola
- PASEO** – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PEE** – Projeto Educativo de Escola
- PL** – Prática Letiva
- PNEF** – Plano Nacional de Educação Física
- RAM** – Região Autónoma da Madeira

SDC – Seminário de Desporto e Ciência

SRE – Secretaria Regional da Educação

TASRAM-CIT – Os Tablets, Atividade física e saúde dos alunos da Região Autónoma da Madeira - Compreender, Intervir, Transformar

TGfU – Teaching Games for Understanding

TR – Tag Rugby

UC – Universidade de Coimbra

UD – Unidade Didática

UF – Ultimate Frisbee

UMa – Universidade da Madeira

1. Introdução

A Educação Física (EF) assume-se como um espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento holístico dos alunos, passando além do mero aperfeiçoamento de competências técnicas e motoras. Estudos como o de Bailey et al. (2009) e Darido e Rangel (2005) destacam a importância da formação global dos jovens evidenciando o contributo aos níveis físico, cognitivo, social e emocional. Também a WHO (2020) reforça a necessidade de incentivar hábitos de vida ativos, reconhecendo que a EF desempenha um papel fulcral na criação de um estilo de vida saudável. Neste sentido, a EF surge como uma forma educativa essencial para a construção de cidadãos capazes de participar ativamente na sociedade.

O Estágio Pedagógico (EP) representa, por sua vez, uma etapa estruturante do processo formativo dos docentes, fazendo um paralelismo entre os conhecimentos adquiridos no percurso académico e a prática em contexto real. Esta experiência formativa implica mais do que a aplicação de conteúdos e estratégias pedagógicas, mas sobretudo um processo contínuo de análise, reflexão e transformação. Schön (1983), há mais de quatro décadas, já defendia que, o professor deveria ser entendido como um profissional reflexivo, que constrói saberes a partir da prática. Nesta mesma linha, Azevedo et al. (2022) sublinham que o desenvolvimento de competências reflexivas é essencial para o consolidar de uma identidade docente, permitindo ao estagiário passar do papel de estudante para o de professor.

A escolha pela docência em EF parte da convicção pessoal sobre acerca o potencial transformador da disciplina, que vai ao encontro da visão de Antunes et al. (2022), que defendem que o professor é um agente fundamental de mudança e crescimento nos alunos. Tal como referem Mendes (2024), Freitas (2015) e Pereira (2012), o EP é um processo marcado pela incerteza, pelos desafios e pela busca de afirmação profissional, demonstrando que este processo é uma experiência transformadora capaz de moldar a identidade do futuro docente.

Desta feita, o presente relatório de estágio tem como objetivo principal sistematizar e refletir sobre o percurso vivido antes, durante e após o ano letivo evidenciando aprendizagens, conquistas, dificuldades e estratégias implementadas.

2. Enquadramento do Estágio Pedagógico

A concretização do EP insere-se como uma etapa fulcral na formação dos futuros docentes, assumindo-se como um campo de experimentação prática onde os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico são colocados à prova, confrontados com a realidade escolar e reinterpretados à luz da experiência vivida. Neste contexto, o EP representa muito mais do que um momento avaliativo: é um processo formativo, contínuo e reflexivo, que permite desenvolver competências profissionais de forma contextualizada e significativa.

No âmbito do plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), esta prática profissional supervisionada assume um carácter integrador. Articulado os saberes teóricos e metodológicos adquiridos nas unidades curriculares anteriores com a complexidade do terreno educativo, o EP decorre sob orientação de professores da instituição de ensino superior e de um docente cooperante da escola, numa lógica de acompanhamento crítico e construtivo. A sua base legal encontra-se estipulada no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro, que regulam o regime jurídico dos ciclos de estudos conferentes de grau académico e estabelecem as condições para a formação profissionalizante de professores.

A formação em contexto real exige do estagiário mais do que a simples aplicação de conteúdos: requer capacidade de análise, sensibilidade às dinâmicas humanas da turma, adaptação às especificidades institucionais, e uma postura ética e crítica. Neste sentido, o EP oferece um território fértil para a experimentação pedagógica, a reformulação de estratégias e a valorização da diversidade de perfis e contextos. Tal como salientam Lopes et al. (2017), o papel do professor de EF transcende os domínios técnicos, envolvendo a promoção da cidadania, da saúde e do bem-estar, numa perspetiva inclusiva e educativa.

Ao longo deste percurso, a prática letiva foi complementada por múltiplas dimensões de intervenção, como a participação em projetos escolares, a colaboração com a comunidade educativa, o envolvimento em ações de cariz científico-pedagógico e a integração nos espaços de decisão e reflexão coletivos da escola. Este conjunto de experiências tornou possível a construção de um olhar mais atento, questionador e

comprometido com a missão de educar através do movimento, num processo em que cada desafio se converteu numa oportunidade de aprendizagem.

Como referem Martins et al. (2014), é através da interação entre prática e reflexão que se consolida a confiança profissional, a autonomia e a intencionalidade pedagógica, aspetos essenciais para o exercício de uma docência crítica, ética e responsável. Por isso, mais do que uma etapa terminal, o EP foi vivido como o início de um compromisso profissional com a EF e com os seus múltiplos contributos para o desenvolvimento integral dos jovens.

2.1. Expetativas do Estágio Pedagógico

A entrada na fase de EP foi acompanhada por uma mistura de entusiasmo e responsabilidade. Sabia que esta etapa representava um momento de transição fundamental entre a formação académica e o exercício profissional, onde teria a oportunidade de aplicar, observar e transformar os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos em práticas pedagógicas contextualizadas. As minhas expectativas estavam, por isso, centradas em três grandes eixos: a consolidação das competências pedagógicas, o crescimento pessoal e a capacidade de estabelecer relações educativas com sentido.

O meu percurso anterior, em campos de férias e no treino de basquetebol, permitiu-me desenvolver competências de liderança, comunicação e organização, que se revelaram fundamentais ao longo do EP. Estas experiências forneceram-me uma base prática relevante, sobretudo no que diz respeito à gestão de grupos, à planificação de sessões e à adaptação de estratégias consoante as características dos alunos. Ao iniciar o EP, percebi que parte desses saberes era transferível para o contexto escolar, o que me deu alguma segurança na abordagem das primeiras aulas e na definição dos objetivos de aprendizagem.

Ainda assim, reconhecia que o ambiente escolar apresentava desafios muito próprios. Esperava que este EP me obrigasse a repensar aquilo que significa “ensinar” e a questionar os automatismos que por vezes se instalam na prática. Estava ciente de que teria de aprender a escutar os ritmos da turma, a flexibilizar os planos face às contingências, a ser simultaneamente exigente e empática. Desejava também desenvolver maior domínio sobre a avaliação, não apenas enquanto instrumento de medição, mas sobretudo como ferramenta de apoio ao progresso dos alunos.

Além do plano técnico e pedagógico, as minhas expectativas incluíam também o desejo de criar vínculos significativos com os alunos. Acredito que o ensino, em particular na EF, ganha sentido quando se funda numa relação de confiança, respeito mútuo e reconhecimento da individualidade de cada aluno. Esperava, por isso, criar um ambiente de aprendizagem onde os alunos se sentissem valorizados, motivados e desafiados a crescer, não apenas enquanto praticantes, mas enquanto pessoas.

Tal como referem Martins et al. (2014), é na prática, com todos os seus imprevistos e complexidades, que o futuro professor desenvolve confiança, capacidade de análise e adaptação. Foi com esta visão que encarei o EP como um processo contínuo de aprendizagem, onde o erro é legítimo, a escuta é essencial, e a reflexão é o caminho para o aperfeiçoamento profissional.

3. A Instituição Escolar: Espaço de Aprendizagem e Formação

A escola constitui o epicentro da ação educativa e o espaço por excelência onde se concretizam as finalidades do sistema de ensino. No âmbito da formação de professores, a escola adquire um papel formativo estruturante, não apenas como palco de aplicação de saberes teóricos, mas como território vivo de interação, adaptação e reflexão. Durante o EP, a instituição de ensino deixa de ser apenas um cenário: converte-se num agente formador, onde o futuro professor é desafiado a integrar-se, a compreender as suas lógicas organizacionais e a contribuir ativamente para a sua missão.

A escola, tal como a entendemos hoje, não se limita à mera transmissão de conteúdos. Trata-se de uma instituição social com responsabilidades educativas, formativas e integradoras, desempenhando um papel central na construção de valores, no exercício da cidadania e na preparação dos alunos para os desafios do mundo contemporâneo. Num contexto marcado por rápidas transformações sociais e tecnológicas, torna-se essencial que a escola acompanhe essa evolução e se afirme como um espaço dinâmico, criativo e promotor de inovação pedagógica. Neste sentido, Lopes et al. (2010) defendem que a escola deve ser um espaço que fomente o trabalho em equipa, a expressão da criatividade e a construção colaborativa do conhecimento, numa lógica centrada na ação e na reflexão.

O contexto escolar onde decorreu o meu EP revelou-se multifacetado e exigente, convocando competências que vão muito além da dimensão técnica. Inserida num meio urbano diversificado e ativo, esta escola acolhe uma população estudantil heterogénea, tanto do ponto de vista sociocultural como académico, o que impõe uma atenção especial à diferenciação pedagógica e ao princípio da inclusão. Como referem Andrade et al. (2014), o professor deve estar preparado para atuar em realidades complexas, nas quais a diversidade não é um obstáculo, mas sim uma oportunidade educativa.

Para além disso, a escola revelou-se também um espaço de tensão constante entre a estabilidade organizativa e a necessidade de renovação das práticas pedagógicas. A gestão dos tempos, dos espaços e dos recursos, aliada à pressão por resultados e à exigência de responder às especificidades dos alunos, coloca o docente num processo contínuo de reajuste e reflexão. Tal como destacam Antunes et al. (2022), o professor não se pode limitar à transmissão de conteúdos: deve assumir-se como um agente de transformação dos alunos, das práticas e da própria cultura escolar.

Neste processo, o papel do professor é determinante. Como refere Almada et al. (2008), é ele o principal catalisador do processo educativo, assumindo uma responsabilidade que vai muito além do domínio técnico-didático. Cabe-lhe, em última instância, colocar o aluno no centro da aprendizagem, atendendo às suas necessidades, ritmos e contextos, promovendo o seu desenvolvimento integral. Esta ideia adquire especial relevância na disciplina de EF, cuja ação educativa se estende para além dos conteúdos motores, abarcando a formação de cidadãos críticos, saudáveis e socialmente responsáveis (Sousa, 2022).

O meu percurso no EP foi, por isso, profundamente marcado por um processo de imersão nas dinâmicas da escola: participei em reuniões pedagógicas, integrei atividades extracurriculares, observei práticas diversificadas de ensino e envolvi-me ativamente em projetos coletivos. Esta vivência permitiu-me perceber que a escola é uma construção coletiva, sustentada na articulação entre os diferentes agentes educativos e nas relações humanas que diariamente se estabelecem.

A formação inicial de professores, sobretudo na fase de EP, exige um olhar crítico e atento sobre os espaços e tempos onde se ensina. A escola deixou de ser apenas o lugar onde lecionei aulas de EF: tornou-se num espaço formativo por excelência, onde reforcei

os meus valores profissionais, desafiei as minhas certezas e consolidei a minha identidade enquanto futura docente. Essa dimensão simbólica e experiencial da escola é justamente o que lhe confere centralidade no processo de construção do professor.

3.1. Caracterização da Instituição de Ensino

A presente caracterização resulta da análise crítica e fundamentada de documentos institucionais disponibilizados pela escola, nomeadamente o *Projeto Educativo (2021–2025)*, o *Plano Anual de Atividades (2024–2025)*, o *Regulamento Interno (2024)* e o *Regimento do Grupo de Recrutamento 620 – Educação Física (2022)*.

A escola em causa é uma instituição pública de grande dimensão, com uma trajetória consolidada na região, reconhecida pelo seu património educativo, pela diversidade da sua oferta formativa e pela qualidade dos profissionais que a integram. A sua missão educativa assenta na formação de cidadãos autónomos, críticos e responsáveis, dotados de competências académicas e sociais que lhes permitam intervir de forma consciente e ativa na sociedade. Esta missão é sustentada por uma visão de excelência, onde a inovação pedagógica, a inclusão e o compromisso com a cidadania são pilares centrais.

Os valores que orientam a vida escolar refletem-se numa prática comprometida com o rigor, a responsabilidade, a criatividade, a autonomia, o respeito pela diversidade e a participação solidária. Estes princípios estão espelhados não só na ação pedagógica, mas também nas múltiplas iniciativas extracurriculares promovidas ao longo do ano letivo, que mobilizam a comunidade educativa em torno de projetos de intervenção cultural, desportiva, ambiental e social.

A organização do tempo letivo está estruturada em três turnos, manhã, tarde e pós-laboral, com aulas que variam entre os 90 e os 135 minutos, dependendo da disciplina em causa. A escola funciona entre as 07h30 e as 20h00, assegurando uma gestão flexível dos tempos escolares e possibilitando a realização de atividades letivas, complementares e formativas de forma articulada.

Em termos demográficos, a escola acolhe aproximadamente 2300 alunos, contando com uma equipa de 277 docentes e 77 assistentes técnicos e operacionais. A

estrutura de governação da escola organiza-se em quatro órgãos principais: o Conselho Executivo (CE), o Conselho Pedagógico, o Conselho da Comunidade Educativa e o Conselho Administrativo, que asseguram, de forma interligada, as dimensões pedagógica, organizativa e financeira da instituição.

O grupo disciplinar de Educação Física (GDEF), inserido no Departamento de Expressões, é composto por cerca de trinta docentes e caracteriza-se por um funcionamento assente na cooperação e na exigência pedagógica. As reuniões quinzenais do grupo permitem a partilha de práticas, a uniformização de critérios de avaliação, a planificação articulada e o acompanhamento das atividades desenvolvidas ao longo do ano.

Relativamente às infraestruturas desportivas, a escola apresenta condições amplas e funcionais, com dois espaços cobertos e cinco campos exteriores preparados para diferentes modalidades e nove balneários. A gestão dos recursos físicos é feita de forma rotativa, promovendo uma utilização equitativa e eficiente das instalações por todas as turmas.

Ao nível dos recursos materiais, a escola implementa um sistema de inventário e manutenção que garante a operacionalidade dos equipamentos utilizados nas aulas. Os docentes são responsáveis pela requisição e pela conservação do material, contando com a colaboração dos alunos neste processo educativo partilhado.

4. Prática Letiva

Num mundo em constante transformação, a educação enfrenta desafios complexos, exigindo professores capazes de pensar, agir e adaptar-se de forma crítica e sensível às especificidades do contexto. Tal como referem Santos e Ponte (2002), o ensino é uma atividade indeterminada, exigindo do professor a leitura constante do ambiente educativo e a tomada de decisões pedagógicas ajustadas às características e necessidades dos alunos. Neste quadro, a escola assume-se como um espaço de formação integral, responsável por formar cidadãos capazes de intervir no presente e de responder aos desafios do futuro.

A prática letiva (PL) não se resume à transmissão de conteúdos; constitui, antes, um processo dinâmico e complexo, onde o docente em formação enfrenta situações reais que o obrigam a interpretar, reagir e transformar a sua ação pedagógica. Como referem Souza e Ponte (2012), a prática docente pode ser dividida em três momentos interdependentes: a fase pré-ativa, dedicada ao planeamento e à preparação das aulas; a fase ativa, centrada na concretização da intervenção pedagógica; e a fase pós-ativa, onde ocorre a reflexão e avaliação da prática. Esta estrutura fomenta uma postura investigativa, crítica e autorreflexiva, essencial para a construção de uma identidade docente coerente com os desafios da profissão.

A abordagem que adotei baseou-se num modelo de ensino crítico-reflexivo, que valoriza a experiência como motor de aprendizagem e promove a capacidade de análise e ajustamento da prática docente. Ao longo do processo, fui desafiada a avaliar o impacto das minhas decisões pedagógicas e a desenvolver uma atitude permanente de questionamento. Como afirmam Silva e Dinis (2023), ser professor exige agir de forma sensível, crítica e ajustada ao quotidiano escolar, respondendo às dinâmicas do grupo e aos problemas pedagógicos que emergem continuamente.

No âmbito do EP, a gestão do processo de Ensino-Aprendizagem (E-A) da turma do ensino secundário exigiu um trabalho contínuo, desde o diagnóstico inicial até à concretização das Unidades Didáticas (UD) e avaliação. O recurso a instrumentos do projeto EFERAM-CIT/TASRAM-CIT possibilitou fundamentar a intervenção em dados fiáveis, ajustando-a às dimensões cognitivas, motoras, físicas e socioafetivas dos alunos. Paralelamente, a observação de aulas de outros docentes e estagiários enriqueceu a prática, promovendo reflexão crítica e troca de experiências. De forma global, esta etapa foi determinante para a construção da identidade profissional, conferindo maior autonomia e capacidade de articular teoria e prática.

4.1. Caracterização da turma: diagnóstico inicial

Na realidade educativa atual, as escolas acolhem alunos com perfis diversos, fruto de uma sociedade marcada pela heterogeneidade e constante transformação. Este contexto exige que os docentes estejam munidos de informação específica e relevante sobre os seus alunos, para que possam responder de forma eficaz às suas necessidades (Crespo et al., 2018). Assim, a caracterização inicial deve assumir-se como uma etapa

diagnóstica essencial, permitindo identificar potencialidades, dificuldades e contextos individuais, servindo de base para uma planificação pedagógica sustentada que possa vir a corresponder às necessidades dos alunos tendo em conta o contexto em que estão inseridos. Tal como referem Lopes et al. (2010), a ação educativa deve partir de uma leitura profunda da realidade escolar, onde o aluno é compreendido na sua totalidade, e não apenas através de indicadores técnicos ou académicos.

No âmbito do EP, a recolha de informação sobre a turma baseou-se, numa primeira fase, na análise dos dados da “Ficha Escolar do Aluno”, elaborada pelo professor estagiário do ano transato. Este recurso revelou-se particularmente útil para dar continuidade ao trabalho anteriormente desenvolvido e para compreender de forma mais imediata o nível de aprendizagem e o perfil da turma. Como defendem Parmigiani et al. (2025), a avaliação deve ser entendida como um processo dinâmico e cumulativo, que se apoia em evidências prévias para orientar a intervenção pedagógica. Paralelamente, procurei observar diretamente os comportamentos dos alunos nas matérias de ensino lecionadas, validando a informação recolhida e aprofundando a leitura sobre a sua motivação, envolvimento e interação em aula.

Em determinadas matérias, nomeadamente ginástica rítmica (GR), ginástica de aparelhos (GA) e futebol, realizei também avaliações diagnósticas próprias, com recurso a fichas de observação, de modo a obter dados específicos e atualizados sobre o desempenho dos alunos. Esta articulação entre a informação herdada e a recolha de novos dados permitiu uma visão mais abrangente e fundamentada da turma, reforçando a importância de encarar a avaliação como um processo contínuo e integrado no planeamento pedagógico.

No caso concreto, assumi a responsabilidade pela leção de uma turma do ensino secundário, pertencente ao Curso de Artes Visuais, composta por vinte alunos, dos quais dezassete frequentaram a disciplina de EF, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. A turma integrava uma aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE), cuja presença exigiu um planeamento ajustado e sensível à sua realidade, de forma a garantir a sua inclusão plena e ativa no processo de E-A. A diversidade desta turma, longe de representar um entrave, foi encarada como uma oportunidade para desenvolver competências profissionais centradas na escuta, na flexibilidade didática e na valorização do progresso individual.

A intervenção pedagógica realizada no ano transato, constitui um ponto de referência fundamental para compreender o atual estado de desenvolvimento da turma. O trabalho efetuado alicerçou-se numa recolha diversificada de dados diagnósticos, através de questionários de autoperceção, testes antropométricos e de aptidão física (AptF), bem como pela aplicação de sociogramas, que possibilitaram conhecer em profundidade não apenas o nível de proficiência motora e física dos alunos, mas também as suas dinâmicas relacionais e perceções sobre a disciplina. Estes instrumentos, ainda que não explorados de forma longitudinal, foram determinantes para a construção do planeamento anual e das UD.

A análise desses resultados permitiu identificar áreas de maior consolidação e outras em que o progresso foi mais limitado. Apesar de se terem registado melhorias em alguns parâmetros, verificaram-se também fragilidades que levaram à continuidade e acompanhamento. Algumas matérias de ensino, como o voleibol, permaneceram em nível introdutório, sem evolução significativa, revelando a necessidade de dar seguimento ao trabalho iniciado. No domínio da AptF, embora tenham sido assinalados avanços, observaram-se ligeiras regressões na velocidade, na flexibilidade de ombros e no índice de massa corporal, aspetos que reforçam a importância de uma intervenção pedagógica ajustada e consistente.

No plano social, os dados do sociograma evidenciaram a existência de lideranças positivas e de alguns subgrupos coesos, mas também situações de isolamento, nomeadamente de alunos que se encontravam afastados das dinâmicas coletivas. A maioria dos discentes revelou fraca valorização da disciplina de EF, com apenas uma pequena percentagem a demonstrar verdadeira motivação para a sua prática, sendo inclusivamente expressivo o número de alunos que afirmaram preferir a disciplina sem avaliação. Este diagnóstico reforça a necessidade de implementar estratégias pedagógicas que promovam maior integração, fortaleçam a motivação intrínseca e contrariem fenómenos de exclusão social.

Neste sentido, a análise do trabalho do ano anterior permite não só reconhecer os avanços já alcançados, mas também identificar lacunas e desafios que permanecem por superar. A sistematização destes dados constitui, assim, uma base sólida para a avaliação diagnóstica do presente ano letivo, permitindo fundamentar a planificação das UD e orientar a intervenção de forma mais ajustada às necessidades da turma.

Relação face ao ano transato

Os resultados obtidos no presente ano letivo vieram confirmar parte das tendências anteriormente diagnosticadas. Persistem dificuldades relevantes ao nível da resistência muscular dos membros superiores e da aptidão cardiorrespiratória, aspetos que já haviam sido sinalizados como prioritários no ano transato. Do mesmo modo, a velocidade e a agilidade continuam a representar fragilidades significativas, revelando a necessidade de manter um acompanhamento consistente.

Em contrapartida, observaram-se melhorias na flexibilidade de ombros e no senta e alcança, áreas que anteriormente apresentavam défices mais acentuados. Estes resultados sugerem uma evolução positiva em algumas componentes da AptF, ainda que permaneçam desafios estruturais que exigem continuidade no trabalho pedagógico.

Relativamente ao plano social, os dados recolhidos através do sociograma confirmam o padrão identificado no ano anterior: a turma apresenta lideranças positivas e subgrupos coesos, mas também situações de isolamento que limitam a participação de alguns alunos nas dinâmicas coletivas. Embora se note maior envolvimento de determinados discentes face ao passado, a fraca valorização da disciplina de EF continua a ser uma realidade para a maioria.

Assim, a caracterização atual evidencia tanto a manutenção de fragilidades já diagnosticadas, como alguns progressos em áreas específicas. A comparação entre os dois momentos permite compreender a evolução da turma e reforça a importância de uma intervenção pedagógica diferenciada, que responda de forma crítica e adaptada às necessidades individuais e coletivas.

Importa salientar que os dados mais específicos da caracterização, bem como as metodologias utilizadas na sua recolha e análise, serão apresentados de forma detalhada no ponto 6.1.2, dedicado a esse propósito, permitindo uma compreensão mais aprofundada e sistemática do perfil da turma.

4.2.Planeamento anual: reflexão, flexibilidade e intencionalidade pedagógica

O planeamento anual constitui-se como uma ferramenta estruturante do processo de E-A, permitindo organizar a intervenção pedagógica de forma coerente e ajustada às necessidades dos alunos. Tal como defende Bento (1998), este processo deve ser contínuo, sistemático e realista, antecipando necessidades, articulando objetivos e assegurando a sua adaptação ao contexto escolar. No caso da turma do 11.º ano, o planeamento foi delineado a partir da avaliação diagnóstica, das Aprendizagens Essenciais (AE) da disciplina, do planograma do GDEF, do horário da turma e da rotação das instalações disponíveis, da avaliação diagnóstica inicial e de o levantamento expedito das preferências e motivações da turma, o que lhe conferiu uma base sólida mas necessariamente flexível.

A definição dos conteúdos anuais resultou de um processo reflexivo em que se ponderaram múltiplos fatores: as motivações manifestadas pelos alunos, as carências identificadas na avaliação diagnóstica, as mais-valias que enquanto professora estagiária poderia aportar e, ainda, os domínios em que se considerou ser pertinente aprofundar o desenvolvimento dos alunos. Este processo permitiu alinhar a intervenção pedagógica com os interesses dos estudantes e aumentar o seu envolvimento na aprendizagem, indo ao encontro do que defendem Lopes e Fernando (2014), quando sublinham que a educação deve ser encarada como meio de transformação do indivíduo, em que o aluno é o elemento central do processo e não o professor ou a matéria. Este exercício de análise aproxima-se também do que Bird et al. (2023) designam como a clarificação do “o quê, porquê e como” do planeamento isto é, a definição do que se pretende ensinar, as razões que sustentam essas opções e os métodos mais adequados à sua concretização.

No que respeita à distribuição das matérias, o planeamento contemplou um conjunto de UD de carácter anual, como as Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE), a AptF e os Desportos de Raquete (DR), e outras de carácter trimestral, como o Ultimate Frisbee (UF), o Voleibol, a GR, a GA, a Orientação e o Futebol/Tag Rugby. Complementarmente foi elaborado um cronograma anual (Apêndice 3 e Apêndice 4) que incluía a estimativa da carga horária, o número de aulas previstas e o nível de proficiência médio evidenciado pela turma.

Assim, a inclusão das ARE visou não apenas consolidar aprendizagens anteriores, mas também reforçar a consciência corporal, a criatividade e a autoestima, aspectos fundamentais para a autonomia dos alunos. A escolha da AptF, desenvolvida de forma transversal ao longo do ano, decorreu da necessidade de promover hábitos de vida saudáveis, enquadrando-se numa perspetiva de educação para a saúde que, como defendem Teutemacher et al. (2024), deve ser central e atualizada face aos desafios da digitalização e dos estilos de vida contemporâneos.

O caso do Futebol e Tag Rugby (TR) ilustra bem esta lógica, configurando-se como uma UD integrada. O futebol, apesar de constar nas orientações programáticas, apresentava reduzida motivação e baixa proficiência por parte dos alunos. A introdução do TR surgiu, assim, como estratégia motivadora, promovendo a cooperação e funcionando como elo de ligação ao UF, matéria de ensino já explorada no ano anterior e que serviu de ponte para novos desafios coletivos.

A escolha da GR, embora não conste formalmente nas AE, foi intencional. Para além de se constituir como elemento diferenciador, a sua lecionação em paralelo com a GA permitiu gerir melhor os espaços e garantir maior segurança, já que a GR apresenta riscos menos evidentes, possibilitando um acompanhamento mais próximo das tarefas de maior complexidade nos aparelhos.

Nos DR, apesar de o planograma do GDEF privilegiar o ténis de mesa, optou-se por integrar também o badminton e o padel. Esta opção resultou da maior motivação demonstrada pelos alunos por estas matérias, mas também da intenção pedagógica de proporcionar experiências diversificadas, explorando transversalmente competências de manipulação, coordenação e tomada de decisão.

O UF, enquanto matéria de ensino de continuidade, foi mantido pela sua relevância na promoção da coesão intraturma. Por se tratar de um jogo coletivo relativamente acessível ao nível da execução, constituiu uma oportunidade de sucesso para todos os alunos e uma forma de potenciar aprendizagens sociais, como o respeito, a comunicação e o fair play. Para além disso, funcionou como ponte inicial, ainda que discutível, para a exploração dos desportos de adaptação ao meio, tal como sistematizados Almada et al. (2008), abrindo horizontes para práticas em contextos diversificados.

As ARE, trabalhadas ao longo de todo o ano, assumiram uma função de charneira no desenvolvimento da turma. Para além de contribuírem para a expressividade e criatividade individual, constituíram uma estratégia pedagógica para fortalecer a dinâmica de grupo, promovendo a cooperação e a confiança mútua através de experiências artísticas coletivas.

No processo de planeamento, equacionou-se a possibilidade de incluir uma UD dedicada aos Desportos de Combate (DC). Embora reconheça, tal como evidencia a Vertonghen e Theeboom, (2010), que estas modalidades promovem competências fundamentais como o autocontrolo, a disciplina, a gestão emocional e o respeito pelo outro, a sua inclusão foi ponderada à luz do contexto específico da turma e das condições disponíveis. A informação recolhida no início do ano, através de questionamentos informais e análise do histórico da turma, sugeriu menor predisposição dos alunos para atividades de confronto direto, ainda que esta variável não tenha sido, isoladamente, determinante.

Reconheço que os conteúdos podem e devem ser revisitados e aprofundados em níveis de complexidade superior. Contudo, no caso concreto dos DC e desta turma, a análise das prioridades pedagógicas evidenciou necessidades mais significativas noutras matérias, o que justificou a decisão de direcionar o tempo disponível para conteúdos que, naquele momento, se assumiam como mais pertinentes face ao diagnóstico realizado

Ainda assim, reconheço que poderiam ter sido exploradas alternativas internas, como exercícios de oposição controlada, formas lúdicas de desequilíbrio/controlo ou jogos pré-desportivos, que permitissem trabalhar princípios basilares dos DC sem depender da presença de especialistas externos. A ausência destas soluções não representa uma desvalorização da matéria de ensino, mas uma aprendizagem relevante para o meu desenvolvimento profissional.

Ao refletir sobre a calendarização anual, equacionou-se a inclusão de Desportos Náuticos, contudo, a complexidade logística associada (recursos, deslocações, condições climáticas e articulação institucional) inviabilizou a sua concretização. De igual modo, os desportos de combate (DC) foram excluídos devido a três fatores principais: a existência de lacunas pessoais nesta área, a reduzida motivação evidenciada pelos alunos e o facto de já terem sido lecionados no ano anterior. Ainda assim, não se deixou de

procurar oportunidades para aproximar os alunos destas matérias, no caso dos desportos náuticos, foi possível proporcionar uma experiência pontual, apesar de três tentativas não se terem concretizado. Nos DC, foram estabelecidos contactos com praticantes de kickboxing, muay thai e karaté, mas constrangimentos de horário impediram a sua realização.

Estas opções evidenciam que o planeamento anual não foi meramente normativo, mas sim fruto de uma análise crítica e contextualizada, que procurou equilibrar a continuidade de aprendizagens com a inovação de experiências e a motivação dos alunos. Nesta linha, a inclusão de algumas matérias de ensino e a exclusão de outras foram decisões intencionais, sempre com o objetivo de maximizar a relevância pedagógica do percurso formativo da turma.

4.2.1. Reflexão do Planeamento Anual

O planeamento anual revelou-se um dos momentos mais exigentes e desafiantes de todo o EP, não apenas pela complexidade que lhe é inerente, mas sobretudo pela constante sensação de dúvida e incerteza que acompanhou a sua construção. Elaborar um plano à escala anual significou, desde o início, confrontar-me com a necessidade de tomar decisões que, inevitavelmente, estariam sujeitas a alterações ao longo do percurso. Rapidamente percebi que o planeamento em EF não pode ser entendido como um produto acabado, mas sim como um processo dinâmico, em constante desenvolvimento e ajustamento (Fletcher & Beckey, 2023).

Essa dimensão dinâmica foi particularmente visível nas diferentes versões do planeamento anual (Apêndice 1 e Apêndice 2), que ilustram a passagem de uma proposta inicial mais idealizada para uma versão final mais equilibrada, exequível e ajustada à realidade. Cada versão espelhou a evolução da minha compreensão sobre a turma, a influência de fatores externos e a necessidade de manter coerência pedagógica. Com efeito, a prática diária obrigou-me a gerir constantemente a tensão entre expectativas e realidade: por um lado, o desejo de contemplar todas as matérias consideradas relevantes para a formação integral dos alunos, por outro, a constatação de que tempo, logística e evolução do grupo eram condicionantes inevitáveis. Não foi raro ter de reduzir a carga

horária prevista para algumas matérias de ensino, não por desvalorização, mas porque se mostrou mais adequado prolongar aprendizagens noutros domínios ou responder a constrangimentos externos.

Um dos pontos mais significativos neste processo foi a decisão de atribuir uma carga horária mais elevada aos Jogos Desportivos Coletivos (JDC). A organização das matérias foi feita com base na Sistemática das Atividades Desportivas (Almada et al., 2008), assegurando uma distribuição coerente entre os diferentes grupos de prática. No entanto, a atribuição de maior carga horária aos JDC não teve como finalidade equilibrar tempos entre blocos, mas resultou da conjugação de vários fatores pedagógicos e curriculares.

Por um lado, mesmo sendo meramente sugestivo, o planograma da escola revela, uma tendência de valorização dos JDC no ensino secundário, sinalizando a sua importância institucional enquanto área muitas vezes entendida como estruturante do currículo. Por outro lado, este bloco apresenta, nas AE, uma continuidade vertical e uma densidade técnico-tática superiores, exigindo maior tempo de prática para garantir progressão, ajustamento tático e tomada de decisão em contexto real de jogo.

Do ponto de vista empírico, verifica-se que estudos como o de Pestana et al. (2019), evidenciam que os JDC de invasão tendem a gerar níveis elevados de atividade física moderada a vigorosa (44,2% a 57,8%), constituindo um indicador relevante do seu potencial para promover envolvimento motor significativo. Importa, contudo, salientar que estes valores não permitem concluir superioridade face a outras matérias, uma vez que os estudos analisados não oferecem comparações diretas entre grupos taxonómicos, representam, antes, uma evidência adicional da capacidade dos JDC para mobilizar intensidades relevantes no contexto escolar.

De igual modo, Zhou (2025) demonstra que aulas centradas em JDC tendem a favorecer maior envolvimento motor. No plano socioafetivo, embora todas as matérias promovam competências valorizadas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), os JDC constituem um contexto particularmente fértil para trabalhar cooperação, comunicação funcional, responsabilidade partilhada e gestão de conflitos, dada a interdependência das ações e a exigência permanente de articulação estratégica entre pares.

No caso específico desta turma, que apresentava fragilidades relacionais identificadas no diagnóstico inicial, esta dimensão assumiu especial relevância, justificando pedagogicamente a atribuição de uma carga horária superior aos JDC.

Paralelamente às decisões tomadas ao nível da distribuição das matérias, houve ainda a necessidade de considerar a presença de uma aluna com NEE. Apesar de, numa fase inicial, ter antecipado que seriam necessários ajustes significativos para garantir a inclusão plena da aluna com NEE, a prática revelou que as adaptações exigidas foram sobretudo de natureza organizacional e metodológica, discretas mas constantes. No domínio teórico, optei por disponibilizar todos os testes, textos e trabalhos em formato digital, assegurando que a aluna acedia aos mesmos conteúdos sem a necessidade de recorrer a versões ampliadas ou diferenciadas, evitando qualquer forma de estigmatização. No ensino prático, procurava, em momentos individuais e discretos, confirmar que conseguia visualizar claramente o objeto de jogo e compreender os limites do espaço de prática, ajustando a delimitação de zonas ou posicionamentos sempre que tal se revelava necessário. Estas microadaptações permitiram manter as propostas de aprendizagem dentro dos mesmos objetivos definidos para o grupo, garantindo simultaneamente segurança, conforto e participação ativa.

No final, esta reflexão permitiu-me compreender que o planeamento anual não foi apenas uma tarefa técnica ou burocrática, mas sim um espaço de crescimento profissional. Cada decisão, desde a seleção das matérias até à calendarização, exigiu fundamentação crítica e constante reajustamento. Planear significou, acima de tudo, aceitar a incerteza, aprender com a prática e manter a intencionalidade pedagógica como fio condutor. Em síntese, o planeamento anual representou um confronto permanente entre expectativas e realidade, exigindo flexibilidade, adaptação e uma visão orientada para o desenvolvimento integral dos alunos.

4.3.Unidades Didáticas

As UD constituem a base estruturante do processo de E-A em EF, permitindo articular objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação de forma coerente e progressiva. O planeamento sistemático que lhes está subjacente garante intencionalidade pedagógica e assegura que as experiências propostas são significativas e ajustadas ao contexto educativo (Fletcher & Beckey, 2023).

Mais do que documentos de organização, as UD assumem-se como instrumentos dinâmicos e flexíveis, capazes de responder às especificidades de cada turma, ao ritmo de aprendizagem dos alunos e às exigências curriculares. Tal como demonstram Aasland et al. (2024), a EF exige constantes adaptações, confirmando a necessidade de planificações abertas e ajustáveis ao contexto.

Paralelamente, as UD constituem um espaço de integração de diferentes modelos e abordagens pedagógicas, permitindo ao professor diversificar estratégias de ensino e promover aprendizagens significativas. As revisões recentes destacam a relevância de práticas sustentadas em modelos pedagógicos (Ferraz et al., 2023; Arufe-Giráldez et al., 2023), que, quando aplicados em coerência com os objetivos definidos, favorecem o envolvimento dos alunos e a qualidade das aprendizagens.

Do mesmo modo, a adoção de abordagens centradas no aluno reforça a ideia de que as UD devem promover não apenas competências técnicas, mas também valores sociais e relacionais. Neste enquadramento, a mudança no paradigma educativo exige que o professor assuma um papel de facilitador do processo de E-A, promovendo a autonomia do aluno e ajustando as propostas pedagógicas aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. (Lopes et al., 2019).

Por fim, importa referir que as UD também desempenham um papel essencial na estruturação da avaliação formativa, ao clarificarem objetivos, critérios e instrumentos que permitem monitorizar os progressos dos alunos e reajustar continuamente a intervenção docente (Slingerland et al., 2024). Neste sentido, a sua elaboração e implementação assumem-se como um exercício de responsabilidade pedagógica e de compromisso com a qualidade da educação.

Assim, ao longo do EP, a conceção e operacionalização das UD permitiram assegurar a ligação entre as AE, o PASEO e a missão educativa da escola, valorizando não apenas a dimensão motora, mas também a formação integral e cidadã dos alunos.

4.3.1. Objetivos

As UD foram delineadas com o propósito de proporcionar aos alunos experiências diversificadas e significativas de aprendizagem, que permitissem não apenas o

desenvolvimento de competências psicomotoras, mas também dimensões cognitivas e socioafetivas. Neste sentido, os objetivos definidos visaram garantir a intencionalidade pedagógica e a coerência entre as aprendizagens propostas e as finalidades da disciplina de EF, em consonância com os princípios orientadores do PASEO e das AE.

De forma transversal, procurou-se fomentar hábitos de prática regular de atividade física, valorizar a cooperação, o respeito e o fair-play, bem como estimular a autonomia e a capacidade de tomada de decisão dos alunos em diferentes contextos de prática. Paralelamente, a planificação das UD integrou objetivos específicos relacionados com o domínio técnico e tático das matérias de ensino lecionadas, com o desenvolvimento da aptidão física e com a criatividade e expressão motora. Estas metas foram pensadas para que todos os alunos tivessem a oportunidade de participar, numa lógica de inclusão e diferenciação pedagógica (Goodyear & Dudley, 2015; Aasland et al., 2024).

Outro eixo central prendeu-se com a avaliação, concebida como um processo formativo e contínuo. Assim, definiu-se como objetivo monitorizar a evolução individual e coletiva dos alunos, utilizando para tal avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, permitindo o reajuste constante das estratégias de E-A. Desta forma, a avaliação não se limitou a certificar desempenhos, mas contribuiu ativamente para orientar e melhorar o processo educativo (Slingerland et al., 2024).

Em conclusão, os objetivos estabelecidos serviram de guia para a ação pedagógica e constituíram a base para a etapa seguinte de conceção das UD, assegurando que a planificação se alicerçasse em finalidades claras, consistentes e alinhadas com os documentos curriculares e com as necessidades concretas da turma.

4.3.2. Processo de conceção das UD

A conceção das UD representou um eixo central do planeamento pedagógico, assumindo-se como a fase intermédia que articula o plano anual com a prática letiva. Nesta lógica, as UD funcionaram como sequências estruturadas de atividades, permitindo operacionalizar as AE em objetivos concretos, conteúdos selecionados, metodologias adequadas e critérios de avaliação coerentes. Esta perspetiva encontra fundamento em Batista e Calefi, (2023), ao sublinhar que as UD reúnem a complexidade da prática, organizando o processo em três momentos fundamentais: planeamento, aplicação e

avaliação. No contexto do EP, este entendimento traduziu-se numa planificação intencional para dar resposta às necessidades reais dos alunos.

Mais do que um instrumento técnico, as UD foram concebidas com bases de investigação, procurando integrar evidências científicas que sustentassem a prática docente. A revisão de Arufe-Giráldez et al. (2023), demonstra que os modelos pedagógicos aplicados na EF apresentam resultados positivos comprovados em diferentes domínios, legitimando a importância de uma abordagem fundamentada. Do mesmo modo, Miralles-Sánchez et al. (2024) evidenciam que a elaboração de UD apoiadas em metodologias ativas se traduzem num aumento da motivação, da satisfação e da aprendizagem, confirmando o impacto da investigação aplicada na melhoria da prática pedagógica. Esta orientação científica esteve presente em várias matérias lecionadas como é o caso do UF, a opção recaiu sobre o modelo de compreensão do jogo, privilegiando a dimensão tática e a responsabilidade social, tal como nas ARE onde a aposta incidu em metodologias criativas que fomentaram a expressividade, a consciência corporal e a relação música-movimento.

Outro traço distintivo foi a conceção de UD colaborativas, entendidas aqui como espaços integradores de várias matérias, articuladas entre si por semelhanças estruturais ou complementares. Esta abordagem esteve presente, por exemplo, na UD de DR, que agregou três matérias de ensino, proporcionando aos alunos a possibilidade de explorar diferentes lógicas de jogo, regras e exigências técnicas, mas dentro de um quadro comum. Também no caso da UD de Futebol/Tag Rugby, a planificação colaborativa permitiu conciliar uma matéria mais tradicional, mas com menor adesão da turma, com uma prática inovadora que despertou entusiasmo e motivação, mantendo como fio condutor a lógica coletiva do jogo e a tomada de decisão em situação de oposição. Tal como defendem Batista e Calefi (2023), a integração de conteúdos em grupos colaborativos potencia aprendizagens contextualizadas e significativas, enquanto Mård e Hilli (2022) reforçam que o ensino multidisciplinar permite criar pontes entre disciplinas e interesses dos alunos, contribuindo para aprendizagens mais amplas e duradouras.

Por último, a conceção das UD no EP contemplou a diferenciação entre UD anuais e UD trimestrais, assegurando coerência e progressão ao longo do ano letivo. As UD anuais funcionaram como linhas contínuas de desenvolvimento, garantindo o acompanhamento transversal de competências motoras, relacionais e de estilo de vida

ativo. Já as UD trimestrais permitiram aprendizagens intensivas e concentradas, oferecendo diversidade de experiências e maior profundidade em cada período. Esta estrutura vai ao encontro do que Mård e Hilli (2022) descrevem como a necessidade de articular planos anuais com módulos temáticos de curta duração, estratégia que conjuga variedade e consistência, potenciando a motivação e a aprendizagem dos alunos.

De forma resumida, a conceção das UD constituiu um processo intencional, fundamentado e colaborativo, que procurou equilibrar rigor curricular, criatividade pedagógica e adequação às características da turma. Este processo assegurou não só a progressão de conteúdos, mas também a criação de experiências de aprendizagem significativas, inclusivas e alinhadas com o desenvolvimento integral dos alunos.

4.3.3. Estratégias Didático-Pedagógicas

Ao longo do meu EP, percebi que não existe uma estratégia, um modelo ou um método universalmente válido para o ensino da EF. A eficácia da intervenção docente depende, antes de mais, da leitura atenta dos contextos, das situações e das particularidades de cada aluno. Esta constatação levou-me a encarar as estratégias didático-pedagógicas como instrumentos dinâmicos e flexíveis, que devem ser constantemente adaptados para responder à diversidade presente em cada turma. De acordo com os conteúdos e objetivos definidos pelas AE e pelo GDEF, tornou-se fundamental delinear estratégias que orientassem e estruturassem o processo de E-A, incorporando métodos, modelos, estilos e funções de ensino que me auxiliassem na intervenção.

Para Mosston (1988), o processo de E-A visa transformar o comportamento dos alunos através da interação entre os conteúdos de ensino, a atividade do professor e a participação dos próprios discentes. Já Quina (2009) enfatiza que os métodos, modelos e estilos de ensino podem assumir diferentes configurações, destacando que a escolha deve estar alinhada com a intencionalidade pedagógica e as condições do contexto. Complementarmente, Ricardo (2005) descreve-os como “maneiras de ensinar”, salientando a multiplicidade de percursos que podem ser seguidos para atingir aprendizagens significativas.

A opção por uma estratégia em detrimento de outra não pode, portanto, ser encarada como uma decisão estanque, mas como uma escolha situada, dependente de fatores como as características dos alunos, os seus interesses, motivações e valores, os conteúdos a ensinar e os objetivos definidos. Para além disso, investigações mais recentes (Arufe-Giráldez et al. (2023); Miralles-Sánchez et al., (2024)) sublinham a importância de recorrer a diferentes metodologias, sejam centradas no aluno, cooperativas, construtivistas ou baseadas em modelos pedagógicos específicos, como forma de diversificar a experiência de aprendizagem e potenciar a motivação, a autonomia e o sucesso dos alunos.

Assim, em vez de procurar uma resposta única ou definitiva, o desafio enquanto professora estagiária passou por saber combinar, com intencionalidade pedagógica, diferentes métodos, modelos e estilos de ensino, sempre em função das necessidades do grupo e dos objetivos definidos para cada situação de aprendizagem.

4.3.3.1. Modelos de Ensino

Depois de refletir sobre a importância das estratégias didático-pedagógicas, torna-se pertinente aprofundar a análise sobre os modelos de ensino que sustentaram a minha prática letiva. Os modelos de ensino representam quadros estruturantes que conferem coerência, intencionalidade e continuidade ao processo educativo (Metzler & Colquitt, 2021). Neste sentido, a escolha dos modelos a aplicar resultou de uma leitura crítica do contexto, da especificidade de cada matéria e dos objetivos delineados para o desenvolvimento integral dos alunos.

A palavra “modelo” em EF pode assumir diferentes significados, estando sempre dependente do contexto e das intenções pedagógicas do professor em cada momento. Tal como evidenciam Ferraz et al. (2023), importa que o docente adapte o modelo ao contexto, buscando o equilíbrio entre orientação e autonomia, alinhando-se às necessidades dos alunos e às exigências de cada situação de ensino-aprendizagem.

Assim, optei por modelos centrados no jogo sempre que procurei potenciar a tomada de decisão, a resolução de conflitos e a compreensão tática; recorri a uma lógica mais desenvolvimental quando se impôs ajustar a complexidade das tarefas ao nível real dos alunos; e privilegiei uma vertente mais cooperativa sempre que o foco passou por

trabalhar as relações internas da turma, potenciando a aprendizagem através do progresso coletivo e desenvolvendo não só competências cognitivas e motoras, mas também sociais, como a liderança, a empatia, o respeito e a comunicação.

Deste modo, a seleção dos modelos não se limitou a uma escolha teórica, mas assumiu-se como um verdadeiro exercício de experimentação e reflexão pedagógica. Foi precisamente esta intencionalidade que orientou a integração do Modelo de Instrução Direta (MID), Modelo Desenvolvimental (MD), do *Teaching Games for Understanding* (TGfU), do Modelo de Competências (MC) e do Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC), numa trajetória gradual que transitou de abordagens mais tradicionais para outras mais inovadoras e centradas no aluno.

Modelo de Instrução Direta (MID)

O MID, também conhecido como modelo tradicional, caracteriza-se por ser centrado no professor, que assume o controlo do processo de ensino, da gestão das tarefas e do ritmo de progressão. É considerado particularmente eficaz nas fases iniciais de aprendizagem, já que se apoia em instruções claras, demonstrações e prática repetida, assegurando que os alunos adquirem rapidamente competências técnicas essenciais (Metzler, 2011).

Entre as suas vantagens, destacam-se a transmissão estruturada da informação, o controlo da execução e a garantia de segurança em tarefas de maior risco. Todavia, este modelo apresenta também limitações, pois reduz a autonomia dos alunos e tende a privilegiar exercícios analíticos e descontextualizados da prática real, podendo desmotivar se utilizado em exclusividade (Mesquita & Rosado, 2011).

No meu EP, o MID foi aplicado apenas na GA, uma vez que esta matéria de ensino exigia maior segurança na execução dos elementos técnicos e, paralelamente, representava uma área em que sentia menor confiança na minha própria atuação. Neste sentido, optei por recorrer ao MID sobretudo na fase inicial da unidade, garantindo maior controlo sobre a turma e maior rigor na execução dos movimentos. O objetivo foi, assim, assegurar que os alunos realizassem os elementos de forma eficaz e segura, criando uma

base técnica sólida que lhes permitisse evoluir posteriormente para tarefas de maior complexidade.

Modelo Desenvolvidor (MD)

O MD baseia-se na ideia de que a aprendizagem deve respeitar o nível de prontidão dos alunos, avançando de forma gradual através da manipulação da complexidade das tarefas. Este modelo organiza o ensino em progressões pedagógicas, garantindo que o aluno enfrenta desafios ajustados às suas capacidades, sem que estes se tornem demasiado simples ou excessivamente complexos (Rink, 1993).

Entre as vantagens do MD, destaca-se a possibilidade de promover aprendizagens diferenciadas, adaptadas ao ritmo e nível de cada aluno, assegurando uma evolução contínua das competências motoras. Para além disso, favorece a motivação, uma vez que mantém o aluno numa zona de desafio ótimo. Contudo, apresenta limitações, dado que exige do professor um planeamento mais detalhado e a criação de múltiplas variantes de exercícios, podendo tornar-se exigente em termos de gestão da aula (Mesquita et al., 2009).

No meu EP, o Modelo MD foi aplicado em várias matérias de ensino, assumindo particular relevância no voleibol e na GA, mas estendendo-se também às ARE, aos DR, à AptF e ao UF. No Voleibol, permitiu-me levar os alunos de tarefas básicas até situações de maior complexidade que já envolviam oposição e tomada de decisão em contexto de jogo. Na GA, o MD revelou-se essencial para estruturar sequências de aprendizagem graduais, iniciando-se em movimentos elementares até alcançar elementos mais complexos garantindo simultaneamente segurança e eficácia. Nas ARE e nos DR possibilitou criar progressões adaptadas, seja no encadeamento de sequências coreográficas de crescente complexidade, seja na passagem de jogos simplificados para contextos mais próximos da modalidade real. Já na AptF e no UF, o MD sustentou a adaptação das tarefas às características dos alunos, seja através do ajuste de intensidade, volume e complexidade dos exercícios, seja pela evolução gradual das situações de jogo.

Teaching Games for Understanding (TGfU)

Entre os modelos de ensino que apliquei, aquele em que mais me identifiquei foi o TGfU. Concebido por Bunker e Thorpe (1982), este modelo centra-se na compreensão do jogo, colocando os alunos perante problemas táticos reais em formas modificadas e adaptadas do jogo, exigindo-lhes tomada de decisão e aplicação contextualizada das habilidades técnicas. A investigação recente confirma a sua relevância, apontando efeitos sólidos na melhoria da tomada de decisão em contextos de aprendizagem desportiva em diferentes níveis de ensino (González-Valero et al., 2024).

As suas vantagens prendem-se com o facto de aumentar a motivação dos alunos, promover a compreensão tática, integrar técnica e jogo de forma significativa e desenvolver autonomia. Contudo, apresenta algumas limitações, nomeadamente a necessidade de o professor ter elevada competência para planear jogos condicionados adequados e a menor eficácia em turmas com bases técnicas muito frágeis, que necessitem de maior instrução direta antes da aplicação em jogo.

A aplicação deste modelo no UF, no Futebol/Tag Rugby e no Voleibol, foi baseada na valorização da compreensão do jogo em detrimento da execução mecânica da técnica, promovendo a leitura situacional, a cooperação entre pares e a escolha adequada das ações em contexto de oposição. Assim, independentemente da matéria, o modelo permitiu que os alunos aprendessem a jogar jogando, desenvolvendo competências técnicas de forma contextualizada e, simultaneamente, a sua autonomia e responsabilidade no processo de aprendizagem

Apesar de ser um modelo tipicamente associado a JDC, utilizei nos DR para que os alunos resolvessem problemas específicos da matéria de ensino, como a escolha do tipo de batida ou a ocupação do espaço, tornando a prática mais motivante e próxima da realidade do jogo. Foi neste modelo que senti maior enquadramento com a minha identidade docente, pois permitiu conciliar intencionalidade pedagógica com protagonismo efetivo dos alunos, resultando em aprendizagens mais significativas.

Modelo de Competências (MC)

O MC assenta numa perspetiva híbrida, resultante da integração de princípios do TGfU e do Modelo de Educação Desportiva (MED), e visa promover aprendizagens que

articulem as dimensões técnica, tática, cognitiva e social dos alunos. Trata-se de um modelo em que a progressão pedagógica é construída a partir de contextos de jogo, favorecendo a tomada de decisão, a compreensão dos princípios de ataque e defesa, e a responsabilização dos alunos pela sua própria aprendizagem (Mesquita et al., 2012).

Entre as suas vantagens, destaca-se a capacidade de aproximar a aprendizagem da realidade do jogo, aumentar a motivação e promover competências sociais como a cooperação, a responsabilidade e a liderança. Contudo, apresenta também limitações, nomeadamente a exigência de maior tempo de implementação e de um planeamento mais complexo, assim como a necessidade de garantir que todos os alunos possuem competências mínimas para poderem usufruir da lógica deste modelo (Freitas et al., 2020).

No meu EP, o MC foi aplicado em várias UD, nomeadamente no Futebol/Tag Rugby, no UF, no Voleibol e nos DR. Em todas estas matérias, o MC permitiu aproximar os alunos da lógica real do jogo numa perspetiva mais. Enquanto o TGfU privilegiou sobretudo a compreensão tática e a tomada de decisão em situações de jogo adaptado, o MC integrou essas dimensões numa abordagem mais global, incluindo também aspetos de responsabilização, cooperação e compreensão de diferentes papéis no processo de E-A. Assim, o MC visou promover dimensões cognitivas e sociais, favorecendo a liderança, a autonomia e o compromisso dos alunos com o grupo.

Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC)

O MAC assenta no trabalho em pequenos grupos heterogéneos, onde os alunos partilham responsabilidades, apoiam-se mutuamente e trabalham em prol de objetivos comuns. Este modelo reforça o sentimento de pertença e valoriza a interdependência positiva, a responsabilidade individual e a corresponsabilização do grupo, proporcionando oportunidades para que todos participem ativamente na construção do conhecimento (Metzler & Colquitt, 2021; Graça & Mesquita, 2013).

Entre as suas vantagens, destaca-se a promoção da entreajuda, a melhoria das competências de comunicação e a valorização da autonomia dos alunos, permitindo que

os mais proficientes possam apoiar os colegas e, em simultâneo, consolidar as suas próprias aprendizagens. O modelo contribui ainda para um clima de aula mais positivo e inclusivo, potenciando competências sociais como a empatia, o respeito e a liderança partilhada. Contudo, apresenta também limitações, já que requer um elevado acompanhamento do professor para assegurar que as interações entre pares resultam em aprendizagens corretas e significativas.

No meu EP, o MAC foi aplicado em várias UD, sobretudo em momentos em que o objetivo principal era potenciar as relações interpessoais e a aprendizagem através do progresso coletivo. Nas ARE, o trabalho cooperativo facilitou a criação de sequências em pequenos grupos, incentivando a negociação de ideias e a partilha de responsabilidades. Na AptF, as dinâmicas cooperativas foram fundamentais para desenvolver a entreajuda na execução e registo de exercícios, valorizando a correção entre pares e o apoio mútuo. Já nos DR, o MAC possibilitou que os alunos trabalhassem em pares e pequenos grupos, ajustando estratégias e resolvendo problemas comuns em conjunto, reforçando o espírito de cooperação. Assim, o MAC complementou os restantes modelos utilizados, distinguindo-se por privilegiar a dimensão social e relacional da aprendizagem, ao mesmo tempo que manteve a intencionalidade pedagógica no desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos.

4.3.3.2. Métodos de Ensino

Se os modelos representam uma orientação macro, os métodos assumem-se como a dimensão prática que dá forma às intenções educativas, permitindo ao professor selecionar e adaptar estratégias de acordo com as especificidades das matérias de ensino, dos contextos e das necessidades dos alunos. É neste enquadramento que se destacam os métodos analítico, global, misto e de *transfer*, fundamentais para compreender a forma como a aprendizagem em EF pode ser promovida de modo eficaz, seguro e motivador. Estudos como o de Gomes-da-Silva (2024) reforçam esta perspetiva ao demonstrarem que a seleção criteriosa e contextualizada dos métodos constitui um elemento-chave para a construção de aulas claras, coerentes e ajustadas às exigências contemporâneas da EF escolar.

O método analítico, assente na fragmentação da tarefa em partes elementares, possibilita um controlo rigoroso da execução e a consolidação de aspetos técnicos isolados. Em contextos como a GA, esta abordagem mostra-se particularmente relevante, já que a segurança e a precisão do gesto não podem ser negligenciadas. Todavia, a sua excessiva mecanização pode conduzir à monotonia e a uma desconexão face às situações reais de prática, afastando o aluno da essência dinâmica e criativa do jogo ou da atividade (Bernal-Reyes et al., 2018).

De modo complementar, o método global valoriza a experiência da tarefa na sua totalidade, proporcionando vivências mais autênticas e motivadoras. Ao colocar o aluno perante situações representativas do jogo, fomenta-se a compreensão tática, a tomada de decisão e a cooperação entre pares. É por isso amplamente utilizado em matérias de ensino coletivas, como o Futebol, o TR ou o UF, onde a leitura do jogo e a capacidade de agir em contextos de oposição são dimensões estruturantes. A limitação deste método reside, contudo, na dificuldade em corrigir erros técnicos específicos, uma vez que a ênfase recai sobre o contexto estratégico e relacional (Bernal-Reyes et al., 2018).

Reconhecendo as vantagens e limitações das duas abordagens anteriores, o método misto surge como uma síntese, articulando momentos de prática global com instantes de decomposição analítica. Esta alternância permite que o aluno compreenda o jogo na sua totalidade, mas beneficie igualmente de momentos de correção e consolidação técnica. A literatura sublinha que é precisamente esta articulação que promove aprendizagens mais completas e significativas, equilibrando a dimensão técnica com a dimensão tática e social (Shirani Bidabadi et al., 2016).

Por fim, o método da *transfer* acrescenta uma dimensão de continuidade e economia pedagógica, explorando as relações entre matérias e contextos. A experiência de jogar UG, por exemplo, facilita a compreensão de dinâmicas presentes no TR. Esta lógica de interligação não só promove a motivação, ao dar sentido à progressão, como potencia o desenvolvimento de competências transversais, desde que seja cuidadosamente planificada para evitar fenómenos de transferência negativa (Feng et al., 2021; Opitz & Kubik, 2024).

Assim, a análise da literatura evidencia que nenhum destes métodos, isoladamente, é suficiente para responder à complexidade da EF. O que verdadeiramente

enriquece a experiência de E-A é a integração de diferentes métodos, numa lógica adaptativa e contextualizada. Esta pluralidade metodológica permite não apenas otimizar o desenvolvimento técnico e tático dos alunos, mas também favorecer a motivação, a autonomia e a capacidade de transferir aprendizagens para novos contextos, assegurando que as aulas se tornam mais completas e significativas (Bernal-Reyes et al., 2018; Shirani Bidabadi et al., 2016).

Ao transpor os referenciais teóricos para a prática pedagógica, tornou-se evidente que a seleção dos métodos de ensino não foi meramente técnica, mas sobretudo estratégica, procurando responder à diversidade das matérias de ensino trabalhadas e às especificidades da turma. A experiência ao longo do EP demonstrou que cada método assumiu um papel distinto e, em muitos casos, complementar, revelando-se mais eficaz quando articulado com outros numa lógica adaptativa.

O método analítico foi particularmente valorizado em contextos onde a segurança e a precisão constituíam dimensões incontornáveis, como na GA e na AptF. A fragmentação dos movimentos em progressões graduadas permitiu que os alunos construíssem confiança em situações de risco potencial, ao mesmo tempo que assegurava o rigor técnico necessário. Contudo, a monotonia que por vezes advinha da repetição excessiva obrigou-me a repensar a estratégia, integrando momentos de maior dinamismo e aproximando a aprendizagem da realidade prática. Essa consciência levou-me a procurar o método global como contraponto, sobretudo em modalidades coletivas, como o Futebol/Tag Rugby e o UF, onde os jogos reduzidos e as situações representativas da competição criavam um ambiente de elevada motivação e envolvimento. Aqui, os alunos não apenas aplicavam técnicas, mas eram desafiados a tomar decisões, cooperar e interpretar as dinâmicas do jogo, desenvolvendo competências que iam além da dimensão técnica.

Ainda assim, percebi que nem o analítico, pela sua rigidez, nem o global, pela sua dificuldade em corrigir aspetos técnicos específicos, seriam suficientes se aplicados isoladamente. Foi nesse equilíbrio que o método misto ganhou relevância, ao articular momentos de jogo com instantes analíticos de correção. Esta alternância foi particularmente visível no Voleibol, onde a contextualização inicial em jogo era seguida pela decomposição de gestos, regressando depois ao jogo para aplicação prática das correções. O mesmo raciocínio se estendeu ao Futebol/Tag Rugby, ao UF e aos DR, onde

a necessidade de consolidar gestos técnicos coexistia com a compreensão da sua utilidade em situações reais. Este processo tornou as aprendizagens mais consistentes e reforçou a percepção dos alunos sobre o sentido pedagógico das tarefas propostas.

O método da *transfer* acrescentou ainda uma dimensão de continuidade entre UD, reforçando a noção de progressão nas aprendizagens. A introdução do TR como ponte entre o Futebol e o UF revelou-se um exemplo claro: os alunos reconheceram a utilidade das competências adquiridas numa matéria para enfrentar os desafios da seguinte, o que reforçou não apenas a motivação, mas também o significado do percurso formativo. De forma semelhante, nas ARE e na GR, os elementos de coordenação, ritmo e expressividade mostraram-se interligados, evidenciando que a transferência não se limita a modalidades coletivas, mas pode igualmente emergir em práticas de cariz artístico. A Orientação, por seu lado, beneficiou da transferência de competências de raciocínio espacial e autonomia já trabalhadas noutras matérias, mostrando-se um espaço privilegiado para consolidar aprendizagens transversais.

Assim, a minha experiência prática confirmou que a verdadeira riqueza das aulas não resultou da escolha de um método em detrimento de outro, mas da sua integração consciente e flexível. O analítico permitiu consolidar a técnica em contextos de maior exigência, o global criou vivências autênticas e motivadoras, o misto equilibrou a correção com a aplicação prática e o *transfer* conferiu continuidade e sentido às aprendizagens. Ao longo do EP, compreendi que ser professora de EF é, em grande medida, aprender a gerir esta multiplicidade de caminhos, construindo um processo de ensino que seja simultaneamente rigoroso, motivador e transformador.

4.3.3.3. Estilos de Ensino

Se os métodos de ensino constituem a dimensão prática que concretiza as intenções educativas e orienta a organização da aprendizagem, os estilos de ensino situam-se num nível ainda mais específico, regulando as decisões que moldam a interação entre professor e alunos em cada momento da aula. Enquanto os métodos definem a lógica pedagógica geral e a forma de estruturar a tarefa, os estilos dizem respeito à distribuição das decisões didáticas influenciando diretamente a autonomia e a natureza da aprendizagem. No quadro teórico mais reconhecido, o *Spectrum* de Mosston e Ashworth

(2008), os estilos de ensino organizam-se num contínuo que vai das abordagens mais centradas no professor às mais centradas no aluno. Assim, este espectro pedagógico apresenta a seguinte ordem: A) Comando; B) Tarefa; C) Recíproco; D) Autoavaliação; E) Inclusivo; F) Descoberta Guiada; G) Convergente; H) Divergente; I) Programa Individual; J) Iniciativa do Aluno; e K) Autoensino. Esta progressão mostra que o docente deve escolher e articular a abordagem mais adequada ao contexto e aos objetivos. Assim, nesta secção serão explorados os estilos que assumiram maior relevância ao longo do EP.

Ao longo do meu EP, dei especial enfoque a um conjunto de estilos de ensino que considerei fundamentais para responder às necessidades da turma e às especificidades das diferentes matérias. Entre eles destacaram-se, em particular, os estilos Comando e Tarefa, pela sua relevância em contextos que exigiam segurança e rigor técnico; o Recíproco e o Inclusivo, pela sua importância na promoção da cooperação e da participação de todos; e os estilos de Descoberta Guiada e Divergente, que se revelaram essenciais para estimular a autonomia, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas dos alunos. Embora o estilo de Autoensino não tenha sido aplicado, houve situações em que procurei aproximar os alunos de níveis mais elevados de autonomia, sobretudo em matérias que favoreciam a tomada de decisão e a autorregulação.

Na GA, o estilo Comando assumiu especial importância, já que a execução correta era condição indispensável para garantir a segurança. Recordo, por exemplo, as aulas em que trabalhei os saltos no plinto onde foi necessário orientar cada movimento, controlar as ajudas e decidir o momento certo da execução. Só desta forma os alunos, que inicialmente revelavam receio, conseguiram progredir com confiança. Já na AptF, a opção pelo Tarefa mostrou-se eficaz para a repetição controlada de exercícios de força e flexibilidade. Nas aulas em que trabalhei os abdominais e as pranchas isométricas, propus séries com diferentes níveis de dificuldade, permitindo que cada aluno ajustasse a intensidade de acordo com a sua condição física, mas sempre dentro de parâmetros definidos por mim.

No Voleibol e nos DR, procurei diversificar através do Recíproco. Em várias ocasiões, os alunos foram desafiados a trabalhar em pares, observando a execução um do outro e fornecendo feedback imediato. Como exemplo, nos DR, os alunos com experiência da modalidade auxiliavam os colegas em movimentos com o serviço, revelando que a estratégia não só promoveu a entreajuda, como também desenvolveu a

capacidade de análise crítica. Paralelamente, em situações em que as diferenças de competência eram muito evidentes, recorri ao estilo Inclusivo. Um exemplo claro era nas aulas de voleibol a possibilidade de dentro do mesmo jogo cada equipa jogar com diferentes níveis de *Smashball* assegurando que todos participavam ativamente e num nível de desafio que potenciava a sua evolução na modalidade.

Nas matérias de JDC o estilo de Descoberta Guiada revelou-se essencial. Em vez de fornecer respostas imediatas, coloquei os alunos perante problemas táticos. Através desta estratégia, observei que os grupos começaram a reorganizar-se autonomamente, ajustando posicionamentos e delineando estratégias. Esta metodologia mostrou-se especialmente eficaz para uma turma que valorizava a competição, mas que necessitava de desenvolver competências de cooperação.

Já nas ARE e na GR, o estilo Divergente ganhou maior expressão. Ao propor a criação de pequenas sequências coreográficas, os alunos foram incentivados a explorar diferentes soluções para transmitir uma mesma ideia. Um grupo, por exemplo, optou por retirar movimentos de diversos vídeos pesquisados enquanto outro grupo, por ter elementos mais experientes, debateram entre si movimentos que conheciam até chegar à coreografia final. Esta experiência não só reforçou a criatividade, como também promoveu a autoestima dos alunos, que se sentiram valorizados nas suas escolhas expressivas.

Por fim, na Orientação, a autonomia dos alunos foi claramente mais valorizada, aproximando-se dos estilos mais avançados do espectro produtivo. Ao organizar percursos em espaços exteriores, desafiei-os a gerir o tempo disponível, escolher trajetos e resolver problemas imprevistos, como a interpretação de mapas ou a superação de obstáculos naturais. Embora estas situações não configurem o Autoensino tal como descrito por Mosston e Ashworth (2008), representaram experiências pedagógicas em que os alunos tiveram uma maior margem de decisão, reforçando a autoconfiança, a responsabilidade e a capacidade de agir de forma autónoma em contextos imprevisíveis.

Assim, a minha prática pedagógica confirmou que a riqueza do ensino em EF resulta da integração consciente e flexível de diferentes estilos, ajustados à natureza das matérias e às características dos alunos. O ênfase conferido aos estilos que promovem segurança, cooperação, inclusão, descoberta e criatividade não só possibilitou

aprendizagens técnicas e táticas mais consistentes, como também favoreceu dimensões pessoais e sociais fundamentais, tais como a autonomia, a confiança, a entreajuda e a valorização da diversidade.

4.3.3.4. Funções de Ensino

No âmbito da EF, o desempenho docente pode ser compreendido através de diferentes dimensões que orientam a sua ação pedagógica e que influenciam de forma direta o envolvimento e os resultados dos alunos. Entre essas dimensões, destacam-se a apresentação do conteúdo, a organização, o feedback, a afetividade e a observação silenciosa, entendidas como funções essenciais que estruturam e qualificam o processo de E-A.

A apresentação do conteúdo constitui o momento de orientação da aula, onde são transmitidos os objetivos e clarificados os procedimentos a adotar. A investigação tem demonstrado que a forma como os professores estruturam este momento, seja por via da explicação verbal, da demonstração ou do recurso a suportes visuais, condiciona significativamente a compreensão das tarefas e o empenho subsequente dos alunos (Haerens et al., 2013). Nesse sentido, uma apresentação clara e objetiva revela-se determinante para criar um clima de foco e motivação desde o início da aula.

A organização corresponde à gestão eficiente do tempo, do espaço e do material, assegurando também as condições de segurança durante a prática. Este domínio é fulcral para evitar dispersões e maximizar o tempo de empenho motor, funcionando como elemento estruturante do clima de aprendizagem (González-Peño et al., 2021). Para além de criar fluidez na aula, a organização traduz-se em oportunidades de prática mais consistentes e em maior responsabilidade partilhada pelos alunos na utilização dos recursos.

O feedback surge como uma das ferramentas mais potentes ao dispor do professor, ainda que a sua eficácia dependa não apenas da frequência ou da forma, mas sobretudo da forma como é recebido e utilizado pelos alunos (Treschman et al., 2024). Spittle et al. (2020), destacam a importância de diversificar entre feedback descritivo, prescritivo, corretivo ou de encorajamento, equilibrando dimensões técnicas e motivacionais. O

feedback não deve limitar-se a um ato transmissivo, mas ser entendido como um processo interativo que ativa o aluno no seu próprio percurso de aprendizagem.

A afetividade representa a função que sustenta o vínculo pedagógico. A criação de um ambiente emocional positivo, pautado pela empatia, pelo respeito e pela valorização do esforço, promove a satisfação das necessidades psicológicas básicas e potencia níveis mais elevados de motivação (González-Peño et al., 2021). Ao integrar a afetividade na prática docente, o professor reconhece o erro como parte do processo, reforçando a confiança dos alunos e a sua disponibilidade para arriscar, experimentar e persistir.

Por último, a observação silenciosa constitui uma função frequentemente subestimada, mas com elevado valor pedagógico. Ao optar por silenciar a intervenção verbal e adotar uma postura observadora, o professor recolhe informação sobre as dinâmicas individuais e coletivas, avaliando empenhos, cooperação e formas de resolução de problemas. Sue t al. (2023) revalorizam o silêncio como prática pedagógica positiva, promotora de reflexão e autonomia nos alunos. Este recurso transforma-se, assim, numa estratégia que dá espaço ao aluno para pensar, corrigir e ajustar-se sem interrupções constantes.

Para além da fundamentação teórica, estas funções ganharam, no decorrer do EP, uma dimensão vivida e experiencial que moldou o meu percurso enquanto professora estagiária. Senti que, por estarem também presentes no treino desportivo onde possuo experiência prévia, representaram uma mais-valia inicial no meu desempenho. Contudo, reconheço que alguns comportamentos inerentes ao treino transitaram incorretamente para a prática letiva, exigindo um processo consciente de autorreflexão e mudança. A movimentação no espaço, por exemplo, revelou-se uma dificuldade: em determinados momentos encontrava-me demasiado focada em uma parte da aula, ficando de costas para outros acontecimentos, ainda que por instantes. Este reconhecimento levou-me a procurar estratégias de maior controlo visual e de circulação intencional pelo espaço.

Na dimensão do feedback, procurei sempre ter especial atenção ao tipo e ao conteúdo das minhas intervenções, esforçando-me por encontrar um equilíbrio entre a informação técnica e o encorajamento, atribuindo também grande relevância à afetividade. Acredito que, ao criar um ambiente emocional de confiança e motivação, os alunos se sentiram mais disponíveis para aceitar o erro como etapa natural do processo

de aprendizagem. Esta percepção confirmou-se nas interações mais próximas, onde os momentos de reconhecimento do esforço e da superação se tornaram catalisadores da motivação coletiva.

Por fim, considero um dos meus pontos fortes a capacidade de realizar uma espécie de *playcheck* da aula, avaliando de forma global o decurso da sessão, e a escolha criteriosa dos momentos para recorrer à observação silenciosa. Esta prática permitiu-me não só compreender melhor o empenho dos alunos, mas também oferecer-lhes espaço para a autorregulação e para a construção autónoma de soluções. Assim, as funções de ensino não se apresentaram apenas como conceitos teóricos, mas como instrumentos vivos que me desafiaram, apoiaram e transformaram ao longo de todo o EP.

4.4. Planos de Aula: Um instrumento de ação flexível

Os planos de aula são a extensão natural do planeamento anual e das UD, representando o momento em que a intencionalidade pedagógica passa a propostas concretas de ensino. Ao longo do EP pude compreender que a sua verdadeira relevância não reside na dimensão formal, mas sim na utilidade prática e na capacidade de se ajustarem às realidades que emergem em cada sessão. Pomohaci e Sopa (2021) corroboram esta informação ao referir que o planeamento por vezes acaba por se tornar demasiado normativo e pouco funcional exigindo assim uma abordagem mais flexível e adaptada ao quotidiano.

No meu percurso, optei por conceber planos de aula (Apêndice 8 e Apêndice 9) que não fossem encarados como guias rígidos, mas antes como instrumentos de ação moldáveis. A estrutura que adotei privilegiava uma fase inicial de ativação, na qual eram apresentados os objetivos e iniciada a atividade tentando sempre enquadrar já no contexto da aula, seguida da parte fundamental, dedicada ao desenvolvimento das tarefas e atividades. Não incluí momentos de retorno à calma pois, a meu ver cada aula tem a sua própria dinâmica onde engloba momentos de maior e menor intensidade que ajudam numa regulação da ação e esforço dos alunos. Esta conceção foi especialmente útil para manter coerência entre os objetivos definidos e a progressão pedagógica, mantendo uma linha tênue entre a passagem de cada momento. Derri et al. (2014) corrobora esta visão ao referir que, o plano deve ser concebido como referência maleável, permitindo ao

professor responder de forma adequada às necessidades dos alunos e às circunstâncias imprevistas.

A utilidade pedagógica dos planos de aula revelou-se evidente sobretudo em três dimensões: organização, regulação e reflexão. Enquanto ferramenta organizativa, possibilitaram prever tempos, espaços e recursos. No plano da regulação, permitiram-me reajustar as tarefas em função do comportamento e da participação da turma, funcionando como um apoio na tomada de decisão em tempo real. Finalmente, ao nível da reflexão, proporcionaram-me momentos de registo de anotações e observações após cada sessão, procurando encontrar pontos fortes e de melhoria a cada aula. Neste sentido, Jones (2022), reforça que o planeamento não deve ser entendido como mero exercício de antecipação, mas como um processo dinâmico que se reinventa à medida que é confrontado com a prática.

Foi, contudo, na dimensão pessoal que o valor dos planos de aula mais se evidenciou. Raras foram as ocasiões em que cumpri integralmente aquilo que havia projetado. Com frequência, precisei de alterar a duração dos exercícios, prolongando-os quando considerava que estavam a gerar aprendizagens significativas ou encurtando-os quando não alcançavam o efeito desejado. Por vezes, o material inicialmente disponível não correspondia ao que tinha previsto, o que me obrigou a procurar alternativas criativas. Houve ainda situações em que decidi complexificar as tarefas, para responder a grupos que revelavam elevado domínio, ou simplificá-las, quando emergiam dificuldades que não tinha considerado inicialmente. Cada uma destas adaptações confirmou-me que o plano não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um meio de organizar a intervenção.

A reflexão sobre estas experiências permitiu-me compreender que o plano de aula ganha vida precisamente na sua abertura à mudança. Como defendem Pomohaci e Sopa (2021), os professores devem libertar-se da visão burocrática do planeamento e reconhecer o seu potencial enquanto recursos de intervenção efetiva e contextualizada.

4.5. Avaliação Formativa e Sumativa

A avaliação é um dos elementos centrais do processo de E-A, esta assume um papel que ultrapassa a mera função de classificar os alunos permitindo ao professor

regular as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos. Como defendem Black e Wiliam (2009), a avaliação deve ser concebida como um processo que fornece informação sobre a aprendizagem do aluno, permitindo ajustar estratégias de ensino e apoiar a progressão. Neste sentido, a avaliação foi entendida ao longo do EP como um processo contínuo e dialogado, que procurou articular as AE e o PASEO com os critérios definidos pelo GDEF.

Tabela 1. Critérios de Avaliação definidos pelo GDEF da escola

Domínios	Subdomínios	Percentagem	Total
Área das Atividades Físicas	Matéria de Ensino	40%	100%
	Comportamento	4%	
	Conhecimentos	5%	
	Empenho	7,5%	
	Cooperação	7,5%	
	Pontualidade	2%	
	Assiduidade	4%	
Área da Aptidão Física	Inicial	10%	
	Final	10%	
Conhecimentos	Conhecimentos	10%	

No que respeita ao modelo e aos critérios de avaliação definidos pelo GDEF, reconheço que apresentam uma estrutura coerente e bem articulada com as AE e com o PASEO, sendo, por isso, pertinentes no enquadramento geral da disciplina. Ainda assim, constatei que alguns critérios, sobretudo os associados ao desempenho motor e à AptF, se apresentam de forma pouco explícita, dificultando a distinção entre níveis de desempenho e não valorizando suficientemente o processo e a evolução dos alunos. Esta amplitude dos descritores pode originar interpretações diferenciadas entre docentes, o que se tornou evidente quando identifiquei desempenhos muito distintos enquadrados na mesma classificação. No início do EP, esta característica dificultou a minha prática, sobretudo na tentativa de diferenciar alunos com níveis de desempenho contrastantes. Contudo, através das orientações recebidas e da diferenciação entre momentos avaliativos, consegui ajustar a aplicação dos critérios, garantindo maior justiça e individualização no processo. Por

este motivo, apesar de considerar o modelo adequado, considero que beneficiaria de alguns ajustamentos que tornassem os descritores mais claros e operacionais.

Durante o meu EP privilegiei a avaliação na sua vertente formativa como eixo estruturante, procurando acompanhar e regular as aprendizagens através de múltiplas estratégias. Esta opção encontra suporte na investigação de Bores-García et al. (2024), que reconhece na avaliação formativa um instrumento poderoso para potenciar a autorregulação e reforçar a qualidade do ensino. Um dos instrumentos que utilizados foi o *Fitness Challenge Book (Apêndice 10)*, que funcionou como registo contínuo dos progressos dos alunos, permitindo monitorizar a sua evolução em diferentes componentes da AptF e simultaneamente fomentar momentos de autorreflexão. Esta prática aproximou-se da lógica defendida por López-Pastor et al. (2012), que valoriza o percurso do aluno em detrimento de um resultado isolado. Complementarmente, exploraram-se práticas de coavaliação e autoavaliação, que se revelaram fundamentais para aumentar a participação e a consciência crítica dos estudantes. Nas ARE, a nota atribuída ao grupo foi redistribuída pelos próprios elementos levando-os a refletir sobre o processo avaliativo de forma responsável. Já na GA, recorri à gravação em vídeo que possibilitou que os alunos analisassem o seu desempenho e comparassem com os critérios definidos, beneficiando de um feedback diferido e orientado para a melhoria, tal como sugerem Slingerland et al. (2024) ao sublinharem a importância do *feed-up, feedback e feedforward* no processo formativo.

Ainda que a avaliação formativa tivesse assumido um lugar de destaque, foi também necessário assegurar a dimensão sumativa, que permitiu a síntese das aprendizagens no final de cada período. Procurei valorizar a diversidade das aprendizagens dos alunos e a sua evolução, sempre enquadrado com os critérios definidos, através de diferentes instrumentos. Contudo, a consciência da subjetividade inerente à avaliação prática levou à adoção de outros procedimentos complementares, cruzando relatórios do FITescola, questionários no Google Forms e momentos de questionamento ativo durante as aulas. Segundo López-Pastor et al. (2012), esta diversificação de métodos permite obter uma avaliação mais autêntica.

Um aspeto igualmente valorizado foi a transparência e partilha constante de informação com os alunos. Os critérios de avaliação e os objetivos de cada UD foram sempre clarificados, permitindo que os estudantes compreendessem o que lhes era

solicitado e como seriam avaliados. O envio dos relatórios individuais do FITescola constitui um desses exemplos, ao devolver os resultados e sugestões de melhoria, o que possibilitou que os alunos percebessem não só a sua situação no momento mas também como poderiam melhorar. Slingerland et al., (2024), corrobora esta linha de pensamento sobre uma avaliação transparente que promove o envolvimento ativo dos alunos.

O processo de avaliação embora enriquecedor, também trouxe consigo algumas dificuldades significativas. Numa fase inicial senti que, de certa forma, a avaliação era um tanto ou quanto “inflacionada” sobretudo pela forma como os critérios de avaliação estavam estruturados, o que me levou a questionar o quão justo seria este processo. Houve momentos em que percebi que a escala utilizada (0-20) acabava por colocar alunos com níveis de desempenho bastante distintos no mesmo patamar de classificação, o que me gerou um sentimento de injustiça. Contudo, através de diálogos com o orientador cooperante, fui progressivamente reajustando esta percepção, compreendendo que a avaliação, ainda que enquadrada por critérios gerais definidos pela escola, possui sempre uma margem de interpretação própria que permite ao docente valorizar as áreas em que cada aluno evidencia maior progresso. Neste sentido, optei por, dentro da percentagem atribuída a cada matéria de ensino, introduzir ajustamentos, atribuindo maior peso às componentes em que cada aluno obtinha um melhor desempenho. Esta estratégia possibilitou uma avaliação mais justa e individualizada respeitando sempre as normas da disciplina.

Em suma, a avaliação concebida e implementada ao longo do EP necessitou de diversos momentos reflexivos até que eu, enquanto professora estagiária, pudesse sentir que realizava uma avaliação justa e individualizada tal como é defendido por diversos autores (López-Pastor et al., 2012; Slingerland et al., 2024).

4.6. Balanço Crítico da Prática Letiva: Unidades Didáticas e Percorso Docente

Refletir sobre a PL implica, inevitavelmente, refletir também sobre a lecionação das UD. Assim, este ponto corresponde a uma síntese reflexiva que integra os aspetos que considero de maior destaque do meu EP, evidenciando os pontos fortes alcançados, as melhorias já concretizadas e os aspetos que reconheço como prioritários para continuar a desenvolver. Simultaneamente, procura salientar as dimensões que, pelo seu carácter diferenciador e tendencialmente inovador para com aquela turma, merecem algum

destaque. Esta reflexão apoia-se, assim, nos apêndices referentes ao planeamento, às avaliações e às reflexões produzidas ao longo do ano letivo, bem como em exemplos de algumas vivências que marcaram a minha intervenção.

As UD representaram o centro da minha intervenção, assumindo-se como oportunidades de consolidação de aprendizagens, mas também como desafios. Entre os aspetos mais positivos evidencio a utilização de metodologias eficazes para promover a participação dos alunos, a seleção de matérias motivadoras e a articulação entre diferentes conteúdos, o que permitiu uma progressão mais significativa e interligada. Contudo, surgiram também dificuldades associadas à resistência inicial de alguns alunos em determinadas matérias, à gestão do tempo disponível e às limitações do espaço. Estes constrangimentos, descritos por Catama e Tejada (2024), como inerentes à complexidade e imprevisibilidade da prática em EF, obrigaram-me a desenvolver uma postura flexível e a trabalhar a capacidade de improviso.

Apesar das dificuldades, registaram-se melhorias visíveis ao longo do ano, sobretudo na adaptação dos planos de aula, na diversificação de metodologias utilizadas e no uso da avaliação formativa como mecanismo de reajuste pedagógico (Apêndice 7). Esta evolução aproxima-se do que Azevedo et al. (2022) descrevem como a capacidade de transformar a informação proveniente da prática em conhecimento significativo. Ainda assim reconheço que, no futuro, faria algumas coisas de forma diferente como por exemplo planeamento mais flexível, aspeto apontado por Bjørke et al. (2024) como promotor de uma educação mais equitativa e inclusiva. Bem como, desafiar-me-ia a sair da minha zona de conforto em determinadas matérias de ensino, explorando outras metodologias pudessem proporcionar outras experiências diversificadas aos alunos.

Para além destes aspetos, considerei essencial acompanhar de forma contínua algumas das fragilidades identificadas no diagnóstico inicial, nomeadamente os sinais de regressão em determinadas componentes da AptF e as dificuldades relacionais que marcavam parte da turma. A evolução da AptF foi monitorizada através das três avaliações previstas no plano anual, o que permitiu verificar melhorias gerais, valorizado o processo face ao produto, ainda que as evoluções observadas nem sempre atingissem os níveis considerados saudáveis. No plano motivacional, recorri sobretudo a observação informal e à análise dos comportamentos pré-aula, constatando um aumento progressivo do empenho, da assiduidade e da participação ativa. A nível relacional, ainda que não

tenha utilizado instrumentos sociométricos formais ao longo do ano, observei uma maior abertura entre grupos inicialmente distantes, possivelmente decorrente do trabalho contínuo em tarefas cooperativas e da reflexão orientada sobre a importância da ajuda mútua. Reconheço, contudo, que este acompanhamento poderia ter sido mais sistemático, através da aplicação de questionários breves de percepção, grelhas de observação social ou entrevistas curtas, estratégias que poderei vir a integrar em futuras práticas por permitirem um retrato mais rigoroso e continuado da evolução dos alunos.

No que concerne às UD, considero ter sido capaz de marcar, forma diferenciadora, a minha prática através da intencionalidade em introduzir metodologias potencialmente inovadoras naquele contexto de turma. Mais do que introduzir elementos inovadores em concreto, procurei estabelecer uma linha de coerência pedagógica que passasse de matéria em matéria, articulando a prática com o desenvolvimento holístico dos alunos.

Assim, nas ARE, optei por envolver os alunos na criação de pequenas e grandes coreografias promovendo-lhes ainda um momento de partilha das suas criações que acabou por não se concretizar. Esta decisão potenciou aprendizagens mais participativas, valorizando a expressividade e a cooperação aspetos em que a turma apresentava dificuldades. A mesma lógica foi aplicada na GR, onde a improvisação com aparelhos promoveu a criatividade e a autonomia, deslocando o foco do produto final para o processo de construção. Na GA, a utilização de registos em vídeo foi uma estratégia para fomentar a autorreflexão, dando visibilidade ao erro como uma oportunidade de aprendizagem.

Também nos DR optei por organizar competições internas, acompanhados da entrega de prémios, procurando aumentar a motivação e aproximar da realidade competitiva e social do desporto, ao mesmo tempo que promovia valores como o fair play. Já em matérias coletivas, a autoarbitragem foi explorada como um potenciador de autorregulação e de resolução de conflitos, permitindo trabalhar a responsabilidade partilhada e a ética desportiva. Introduzi também o *Walking Football* como uma estratégia inclusiva e de iniciação para promover o gosto pela prática e a compreensão das dinâmicas do jogo.

No Voleibol introduzi a vertente do *Smashball* para reduzir a frustração associada às dificuldades técnicas e assim permitir um maior tempo de prática a todos os alunos.

Na Orientação, para além do recurso a pontos cardeais, optei por trabalhar a localização através de coordenadas geográficas, desenvolvendo competências espaciais mais complexas e aproximando os alunos de situações reais de prática. Finalmente, na AptF, a utilização do *Fitness Challenge Book* e a elaboração de relatórios individuais reforçaram a centralidade do aluno, incentivando-os a refletir sobre a sua evolução e níveis de esforço, bem como a competir nos diversos exercícios.

Quando analisada a prática letiva no seu todo, debati-me com algumas dificuldades relacionadas com a gestão de imprevistos, a necessidade de lidar com episódios de ansiedade em alguns alunos e o desafio de equilibrar a parte prática e técnica com aspetos relacionais. Tais obstáculos, também destacados no estudo de Catama e Tejada (2024) sobre o EP em EF, reforçam a importância da preparação para lidar com fatores emocionais e contextuais que influenciam o processo de E-A.

Apesar destes desafios, evidenciaram-se vários pontos fortes. A construção de uma relação pedagógica próxima com os alunos, a aposta nas metodologias já referidas, os elevados níveis de motivação alcançados com a turma e a qualidade da gestão da aula foram aspetos que marcaram positivamente o percurso. Ao longo do EP, considero ter melhorado competências fundamentais, como a comunicação, a deslocação e o controlo do espaço da aula, bem como a qualidade do feedback, passando a intervir nos momentos corretos e com conteúdos mais adequados a cada situação. Reconheço, contudo, que é necessário continuar a melhorar o controlo global da aula, já que por vezes me focava demasiado em determinados momentos, perdendo atenção sobre o conjunto e também a gestão emocional, tanto minha como dos alunos.

Esta reflexão é enriquecida pelos dados de um questionário aos alunos no final do ano letivo, cujo objetivo foi recolher as suas perceções relativamente às atividades da disciplina e às experiências das ações de extensão curricular, como o acantonamento e a atividade de paintball (Apêndice II). Este instrumento revelou níveis elevados de envolvimento, motivação e satisfação, confirmando o impacto positivo das abordagens adotadas. Além disso, serve como um indicador para a continuidade do processo de E-A da turma.

Embora reconheça os aspetos positivos alcançados ao longo da PL, considero essencial identificar também as limitações naturais do meu percurso enquanto professora estagiária e projetar aquilo que faria de forma diferente num futuro exercício profissional. Um dos aspetos que mereceria uma abordagem distinta seria a sistematização da avaliação da AptF. Apesar de ter valorizado o processo e de a evolução ter sido acompanhada através das três avaliações previstas no plano anual, reconheço que teria sido pertinente re aplicar, no final do ano, a bateria de testes, de modo a verificar se as dinâmicas introduzidas nas aulas permitiram melhorias objetivas. Esta recolha adicional teria reforçado a capacidade de monitorizar o impacto do processo de ensino sobre o desenvolvimento físico dos alunos, articulando o produto com o processo numa perspetiva mais equilibrada.

Manteria, ainda assim, a lógica da avaliação formativa contínua, por considerar que avaliar aula a aula sustenta um acompanhamento pedagógico mais justo e sensível às flutuações naturais da performance física, emocional e social dos alunos. Esta opção continuará a orientar a minha prática futura, pois reforça a ideia de que o aluno deve ser valorizado pelo percurso que constrói e não apenas por um momento isolado de desempenho. Paralelamente, procuraria tornar mais sistemática a monitorização da motivação e das dinâmicas relacionais, recorrendo a instrumentos simples, como pequenos questionários periódicos, grelhas de observação social ou autoavaliações estruturadas, que permitissem registar de forma mais objetiva a progressão nestas dimensões.

Em síntese, se continuasse a lecionar nesta escola, a minha atuação manteria a linha orientadora que desenvolvi ao longo do estágio, centrada no processo, na participação ativa dos alunos e na intencionalidade pedagógica, mas seria reforçada por instrumentos de monitorização mais regulares e sistemáticos, capazes de sustentar decisões pedagógicas mais informadas. Esta reflexão constitui, para mim, um dos maiores contributos do EP: perceber que crescer enquanto docente implica reconhecer o que se fez bem, mas sobretudo identificar, com lucidez, aquilo que ainda pode ser aperfeiçoado, numa lógica de desenvolvimento contínuo.

Por fim, a PL constituiu um espaço de crescimento e reflexão profissional. A integração de estratégias diferenciadoras, a valorização da voz dos alunos e o processo de reflexão foram determinantes para a construção da minha identidade docente. Contudo, assumo que a docência é um processo em construção, no qual pretendo continuar a crescer e a atualizar o meu conhecimento dando abertura a novos desafios. Todo este percurso leva-me a confirmar que a EF é um espaço de transformação e crescimento pessoal e social que permite o desenvolver dos alunos e do próprio docente nos três domínios, socioafetivo, psicossocial e psicomotor.

4.7.Práticas de Ensino e Desafios Pedagógicos no 2º Ciclo

A intervenção pedagógica no 2.º ciclo apresenta especificidades que exigem do professor uma adaptação contínua, não apenas ao nível dos conteúdos, mas também das metodologias e da gestão da relação pedagógica. Como referem Andrade et al. (2014), é fundamental estar preparado para atuar em contextos de elevada diversidade, transformando a heterogeneidade em oportunidade para aprendizagens significativas. A gestão do comportamento e da atenção foi um aspeto central, seguindo a perspetiva de Sousa (2022) de colocar o aluno no centro da aprendizagem, recorrendo a instruções claras, demonstrações práticas e reforço positivo. Entre os desafios, destacou-se a heterogeneidade do grupo, tanto em termos motores como motivacionais, o que exigiu diferenciação pedagógica e definição de metas intermédias realistas. Tal como defendem Almada et al. (2008), o professor deve assumir-se como catalisador de mudança, adaptando-se às necessidades do contexto.

No âmbito do EP, a intervenção no 2.º ciclo foi realizada numa turma de 6.º ano, entre 25 de novembro e 5 de dezembro, num total de seis aulas de 50 minutos, supervisionadas pelo professor titular. Antes desta fase, decorreu um período de observação composto por seis assistências a aulas (11 a 22 de novembro), que permitiu conhecer a dinâmica da turma, identificar padrões comportamentais e avaliar o nível de proficiência motora dos alunos. Esta etapa inicial revelou-se fundamental para planear uma intervenção ajustada às necessidades do grupo, organizada em duas fases: diagnóstico e execução. A experiência diferenciada face ao contexto do ensino secundário exigiu adaptações na comunicação, na gestão da turma e na condução das atividades, sempre considerando a faixa etária e as suas características de desenvolvimento.

4.7.1. Caracterização da Turma

A turma do 6.º ano, era composta por vinte e um alunos (treze do sexo masculino e oito do sexo feminino), com idades entre os dez e os doze anos, apresentavam um perfil heterogéneo, tanto ao nível das competências motoras como dos comportamentos em contexto de aula. Um dos alunos possuía necessidades educativas especiais, realizando atividades paralelas com acompanhamento de um professor de Educação Especial. A observação inicial e a troca de informações com o docente titular permitiram identificar diferenças marcadas na proficiência motora entre géneros, com maior desempenho médio no grupo masculino, bem como a existência de dificuldades de gestão de conflitos, frequentemente associadas a comportamentos competitivos exacerbados.

Foram também registados comportamentos de desvio que exigiram a implementação de estratégias diferenciadas, como a introdução de múltiplos objetivos no mesmo exercício para manter o foco e o envolvimento dos alunos. Destacou-se ainda a presença de uma aluna com problemas comportamentais acentuados, que requeriam atenção acrescida na planificação.

A intervenção pedagógica, orientada para a matéria de UF, proporcionou oportunidades para desenvolver competências de cooperação, comunicação e fair play. A heterogeneidade da turma e os desafios comportamentais observados reforçaram a necessidade de adotar metodologias diferenciadas e progressões adaptadas, garantindo que o processo de E-A fosse inclusivo, eficaz e ajustado às necessidades do grupo.

4.7.2. Planeamento e lecionação

Como referem Lopes et al. (2010), a ação educativa deve partir de uma leitura profunda da realidade escolar, considerando não apenas os dados técnicos, mas também os fatores sociais, emocionais e relacionais que influenciam a aprendizagem. No contexto da Educação Física, este processo deve articular as orientações das Aprendizagens Essenciais com as condições reais do meio escolar, os recursos disponíveis e as necessidades concretas dos alunos. Tal como sublinham Andrade et al. (2014), a eficácia pedagógica não se resume à execução de um plano pré-definido, mas à capacidade de adaptar continuamente em função das respostas e evolução dos alunos.

O planeamento contemplou diferentes fases, iniciando-se com uma análise diagnóstica que incluiu a observação direta das aulas e a recolha de informação através de instrumentos previamente definidos. Com base nos resultados, foram estabelecidos objetivos para cada aula, estruturadas de modo a permitir a progressão das aprendizagens e a diversificação das experiências motoras. Este processo considerou também as dinâmicas de grupo, a heterogeneidade dos níveis de proficiência e a necessidade de promover competências transversais como a cooperação, a comunicação e o respeito pelas regras e pelos outros.

Tendo em conta a análise realizada na fase de observação e as características específicas da turma, defini um conjunto de estratégias didático-pedagógicas assentes em três pilares: instrução, organização e clima de aula. No pilar da instrução, a comunicação foi intencionalmente simples, objetiva e clara, sempre acompanhada de demonstrações práticas, potenciando a compreensão das tarefas e reduzindo o tempo de inatividade. O uso de palavras-chave e linguagem orientada para a ação mostrou-se eficaz para manter o foco, sobretudo junto dos alunos com maiores dificuldades de concentração.

Relativamente à organização, a disposição dos alunos em grupos foi uma estratégia recorrente para gerir o espaço e manter um controlo visual constante. Embora lhes fosse dada alguma liberdade na formação das equipas, eram feitos ajustes pontuais para equilibrar o nível competitivo e evitar comportamentos desviantes. A planificação de exercícios com diferentes níveis de desafio, adaptados a cada grupo, garantiu que todos permanecessem envolvidos.

No que concerne ao clima de aula, as sessões foram estruturadas para incluir jogos lúdicos, tarefas competitivas e desafios progressivos, incentivando o empenho motor e a cooperação. O feedback foi frequente, breve e específico, centrando-se em aspetos positivos e numa linguagem encorajadora, reforçando a motivação e o envolvimento dos alunos.

A fase de lecionação representou, assim, a concretização das intenções pedagógicas delineadas no planeamento, recorrendo a estratégias ativas e centradas no aluno, como o ensino por estações, a resolução de problemas e o ensino recíproco, que promoveram a autonomia e a cooperação. Em cada aula, foi dada especial atenção à gestão do tempo, ao equilíbrio entre demonstração e prática, e ao uso de feedback

formativo para reforçar a motivação e corrigir aspetos técnicos. Tal como defendem Graça e Mesquita (2002), a planificação e a condução das aulas são processos interligados, que exigem do professor uma constante tomada de decisões e ajustes em função do contexto.

A lecionação não se limitou à aplicação das atividades previstas, sendo acompanhada de uma constante recolha e análise de informação que permitiu ajustar conteúdos, progressões e estratégias sempre que necessário. Essa flexibilidade revelou-se essencial para responder a imprevistos, gerir comportamentos e manter o alinhamento com as necessidades da turma, garantindo uma prática pedagógica reflexiva, inclusiva e ajustada ao contexto real.

4.7.3. Reflexão

A lecionação no 2.º ciclo, constituiu um momento particularmente desafiante e enriquecedor no meu percurso enquanto professora estagiária. O contacto com um grupo etário distinto daquele que lecionei durante a maior parte do ano letivo obrigou a uma reconfiguração das metodologias, estratégias comunicacionais, formas de gestão da aula e até da própria postura docente. Esta realidade educativa evidenciou características marcantes, como a instabilidade emocional, a reduzida autonomia, a elevada energia física e uma significativa heterogeneidade ao nível das competências motoras e comportamentais.

Desde as primeiras aulas, tornou-se evidente a necessidade de adaptar a intervenção à realidade do grupo. Os alunos revelavam entusiasmo pela prática, mas também dificuldades na escuta ativa, no cumprimento de regras e na concentração durante as instruções iniciais. De acordo com Darido e Rangel (2005), a eficácia da intervenção docente depende, em grande parte, da clareza, objetividade e adequação da comunicação às necessidades do grupo. Assim, simplifiquei as instruções verbais, recorri sistematicamente a demonstrações práticas e estabeleci rotinas pedagógicas consistentes. Com o tempo, estas estratégias permitiram-me captar e manter a atenção dos alunos, nomeadamente através da decisão de iniciar as explicações apenas quando todos se encontravam em silêncio, prática simples mas eficaz no controlo do grupo.

A escolha da matéria de UF revelou-se adequada para este ciclo de ensino, não apenas pelo desenvolvimento das competências motoras fundamentais, mas também pelos valores formativos que incorpora, como o respeito mútuo, a autorregulação dos

conflitos e o espírito de jogo. A atribuição do papel de “capitão de equipa” a alunos com comportamentos mais desafiantes constituiu uma estratégia com impacto positivo, fomentando a responsabilidade, a liderança e o sentimento de pertença, contribuindo para a melhoria global do comportamento da turma.

As atividades seguiram uma progressão pedagógica orientada pelos princípios do modelo *TGfU*, tal como defendido por Light (2013), valorizando a aprendizagem contextualizada através do jogo. Exercícios como o “jogo das casinhas” e o “acertar no cone” fomentaram a leitura do jogo, a tomada de decisão e a cooperação, mantendo elevados níveis de empenho motor e motivação. No entanto, a gestão comportamental exigiu uma intervenção constante e, por vezes, desgastante. Em contraste com a turma do ensino secundário, onde a comunicação e a reflexão podiam assumir um registo mais aprofundado, no 2.º ciclo foi necessário privilegiar abordagens mais diretas, imediatas e assertivas. Conforme salientam Johler et al. (2022), a autoridade do professor deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica reguladora do comportamento, garantindo as condições necessárias para a aprendizagem.

As especificidades deste grupo exigiram ainda uma adaptação da organização espacial e da utilização do material. A gestão de dois campos no pavilhão, por exemplo, aumentou as possibilidades de prática, mas também a complexidade do acompanhamento individual. A baixa autonomia dos alunos tornou evidente a importância de uma planificação flexível, da delegação de responsabilidades e da implementação de regras de funcionamento claras e partilhadas com o grupo.

A comparação com o ensino secundário permitiu-me compreender que, apesar das limitações ao nível da maturidade, o 2.º ciclo apresenta uma abertura maior ao lúdico, ao jogo e à descoberta, características que, quando bem orientadas, potenciam aprendizagens significativas e experiências de prazer na prática. Apesar do curto período de contacto, foram observados progressos evidentes, não apenas no domínio técnico, mas sobretudo na interiorização de valores como o respeito pelas regras, o espírito de jogo e a resolução autónoma de conflitos.

Para concluir, esta experiência reforçou a importância da observação, da escuta ativa e da gestão emocional na prática docente. Mais do que seguir um plano pré-definido, a eficácia da intervenção reside na capacidade de ler o contexto, adaptar estratégias e tomar decisões ajustadas às necessidades do grupo. Como defendem Silva e Dinis (2023), a docência exige do professor a capacidade de agir de forma sensível, crítica e ajustada

ao contexto, o que implica interpretar constantemente as dinâmicas da turma e intervir de forma flexível e consciente, garantindo aprendizagens significativas e duradouras.

4.8. Assistência às Aulas

A assistência de aulas é uma componente fundamental na formação inicial de professores, assumindo-se como um instrumento decisivo para o desenvolvimento profissional e pessoal do estagiário. Ao proporcionar contacto direto com o contexto real de ensino, esta prática permite compreender de forma aprofundada as dinâmicas pedagógicas, integrando teoria e prática numa perspetiva crítica e reflexiva (Altet, 2017; Estrela, 2008; Machado et al., 2011).

Mais do que um exercício de identificação de estratégias, a observação estruturada implica uma análise sistemática de comportamentos, interações e metodologias, exigindo do futuro docente a capacidade de interpretar e questionar as práticas observadas (Reis, 2011; Serafini & Pacheco, 1990). Através da observação de professores experientes e de colegas em formação, é possível reconhecer desafios comuns, explorar abordagens diferenciadas e identificar soluções para contextos diversificados (Stidder, 2015; Reuker, 2017).

A utilização de instrumentos como grelhas ou fichas de observação contribui para a sistematização do processo, tornando-o mais direcionado e potenciando a partilha de experiências e a melhoria contínua da prática docente (Martins, 2011; Nodari & Almeida, 2012). Por este motivo, a assistência às aulas deve ser entendida como uma prática ativa, intencional e colaborativa, orientada para a aprendizagem, a autorreflexão e a consolidação de competências pedagógicas.

Para além do contacto com diferentes estilos de lecionação, a diversidade de contextos observados enriquece a formação do estagiário, proporcionando uma visão mais abrangente e realista da profissão docente (Brooks & Sikes, 1997). Esta variedade confronta o futuro professor com múltiplas realidades educativas, exigindo-lhe capacidade de adaptação, integração de aprendizagens e construção de um olhar crítico que lhe permita transpor boas práticas para o seu próprio desempenho profissional.

4.8.1. Objetivos

Neste contexto, a observação de aulas foi orientada por um conjunto de objetivos formativos e reflexivos, destacando-se:

- Desenvolver competências de observação crítica e análise reflexiva;
- Analisar e refletir sobre estratégias didático-pedagógicas, estilos de ensino, metodologias, comportamentos e competências docentes;
- Comparar práticas pedagógicas em diferentes ciclos e contextos educativos;
- Diagnosticar e superar fragilidades individuais e/ou coletivas, utilizando a observação como instrumento de autorreflexão e desenvolvimento profissional contínuo;
- Reconhecer a importância do planeamento e da preparação das aulas, avaliando de que forma estes aspetos influenciam a gestão eficaz da aula e o sucesso das estratégias pedagógicas.
- Identificar e adaptar métodos de ensino a diferentes necessidades e perfis de alunos;
- Aprofundar o conhecimento sobre técnicas de avaliação e feedback;
- Fortalecer a colaboração e a partilha entre estagiários e docentes;
- Estimular a criatividade e a inovação pedagógica, através da exposição a novas abordagens e da reflexão sobre a sua aplicabilidade e eficácia em diferentes contextos;

4.8.2. Metodologia e Procedimentos

No âmbito do EP, a observação de aulas assumiu um papel central na construção de uma prática docente fundamentada, reflexiva e crítica. Para garantir a qualidade, a coerência e a sistematização deste processo, a metodologia adotada contemplou duas fases distintas, que refletiram uma evolução na forma de interpretar e aprofundar o conhecimento sobre o processo de E-A.

Numa primeira fase, foi utilizada uma ficha modelo de observação geral de aula, adaptada de Quina (2009), de carácter analítico e quantitativo (Apêndice 12). Este instrumento estruturava-se em seis categorias fundamentais da prática pedagógica: apresentação da aula, apresentação dos exercícios, supervisão da prática, organização, conclusão da aula e exercícios. A cada comportamento observado correspondia uma

escala de avaliação de 1 a 5. As observações foram realizadas a diferentes turmas e anos de escolaridade, incluindo aulas professores experientes e professores estagiários.

No caso do meu colega de estágio da minha escola, as observações decorreram de forma sistemática e prolongada ao longo do ano letivo, abrangendo praticamente todas as aulas por este lecionadas. Embora grande parte destas sessões tenha decorrido num registo informal, sem preenchimento de fichas, eram sempre seguidas de momentos de diálogo mediado pelo orientador cooperante. Nessas conversas, analisavam-se comportamentos, estratégias utilizadas e decisões tomadas durante a aula, identificando aspetos a manter e outros a melhorar. Este acompanhamento próximo contribuiu para um maior alinhamento pedagógico entre estagiários e para a definição de estratégias mais eficazes de gestão e condução da turma.

Apesar da pertinência desta abordagem inicial, a análise crítica em reunião com os orientadores científicos revelou a necessidade de aprofundar a qualidade da observação, superando uma lógica meramente descritiva e quantitativa. Neste sentido, o foco metodológico passou a centrar-se em três pilares: (i) analisar como os docentes experientes resolvem dificuldades pedagógicas semelhantes às enfrentadas pelos estagiários; (ii) comparar abordagens entre professores experientes e professores em formação, identificando estratégias diferenciadas e dificuldades comuns; e (iii) recolher práticas e dinâmicas que possam ser adaptadas à prática docente do estagiário.

Neste novo enquadramento, e de forma colaborativa, foram concebidas três fichas de observação específicas: “Tempo de Instrução e Organização das Atividades”, “Quantidade e Tipo de Feedbacks” e “Sistema de Observação do Comportamento do Aluno” (Apêndice 12). Estas fichas, baseadas em Sarmiento et al. (1998) e nos conteúdos da Unidade Curricular de Didática I do MEEFEBS da Universidade de Coimbra (UC), permitiram alicerçar a observação em critérios objetivos e centrados em aspetos fundamentais para a eficácia pedagógica.

Adicionalmente, foram promovidas interações informais com professores observados, procurando compreender o racional pedagógico das suas escolhas e conhecer melhor o perfil das turmas. Esta articulação entre instrumentos estandardizados, grelhas específicas e reflexão colaborativa permitiu transformar a informação recolhida em

conhecimento aplicável, reforçando a capacidade de análise crítica e de adaptação a diferentes realidades educativas.

4.8.3. Reflexão: Observação, Análise e Interpretação de Práticas Docentes

A observação crítica de aulas constitui uma etapa essencial na construção da identidade profissional docente, permitindo compreender a complexidade do processo educativo e desenvolver uma postura reflexiva e investigativa (Tripp, 2012). No contexto do EP, este processo revelou-se determinante para reconhecer desafios, identificar oportunidades de melhoria e integrar estratégias pedagógicas diversificadas na minha prática.

Numa fase inicial, as observações seguiram um registo estruturado com recurso a uma ficha adaptada de Quina (2009), que permitiu analisar categorias como apresentação da aula, organização das tarefas, supervisão e tipo de exercícios. Contudo, rapidamente se percebeu a importância de ir além da descrição quantitativa, aprofundando a análise através de três grelhas específicas: “Tempo de Instrução e Organização das Atividades”, “Quantidade e Tipo de Feedbacks” e “Sistema de Observação do Comportamento do Aluno” adaptadas de Sarmiento et al. (1998). Esta evolução metodológica permitiu direcionar o olhar para aspetos críticos, como a clareza da instrução, a diversidade do feedback e a gestão comportamental, aspetos que considerei necessitar de maior atenção da minha parte por sentir que queria compreender como poderia melhorar nestes aspetos aquando da lecionação das minhas aulas.

Ao longo das sessões, foi possível observar uma grande diversidade de estilos de ensino, confirmando que a forma como o professor estrutura a aula, comunica objetivos e gere o tempo influencia diretamente o envolvimento e a motivação dos alunos. Em aulas onde a instrução era objetiva e as tarefas bem organizadas, a participação era mais ativa e os comportamentos desviantes menos frequentes. Por exemplo, numa das observações, um docente iniciou a sessão com uma explicação curta e visualmente suportada por demonstrações práticas, conseguindo que toda a turma entrasse rapidamente em atividade. Em contraste, noutra situação, um início mais prolongado e verbalizado gerou períodos de distração e conversas paralelas.

A análise do feedback revelou a predominância do formato prescritivo, útil em contextos de iniciação, mas que poderia ser enriquecido com abordagens interrogativas para fomentar a autonomia e a reflexão dos alunos (Hattie & Timperley, 2007). Essa constatação foi particularmente evidente numa das observações, onde, após a utilização de feedback interrogativo, alguns alunos reformularam espontaneamente a sua execução técnica, demonstrando maior consciência do movimento.

A observação sistemática mútua realizada entre mim e o meu colega de estágio foi particularmente valiosa. Este acompanhamento próximo, aliado a momentos de discussão conjunta com o orientador cooperante, permitiu diagnosticar dificuldades, formular hipóteses de intervenção e testar estratégias de melhoria, promovendo um processo contínuo de coaprendizagem. Estas hipóteses eram posteriormente confrontadas com os resultados observados, permitindo validar ou reformular as estratégias utilizadas.

De igual forma, assistir a professores experientes ampliou a minha visão sobre a docência. A comparação entre docentes com mais anos de prática e colegas estagiários evidenciou diferenças marcantes ao nível da gestão do tempo, da comunicação e da capacidade de adaptação a imprevistos. Enquanto os professores experientes tendiam a antecipar problemas e a ajustar rapidamente as tarefas, os estagiários, apesar de revelarem maior proximidade relacional com os alunos, necessitavam de mais tempo para reorganizar a aula perante contratempos. Esta análise comparativa, sustentada nas grelhas de observação, reforçou a importância da flexibilidade pedagógica e da atualização profissional contínua.

No que respeita aos objetivos que orientaram a observação, considero que foram amplamente contemplados ao longo do processo. A análise das estratégias didático-pedagógicas, dos estilos de ensino e dos comportamentos docentes permitiu desenvolver competências de observação crítica, enquanto a comparação entre contextos educativos distintos respondeu ao objetivo de confrontar práticas pedagógicas em diferentes realidades. As reflexões conjuntas com o meu colega de estágio e com o orientador cooperante possibilitaram diagnosticar fragilidades, formular hipóteses e redefinir estratégias, enquanto a análise da instrução, da gestão do tempo e da preparação das tarefas reforçou a consciência sobre a importância do planeamento. A observação sistemática dos feedbacks e da adaptação dos métodos de ensino a diferentes perfis de aluno contribuiu para aprofundar o conhecimento sobre avaliação, feedback e

diferenciação pedagógica. Em síntese, o processo de observação permitiu operacionalizar os objetivos definidos inicialmente, evidenciando a sua relevância para o desenvolvimento profissional progressivo.

De modo geral, a triangulação entre observação, registo e reflexão consolidou competências como a escuta ativa, a análise crítica e a capacidade de adaptação. Mais do que um exercício de descrição, a observação tornou-se um instrumento de construção profissional, confirmando que aprender a ensinar passa por saber observar, interpretar, formular hipóteses e reformular a ação.

5. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

As Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar (AICE) representam um dos pilares estruturantes do EP, permitindo ao professor estagiário expandir a sua ação educativa para além da prática letiva. Estas atividades promovem o envolvimento ativo de toda a comunidade escolar, favorecendo a cooperação entre diferentes agentes educativos e reforçando a construção de uma cidadania crítica e participativa. Ao integrarem dimensões sociais, culturais e desportivas, as AICE constituem-se como espaços de aprendizagem significativos, onde o conhecimento é construído em contexto e em interação com a realidade (Lopes et al., 2023).

No âmbito da formação inicial de professores, estas experiências são encaradas como oportunidades privilegiadas para o desenvolvimento de competências de liderança, de planeamento colaborativo e de intervenção comunitária. O professor assume, assim, um papel de dinamizador cultural e social, articulando saberes escolares com as necessidades da comunidade. Tal perspetiva vai ao encontro da ideia de que a EF, quando vivida em espaços coletivos e inclusivos, se torna um verdadeiro instrumento de atuação e transformação social (Lopes et al., 2023).

Partindo deste enquadramento, torna-se pertinente organizar as atividades desenvolvidas ao longo do EP em diferentes categorias, de modo a realçar o seu contributo específico e o impacto produzido. Neste sentido, apresentam-se de seguida os eventos desportivos, que mobilizaram a comunidade escolar através da prática física e da celebração de valores como a cooperação e o fair-play; as ações de formação, que

possibilitaram a atualização e sensibilização em áreas relevantes para o contexto educativo; as atividades em parceria com outras disciplinas, que reforçaram a interdisciplinaridade e a valorização do trabalho colaborativo; e, por fim, com maior destaque, o Desporto Escolar (DE) e o I Torneio Interescolar de Basquetebol 3x3, pela sua relevância no percurso de EP e pelo impacto notório junto da comunidade escolar.

5.1.Eventos Desportivos

Ao longo do EP, as atividades de caráter desportivo revelaram-se um eixo fundamental da intervenção comunitária, na medida em que fomentaram a cooperação, a cidadania e a aproximação entre alunos, docentes e restante comunidade. Neste enquadramento, participei em diferentes eventos de relevo, como a Semana Multidesportiva, o Torneio de Voleibol, a atividade de UF, a Semana Náutica e a Semana da Diversidade Cultural. Cada uma destas iniciativas apresentou objetivos específicos e exigiu de mim papéis distintos, mas todas, em comum, proporcionaram momentos de enriquecimento pessoal, desenvolvimento profissional e aprendizagens significativas para os alunos da turma sob a minha responsabilidade.

5.1.1. Percurso e Contributos

Semana Multidesportiva:

Entre os dias 23 e 27 de setembro de 2024, realizou-se a Semana Multidesportiva, com a finalidade de dar a conhecer a oferta desportiva da escola e os núcleos de DE disponíveis, proporcionando aos alunos experiências práticas em várias modalidades. Foram definidos como objetivos centrais estimular o gosto pela prática de atividade física regular e por hábitos de vida saudáveis, fomentar a integração entre alunos de diferentes turmas e níveis de ensino e promover valores como o respeito, o espírito de equipa, a ajuda e o fair play, contribuindo assim para a formação integral dos jovens.

A organização do evento estruturou-se em dois circuitos: um no pavilhão, com voleibol, badminton e ténis de mesa, e outro nos espaços exteriores, onde decorreram jogos de futebol, basquetebol e voleibol. A minha colaboração, enquanto professora estagiária, esteve sobretudo centrada nos turnos da manhã, envolvendo a montagem dos

espaços, o apoio logístico e a dinamização das diferentes estações. Embora inicialmente não estivesse previsto que assumíssemos responsabilidades diretas, a prática revelou-se distinta, tendo sido necessário orientar autonomamente algumas modalidades e reajustar o planeamento inicial para conciliar estas funções com a avaliação diagnóstica da minha turma.

Ao longo da semana, orientei jogos, esclareci dúvidas sobre regras, forneci feedback imediato e observei de forma sistemática as competências motoras e preferências dos alunos, em especial nas matérias em que não existiam registos anteriores. Esta vivência constituiu uma oportunidade privilegiada para desenvolver competências de organização, comunicação e gestão de grupo, ao mesmo tempo que permitiu recolher informações essenciais para o planeamento das UD futuras. Para os alunos da minha turma, a Semana Multidesportiva traduziu-se num momento de convívio e de descoberta em ambiente mais descontraído, reforçando laços de cooperação e a valorização do desporto como ferramenta de aprendizagem e cidadania.

Torneio de Voleibol:

No dia 17 de dezembro de 2024, decorreu o Torneio de Voleibol 4x4, iniciativa concebida com o propósito de promover a prática informal da modalidade, reforçar os laços interpessoais entre alunos de diferentes turmas e níveis de ensino, e fomentar valores como o respeito, a cooperação, a inclusão e o fair play. A estrutura do torneio foi pensada para garantir diversidade e equidade, estipulando que cada equipa deveria integrar, obrigatoriamente, elementos de ambos os sexos em campo, bem como permitir a inscrição conjunta de alunos de diferentes turmas. Esta organização visou não apenas a vivência competitiva, mas sobretudo a integração social e a participação em condições de igualdade.

A inscrição das equipas, realizou-se através de um formulário online divulgado pelos docentes do GDEF, acompanhado de cartazes informativos apresentados às turmas. Durante os jogos, foi reforçada a adoção de boas práticas de convivência desportiva, como o cumprimento entre adversários no final de cada partida, sendo ainda garantida flexibilidade na resolução de situações imprevistas, assegurando um ambiente simultaneamente informal e organizado.

Enquanto professora estagiária, a minha intervenção integrou-se no trabalho coletivo do GDEF, estando envolvida desde o início da manhã na preparação logística dos campos, montagem de postes, redes e marcações, contando para isso com o apoio da Associação de Voleibol da Madeira. Ao longo da competição, assumi funções de arbitragem e apoio à gestão dos jogos, responsabilidades que me exigiram aplicar conhecimentos técnico-táticos da modalidade e desenvolver competências de comunicação, gestão emocional e tomada de decisão em contextos de pressão.

A colaboração ativa dos alunos na sua dinamização revelou-se uma experiência altamente formativa. Permitiu-me compreender de perto as exigências da organização de um evento escolar de grande escala, consolidar práticas de arbitragem e reforçar a importância da EF enquanto espaço de promoção de inclusão e cidadania através do desporto.

Atividade de Ultimate Frisbee:

No dia 6 de março de 2025, a minha turma do 11.º ano participou numa atividade de integração dinamizada por docentes do GDEF e um docente convidado experiente na modalidade, na qual estive envolvida enquanto professora estagiária. A sessão decorreu no campo exterior, no horário habitual da disciplina, e integrou-se no plano de atividades do GDEF, tendo como principais objetivos promover a diversidade motora, fomentar a cooperação entre pares e proporcionar contacto com modalidades menos convencionais.

A atividade centrou-se no UF e no Disco Golf, modalidades caracterizadas pela sua vertente lúdica e colaborativa. O Ultimate destacou-se pela ênfase no jogo coletivo sem contacto, em que valores como o fair play, a honestidade e o respeito pelas regras assumem papel central, aspetos que já haviam sido trabalhados previamente nas aulas. O Disco Golf foi apresentado aos alunos, mas acabou por não ser explorado em contexto prático.

A sessão iniciou-se com uma explicação introdutória sobre as regras e os objetivos das modalidades, seguindo-se a organização dos alunos em equipas para os jogos. Ao longo da atividade, colaborei na gestão dos espaços, no apoio logístico e na supervisão dos grupos, assegurando o cumprimento das regras, a motivação dos alunos e o

envolvimento de todos. Procurei igualmente observar as dinâmicas de grupo, incentivando a cooperação e esclarecendo dúvidas técnicas sempre que necessário.

A participação decorreu num ambiente de entusiasmo, cooperação e respeito mútuo, sendo notória a adesão da maioria dos alunos, incluindo aqueles que, à partida, se mostraram mais reticentes à interação com turmas diferentes. Para os alunos, esta experiência representou uma oportunidade de crescimento pessoal e social, estimulando competências de trabalho em equipa, noção espacial e formulação de estratégias coletivas. Para mim, enquanto professora estagiária, constituiu uma oportunidade de consolidar competências pedagógicas em termos de gestão de grupo, motivação dos alunos e adaptação a contextos partilhados, confirmando o valor educativo de iniciativas que aliam desporto, inclusão e cidadania.

Semana Náutica:

No dia 12 de maio de 2025, no âmbito da Semana Náutica pela instituição escolar em colaboração com o Centro de Treino Mar (CTM), participei na aula prática de EF da turma do 11.º ano do meu colega de estágio, em que desempenhei funções de apoio. Embora a responsabilidade principal da sessão estivesse atribuída a ele, colaborei ativamente na organização prática, na supervisão pedagógica e na segurança dos alunos, intervindo sempre que necessário para garantir o bom funcionamento da atividade. Esta experiência permitiu-me observar e participar num processo de ensino num contexto diferente da minha turma, assumindo um papel de suporte e consolidando a capacidade de cooperação profissional.

No dia 15 de maio de 2025, foi a vez de acompanhar a minha turma do 11.º ano numa sessão igualmente integrada na Semana Náutica. A atividade decorreu no Cais de São Lázaro sob a orientação dos monitores do CTM. O principal objetivo foi proporcionar aos alunos o contacto com modalidades náuticas pouco acessíveis no contexto escolar, como a canoagem, o stand up paddle (SUP) e a vela, promovendo não apenas competências motoras específicas, mas também a adaptação ao meio natural, o sentido de responsabilidade individual e coletiva e o respeito pelas regras e equipamentos.

Antes da prática, os alunos receberam instruções sobre segurança e utilização do material. Em seguida, foram organizados em duplas e participaram nas diferentes estações, com rotatividade programada, de modo a experimentar todas as modalidades. Mantive um acompanhamento próximo, apoiando tecnicamente os alunos, assegurando a segurança e incentivando a cooperação. Num dos momentos, foi necessário regressar ao cais com um par de alunos que apresentava dificuldades em controlar o caiaque, tendo eu assumido a prática diretamente com uma aluna. Este episódio reforçou a importância da minha presença atenta e da intervenção imediata em contextos de maior risco.

O envolvimento dos alunos foi muito positivo, revelando entusiasmo, curiosidade e abertura para aprender. A organização em duplas fomentou a cooperação, a ajuda e a responsabilidade partilhada. Para os que não participaram na componente prática, foi proposta uma tarefa de observação ativa, em que deviam identificar os tipos de competição nas modalidades abordadas e registar feitos alcançados por atletas portugueses, assegurando assim o seu envolvimento pedagógico.

Do ponto de vista profissional, esta experiência foi altamente enriquecedora, pois permitiu-me desenvolver competências de gestão e acompanhamento em atividades de risco acrescido, nas quais a segurança é prioridade máxima. Para os alunos, a Semana Náutica constituiu uma oportunidade diferenciada de aprendizagem, ampliando o contacto com o meio natural e promovendo valores de cooperação, responsabilidade e respeito.

Semana da Diversidade Cultural:

No dia 22 de maio de 2025, no âmbito da Semana da Diversidade Cultural promovida pela escola, acompanhei a minha turma do 11.º ano numa aula prática de EF dinamizada no campo exterior. A iniciativa enquadrou-se num conjunto mais amplo de atividades organizadas pela instituição com o objetivo de celebrar a diversidade cultural, promover o diálogo intercultural e valorizar o desporto como veículo de inclusão, cooperação e desenvolvimento social.

A atividade teve como foco três matérias distintas, Softball, Teqball e UF, selecionadas pelo seu carácter inovador, lúdico e representativo de diferentes influências

culturais. Esta escolha permitiu proporcionar aos alunos uma vivência desportiva plural, que combinava a descoberta de novas práticas com a consolidação de aprendizagens já adquiridas. Apesar de o UF já ter sido lecionado em contexto de aula, as restantes modalidades eram desconhecidas para os alunos, o que aumentou a curiosidade e a motivação.

A sessão iniciou-se com um briefing inicial sobre regras e normas de segurança, seguido da divisão dos alunos em grupos que rodaram pelas diferentes estações, permanecendo cerca de vinte minutos em cada uma. Enquanto professora estagiária, desempenhei funções de orientação pedagógica e técnica, assegurando que todos os alunos compreendessem as regras, participassem ativamente e o fizessem num ambiente seguro e inclusivo.

Na estação de Softball, privilegiei uma abordagem de iniciação, centrada nos gestos técnicos fundamentais como o lançamento, a receção e o batimento, recorrendo a demonstração guiada e correções individualizadas, o que despertou grande interesse e envolvimento. No Teqball, a novidade e o carácter desafiante da modalidade geraram entusiasmo, trabalhei com os alunos a precisão, o serviço e a receção, fomentando uma aprendizagem rápida em ambiente lúdico e competitivo. Por fim, no UF, foi possível aprofundar aspetos táticos, promovendo a autonomia na tomada de decisão, a comunicação eficaz e o respeito pelas regras, num patamar mais elevado de exigência.

A sessão decorreu num clima de cooperação, respeito mútuo e valorização da diferença, com forte adesão e participação de todos os alunos. Para além das competências motoras, foi evidente o contributo para o desenvolvimento de competências sociais, como a empatia, o espírito de equipa e a valorização da diversidade cultural através da prática desportiva. No final, a Câmara Municipal do Funchal entregou aos participantes uma t-shirt e um lanche saudável, simbolizando o reconhecimento e valorização desta experiência.

Do ponto de vista profissional, esta atividade foi especialmente enriquecedora, pois reforçou em mim a convicção de que a EF pode e deve ser um espaço de integração cultural, potenciando aprendizagens motoras, sociais e humanas em simultâneo. Para os alunos, representou uma oportunidade de contacto com novas modalidades e valores, numa vivência inclusiva que ultrapassou os limites da aula tradicional.

5.1.2. Reflexão Geral

A participação na Semana Multidesportiva constituiu uma experiência de grande valor formativo, tanto para os alunos como para mim, ao proporcionar contacto com diversas modalidades, aproximando-os do DE e incentivando hábitos ativos, em consonância com a WHO (2020). Para além de promover o espírito de pertença e sensibilizar para os benefícios da atividade física regular, a iniciativa reforçou valores como a cooperação e o respeito mútuo, previstos no PASEO (Ministério da Educação, 2017). Para mim, representou ainda um exercício de flexibilidade e comunicação eficaz, conciliando a supervisão das estações com a avaliação diagnóstica da turma, o que contribuiu para o meu crescimento profissional.

O Torneio de Voleibol 4x4 foi igualmente marcante, permitindo desenvolver competências organizativas e de arbitragem, ao mesmo tempo que promoveu a inclusão através da constituição de equipas mistas e interturmas. A colaboração com a Associação de Voleibol da Madeira evidenciou a relevância das parcerias externas, confirmando a escola como espaço de abertura à comunidade.

A atividade de UF possibilitou diversificação motora e inclusão. A decisão de realizar os jogos apenas dentro da turma, face a dificuldades relacionais, revelou-se adequada e potenciou maior tempo de prática. Os alunos, já familiarizados com a matérias, responderam positivamente ao aumento da exigência tática, reforçando aprendizagens significativas, a cooperação e o espírito de equipa.

A Semana Náutica destacou-se pela oportunidade de experimentar modalidades pouco acessíveis, como a canoagem, o SUP e a vela. A prática em meio natural promoveu responsabilidade e entajuda, enquanto situações imprevistas, como a dificuldade de algumas alunas no controlo do caiaque, exigiram de mim intervenções rápidas e ajustadas. Para além da minha turma, colaborei também com a de um colega, o que me permitiu consolidar competências em contextos diversos.

A Semana da Diversidade Cultural encerrou este ciclo de forma significativa, ao introduzir modalidades inovadoras, que estimularam a curiosidade e a adaptação dos alunos, reforçando o convívio e a valorização da diferença. O entusiasmo demonstrado

evidenciou o potencial da EF como espaço de cidadania e inclusão (Ministério da Educação, 2017).

Sintetizando, estas experiências evidenciaram o papel central dos eventos desportivos na formação integral dos alunos e no reforço da minha identidade docente. Para além de consolidarem competências de organização, comunicação e liderança, confirmaram a EF como veículo de transformação social e de cidadania (Lopes et al., 2023). Apesar de não ter participado em todas as atividades devido a constrangimentos de horário, mantive sempre uma postura de abertura e colaboração, valorizando cada oportunidade como essencial para o meu crescimento profissional e humano.

5.2. Ações de Formação

A formação contínua constitui uma dimensão fundamental da profissão docente, uma vez que garante não só a atualização científica e pedagógica, mas também o desenvolvimento de uma prática reflexiva ajustada às exigências do presente (Schön, 1983). Durante o EP, procurei investir neste eixo formativo, reconhecendo a importância de construir desde cedo uma identidade profissional atenta à inovação e à ética educativa.

Nesse sentido, participei em duas ações de formação de particular relevância: a “Competências da Liderança na Orientação dos Comportamentos no Basquetebol”, realizada entre janeiro e março de 2025, que me permitiu aprofundar competências de liderança, comunicação e gestão de comportamentos em contextos desportivos e escolares; e a “RGPD para Cidadãos Atentos”, que reforçou a importância da proteção de dados e da responsabilidade ética no ambiente escolar. Ambas contribuíram de forma significativa para o meu crescimento profissional, permitindo-me articular saberes adquiridos nestes contextos com a prática letiva e com os desafios diários da docência.

5.2.1. Percurso e Contributos

“Competências Da Liderança Na Orientação Dos Comportamentos No Basquetebol”

Entre os dias 16 de janeiro e 27 de março de 2025, participei na ação de formação “*Competências da Liderança na Orientação dos Comportamentos no Basquetebol*”, realizada na escola que lecionei e com a duração total de 13 horas presenciais. Esta formação revelou-se de grande valor pedagógico, por se centrar no desenvolvimento de competências essenciais à prática docente e desportiva, particularmente no domínio da liderança e da gestão de comportamentos em contexto coletivo. O basquetebol foi a modalidade de referência para a aplicação prática dos conteúdos, funcionando como laboratório privilegiado para a exploração das dinâmicas de liderança.

O conteúdo programático esteve distribuído por várias sessões temáticas, entre as quais se destacaram: transição ofensiva, comportamentos e liderança e comunicação. Estes temas permitiram abordar a liderança como processo dinâmico e influenciador, sublinhando a importância de uma comunicação clara e assertiva, da gestão eficaz de grupos e da construção de uma autoridade reconhecida e respeitada. Paralelamente, explorou-se a relevância das dimensões técnicas e táticas do jogo como ferramentas para estruturar o comportamento coletivo, numa perspetiva que articulou teoria, prática e reflexão crítica sobre situações concretas de jogo.

A metodologia da formação foi marcada pela participação ativa dos formandos, com recurso a dinâmicas práticas, análise de casos e exercícios de autoavaliação. Estas estratégias fomentaram o pensamento crítico, a capacidade de antecipação de problemas, a resolução de conflitos e a valorização do progresso individual e coletivo. Foi ainda dada especial atenção à comunicação como elemento-chave de uma liderança eficaz, trabalhando aspetos como a escolha da terminologia, a gestão das emoções e o incentivo à participação ativa dos membros da equipa.

Enquanto professora estagiária, esta formação teve um impacto direto na minha prática, permitindo-me reconhecer a importância da liderança como dimensão educativa. Compreendi que liderar implica inspirar, motivar e criar condições para que os alunos assumam papéis de responsabilidade, desenvolvendo competências de cooperação, disciplina e respeito mútuo. Esta experiência reforçou em mim a convicção de que a EF deve ser um espaço de formação integral, onde o desenvolvimento técnico-tático caminha lado a lado com a formação de cidadãos responsáveis e participativos.

“RGPD para Cidadãos Atentos”:

Num contexto cada vez mais digitalizado, a proteção dos dados pessoais assume-se como uma preocupação central, tanto para cidadãos como para instituições educativas. A ação de formação online “*RGPD para Cidadãos Atentos*”, promovida pelo Instituto Nacional de Administração (INA), surgiu precisamente para consciencializar e capacitar os participantes sobre o tratamento e a proteção de dados. Estruturada em quatro módulos, com a duração de aproximadamente três horas, esta formação apresentou de forma clara os princípios do Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD), os direitos dos titulares e as boas práticas de segurança que todos devem adotar.

Embora esta formação fosse de carácter obrigatório para os docentes da escola, enquanto professora estagiária decidi realizar igualmente, encarando-a como uma oportunidade de crescimento formativo adicional e concluí-la no dia 28 de março de 2025. O percurso foi desenvolvido através de vídeos, manuais e questionários interativos, o que tornou a aprendizagem acessível, reflexiva e prática.

O programa abordou conceitos essenciais, como a diferença entre dados pessoais e dados sensíveis, as responsabilidades das instituições no tratamento da informação e a importância da adoção de medidas preventivas de segurança. Destacou ainda o papel ativo que cada indivíduo deve assumir na proteção dos seus dados e na salvaguarda da privacidade de terceiros. Esta dimensão revelou-se particularmente relevante no contexto escolar, onde a gestão de informação de alunos e Encarregados de Educação (EE) exige elevados padrões de ética e responsabilidade.

Enquanto professora estagiária, esta formação foi fundamental para reforçar a minha consciência sobre a importância da proteção de dados no exercício da docência. Permitiu-me compreender melhor os limites da recolha e utilização de informação, garantindo maior responsabilidade nas tarefas quotidianas que envolvem o manuseamento de dados escolares. Ao mesmo tempo, tornou-se evidente que a proteção de dados deve ser encarada como um direito fundamental e um dever cívico, pelo que esta formação acrescentou uma dimensão ética indispensável à minha construção profissional.

5.2.2. Reflexão Geral

A participação nas ações de formação durante o EP revelou-se essencial para o meu crescimento profissional, ao permitir desenvolver competências pedagógicas e éticas que vão muito além da prática letiva. A formação “*Competências da Liderança na Orientação dos Comportamentos no Basquetebol*” constituiu uma oportunidade de refletir criticamente sobre o papel do professor como líder educativo, sublinhando a importância da comunicação, da gestão de comportamentos e da criação de ambientes cooperativos. Esta experiência levou-me a repensar a forma como exerço a liderança em contexto escolar, compreendendo que liderar significa escutar, orientar e motivar, mais do que apenas dirigir, princípio que procurei aplicar de forma consistente com a minha turma ao longo do EP.

Por sua vez, a formação “*RGPD para Cidadãos Atentos*”, promovida pelo INA, reforçou a minha consciência sobre a proteção de dados como um dever cívico e profissional. A compreensão dos princípios do RGPD revelou-se particularmente relevante no contexto educativo, onde é fundamental garantir práticas responsáveis e transparentes na gestão da informação dos alunos e respetivos EE. Esta formação acrescentou uma dimensão ética indispensável, reforçando a ideia de que a docência exige também responsabilidade na salvaguarda da privacidade e na construção de uma relação pedagógica baseada na confiança.

No seu conjunto, estas formações permitiram-me consolidar a visão do professor como um profissional reflexivo (Schön, 1983), cuja identidade se constrói pela articulação entre saberes técnicos, pedagógicos e éticos. Enquanto estagiária, proporcionaram-me ferramentas imediatas de aplicação prática, enquanto futura docente, reforçaram a convicção de que a atualização contínua é condição essencial para exercer.

5.3. Atividades interdisciplinares

As atividades interdisciplinares constituem um importante complemento à prática letiva, ao promoverem a articulação entre diferentes áreas do saber e ao permitirem que os alunos vivenciem aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Tal como aponta Klaassen (2018), a interdisciplinaridade pode gerar experiências altamente enriquecedoras, mas exige uma coordenação cuidada entre professores e uma articulação

rigorosa de conteúdos, de modo a que o trabalho desenvolvido não se reduza a uma mera justaposição de áreas.

No âmbito do meu EP, tive a oportunidade de colaborar em atividades que articularam a EF com outras áreas, como a Visita à Quinta Magnólia e o Peddy Paper de Inglês. Estas experiências revelaram-se relevantes não apenas para os alunos, que puderam alargar horizontes e relacionar saberes distintos, mas também para mim, enquanto professora estagiária, pois permitiram desenvolver competências de colaboração, flexibilidade e integração curricular, reforçando a importância do trabalho em equipa na construção de projetos educativos transformadores.

5.3.1. Percurso e Contributos

Visita de Estudo à Quinta Magnólia

A visita de estudo à Quinta Magnólia, realizada no dia 10 de outubro de 2024, surgiu na sequência de uma proposta da professora de Desenho, que obteve autorização para levar a turma que lecionei a conhecer as galerias do espaço cultural. Tendo a visita coincido com o período da minha aula, foi articulado entre os docentes que este tempo letivo pudesse ser aproveitado de forma interdisciplinar, garantindo que nenhuma disciplina fosse prejudicada. Assim, foi possível integrar uma componente prática de EF no programa, assegurando o contacto dos alunos com a atividade física mesmo em contexto não formal.

Entre os principais objetivos da atividade destacou-se a intenção de proporcionar uma experiência interdisciplinar, bem como manter o contacto dos alunos com hábitos de vida ativa em diferentes espaços. Ao mesmo tempo, procurou-se introduzir de forma contextualizada noções fundamentais da disciplina, como os conceitos de atividade física, gasto calórico e frequência cardíaca, preparando os alunos para os projetos do basquetebol das ações Científico Pedagógica Coletiva e Científico Pedagógica Individual. Pretendeu-se ainda estimular a autorresponsabilização na recolha de dados, através da medição manual da frequência cardíaca (bpm), e promover a integração entre teoria e prática de modo dinâmico e significativo.

A sessão, com uma duração aproximada de trinta a quarenta e cinco minutos, iniciou-se com um *briefing* introdutório, no qual abordei os conceitos já referidos, estabelecendo a relação entre frequência cardíaca, intensidade do esforço e dispêndio energético. Seguiu-se a componente prática, organizada em duas fases progressivas: um percurso em marcha e, posteriormente, o mesmo trajeto a trote. Em ambos os momentos, os alunos realizaram medições dos bpm antes e após o exercício, complementadas pela Escala de Borg para avaliar a percepção de esforço. Esta dinâmica permitiu-lhes compreender de forma experiencial a variação da intensidade do esforço e a importância da monitorização do corpo em movimento.

Para além desta vertente prática, a visita integrou um momento cultural, no qual os alunos exploraram as exposições de artes visuais presentes na galeria. A atividade foi concluída com um desafio lançado pela professora de Desenho o desenho cego de uma pintura ou fotografia à escolha. Eu própria participei neste exercício, o que me permitiu reconhecer potenciais formas de integrar metodologias expressivas e criativas em futuras práticas pedagógicas.

No seu conjunto, para os alunos, a visita constituiu uma oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas num ambiente alternativo à sala de aula, reforçando simultaneamente valores de cooperação, consciência corporal e sensibilidade estética. Para mim, enquanto professora estagiária, foi uma ocasião privilegiada para exercitar competências de planificação flexível, adaptação a novos contextos e colaboração entre áreas distintas, confirmando a pertinência da interdisciplinaridade como via para a formação integral dos alunos.

Peddy Paper de Inglês

No dia 29 de maio de 2025, no âmbito de uma parceria interdisciplinar com a disciplina de Inglês, dinamizei com a minha turma uma atividade de integração em formato de *Peddy Paper*, realizada no espaço exterior da escola e pelo centro do Funchal. A proposta assentou na articulação entre desafios de natureza física e desafios linguísticos, constituindo-se como uma experiência lúdico-pedagógica inovadora, que potenciou a articulação entre áreas disciplinares distintas.

Entre os principais objetivos da atividade destacou-se a intenção de proporcionar uma aprendizagem ativa e significativa, desenvolver competências múltiplas nos alunos, combinando dimensões motoras, cognitivas, linguísticas e relacionais e ainda estimular a cooperação, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas através do trabalho em equipa. A atividade visou também promover a motivação e o envolvimento dos alunos, colocando-os perante tarefas autênticas que exigiam a aplicação prática dos conteúdos de Inglês em articulação com os desafios físicos.

Organizados em pequenos grupos, os alunos percorreram várias estações com tarefas diferenciadas, cada uma delas concebida para representar uma oportunidade de aprendizagem significativa. As estações implicaram não só esforço físico, mas também a compreensão e utilização da língua inglesa em situações concretas, o que permitiu reforçar competências comunicativas em simultâneo com a prática de atividade física.

Enquanto professora estagiária, estive envolvida em todas as fases da atividade: desde a preparação dos materiais, ao planeamento das dinâmicas, até à dinamização das estações e acompanhamento dos grupos ao longo do percurso. Esta experiência constituiu uma oportunidade de exercitar competências de organização, de gestão de grupo e de colaboração interdisciplinar, confirmando o potencial do trabalho em equipa entre áreas distintas para enriquecer a formação integral dos alunos.

5.3.2. Reflexão Geral

A análise das atividades interdisciplinares dinamizadas ao longo do EP permite reconhecer diferentes níveis de integração entre áreas do saber e, consequentemente, distintos impactos pedagógicos. A visita de estudo à Quinta Magnólia foi uma experiência formativa relevante, mas que ilustra, em parte, as dificuldades apontadas por Klaassen (2018) relativamente ao planeamento interdisciplinar. Apesar da cooperação entre docentes e da inclusão de momentos ligados à EF no programa cultural, a atividade acabou por configurar, em certos aspetos, uma justaposição de áreas, na medida em que as componentes artístico-visual e físico-motora coexistiram sem uma interligação plena. Ainda assim, foi uma oportunidade válida de sensibilizar os alunos para conceitos estruturantes da disciplina em contexto não formal e de reforçar a importância do equilíbrio entre cultura, saúde e educação.

Já o Peddy Paper de Inglês representou uma experiência de maior profundidade interdisciplinar, ao articular de forma consistente os conteúdos das duas disciplinas. A integração entre desafios físicos e linguísticos permitiu que os alunos vivenciassem aprendizagens significativas, desenvolvendo simultaneamente competências motoras, cognitivas, sociais e comunicativas. Neste caso, não se tratou apenas da soma de contributos disciplinares, mas sim da construção de um espaço pedagógico comum, em que os saberes se interligaram para responder a objetivos partilhados. Esta abordagem revelou-se motivadora, envolvente e eficaz, confirmando que a interdisciplinaridade, quando bem estruturada, potencia aprendizagens mais duradouras e contextualizadas.

Enquanto professora estagiária, estas experiências permitiram-me compreender a complexidade do trabalho interdisciplinar e reconhecer que a sua eficácia depende de uma planificação rigorosa, de objetivos claros e de uma verdadeira articulação entre áreas. A primeira atividade evidenciou a necessidade de superar a lógica da justaposição, enquanto a segunda confirmou o potencial da interdisciplinaridade como caminho para uma educação mais significativa, integradora e centrada no aluno.

5.4.Participação no Desporto Escolar

O DE assume um papel central nas escolas, funcionando como espaço de articulação entre a vertente educativa e a prática desportiva. Para além de complementar o currículo da disciplina de EF, esta estrutura promove o desenvolvimento integral dos alunos, permitindo-lhes vivenciar a competição em ambientes regulados, cultivar valores de responsabilidade, respeito e fair play, e reforçar o sentido de pertença à comunidade escolar. Como refere Ferry (2014), os professores que atuam no DE posicionam-se entre os campos da educação e do desporto, desempenhando funções que vão para além da instrução técnica, ao assumirem também um papel formativo na socialização e no desenvolvimento de competências sociais e humanas. Assim, o DE configura-se não apenas como um espaço de prática motora, mas como um instrumento educativo que potencia aprendizagens significativas e contribui para a construção de uma cidadania ativa e participativa.

Nos dias 29 e 30 de maio de 2025, participei na dinamização e acompanhamento dos encontros competitivos de basquetebol realizados no pavilhão da escola. Esta experiência configurou um momento de grande intensidade formativa, permitindo-me

assumir diferentes papéis enquanto professora estagiária e compreender as múltiplas dimensões que envolvem a organização de competições escolares.

No dia 29 de maio, colaborei com o Gabinete do DE (GDE), que se deslocou à instituição para dinamizar jogos de categorias não abrangidas pelo ensino secundário. Nesta primeira fase, o meu papel centrou-se sobretudo em funções de apoio logístico e técnico, assegurando o cumprimento das normas definidas pelo GDE e contribuindo para o bom desenrolar da competição. Apoiei a orientação de alunos responsáveis pela arbitragem e funções de oficial de mesa, prestando esclarecimentos sobre regras específicas, preenchimento de boletins e organização dos tempos de jogo.

Já no dia 30 de maio, a intervenção assumiu uma natureza distinta, mais centrada na orientação pedagógica do núcleo de basquetebol da escola, com enfoque nos escalões juvenis e juniores/seniores. Para além de acompanhar a preparação e o aquecimento das equipas, forneci apoio técnico-tático, gestão dos horários e até a condução autónoma de jogos quando se disputaram partidas em simultâneo.

Este envolvimento direto nos encontros competitivos permitiu-me vivenciar de forma prática a articulação entre a vertente organizativa e a pedagógica, reforçando a importância do DE como espaço privilegiado para consolidar aprendizagens desportivas, promover valores de fair play e fomentar o espírito de pertença à comunidade educativa.

5.4.1. Reflexão

A participação no DE de basquetebol constituiu uma experiência profundamente formativa, que contribuiu de forma significativa para o meu crescimento enquanto professora estagiária. A diversidade de funções que desempenhei ao longo dos dois dias permitiu-me vivenciar diferentes dimensões, desde a vertente técnico-operacional até à pedagógica, consolidando competências transversais e específicas essenciais ao exercício docente.

O primeiro dia, centrado na colaboração GDE, revelou-se fundamental para compreender a logística associada à organização de uma competição desta dimensão. O apoio permitiu-me desenvolver capacidades de organização, comunicação e liderança em tempo real. Este contexto exigiu clareza na transmissão de informações, assertividade na

gestão de situações inesperadas e disponibilidade constante para apoiar alunos e docentes, evidenciando o valor do trabalho colaborativo e da coordenação entre diferentes agentes educativos.

No segundo dia, a minha intervenção foi mais direta junto dos alunos. A proximidade com as equipas da instituição colocou-me numa posição de orientação pedagógica contínua, na qual a dimensão técnica se cruzou inevitavelmente com a dimensão humana. Acompanhar os momentos de aquecimento, prestar apoio tático durante os jogos, mediar pequenos conflitos e incentivar atitudes de fair play foram ações que, para além do aspeto desportivo, contribuíram para o reforço das competências socioemocionais dos alunos e para a criação de um ambiente competitivo saudável.

A necessidade de atuar de forma autónoma em determinados momentos, como na gestão simultânea de jogos, levou-me a experienciar situações que exigiram tomada de decisão rápida, segurança na liderança e capacidade de regulação emocional. Estes momentos reforçaram a importância de ser uma professora estagiária proativa, preparada para agir com eficácia em contextos complexos.

Do ponto de vista da minha formação profissional, esta experiência evidenciou o papel do DE como espaço privilegiado para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos e para a consolidação da identidade docente. A orientação de equipas em competição realçou o impacto da comunicação clara, da empatia e da postura de modelo que o professor deve assumir. Ao mesmo tempo, permitiu-me refletir sobre a responsabilidade de promover não apenas o sucesso desportivo, mas também o desenvolvimento integral dos alunos, através da valorização do respeito, da inclusão e da cooperação.

5.5.I Torneio Interescolar de Basquetebol 3x3

5.5.1. Planeamento

O I torneio Interescolar de basquetebol 3x3, realizado no dia 5 de junho de 2025, constituiu uma das atividades de maior destaque do meu EP, assumindo-se como a concretização prática de um percurso formativo iniciado com a Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI) e a Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC). O torneio representou, a culminação deste trabalho, criando um espaço competitivo e

formativo que envolveu a comunidade interescolar e que reforçou o papel do desporto enquanto eixo de integração, inclusão e promoção de estilos de vida ativos.

A organização de eventos desportivos em contexto escolar exige uma planificação cuidada, capaz de articular recursos humanos e materiais, gerir a imprevisibilidade e salvaguardar a coerência pedagógica da iniciativa. Tal como defendem Mehreen et al. (2021), a realização de torneios escolares implica enfrentar desafios organizacionais que vão desde a logística de espaços e materiais até à coordenação entre agentes educativos, sendo esse processo simultaneamente exigente e formativo. Neste sentido, o torneio de basquetebol 3x3 revelou-se um exercício real de gestão e liderança, no qual tive de assumir responsabilidades diretas enquanto professora estagiária, conciliando diferentes dimensões organizativas e pedagógicas.

O torneio, aberto a toda a comunidade discente da escola, contou com um processo de inscrição voluntária e com a participação de 26 equipas, num total de 90 alunos dos 10.º, 11.º e 12.º anos. Entre os principais objetivos da atividade destacou-se a promoção da prática regular de atividade física em contexto escolar, o estímulo ao trabalho em equipa e ao respeito pelas regras, a valorização do fair play e da cooperação, bem como o reforço dos laços interpessoais entre alunos de diferentes turmas e níveis de ensino. Paralelamente, pretendeu-se proporcionar momentos de protagonismo e envolvimento ativo, incentivando os alunos a gerir conflitos, organizar jogos e tomar decisões em ambiente desportivo sem depender constantemente da mediação docente.

O processo de planeamento iniciou-se ainda em abril, com a definição das regras de participação, os contactos com o GDE, a articulação com o CE e a comunicação com os assistentes operacionais do pavilhão. Em paralelo, foi estabelecida colaboração com a Associação de Basquetebol da Madeira (ABM), que cedeu materiais oficiais, e com o CDEFF, que emprestou um marcador digital para as fases iniciais. A gestão das inscrições, horários, constituição de equipas e organização logística dos colaboradores ficou a cargo dos professores estagiários, enquanto outro docente da escola se responsabilizou pela entrega de prémios e dinamização sonora. Embora inicialmente estivesse previsto que participassem também equipas de outra escola, tal não se concretizou, sem que isso comprometesse o sucesso da atividade.

Para valorizar a dimensão comunitária da iniciativa, foi ainda organizado um jogo amigável entre professores e colaboradores, reforçando a integração e o espírito de grupo. Este pormenor, aliado ao envolvimento de árbitros externos e à adesão de dezenas de alunos, contribuiu para criar um ambiente competitivo saudável, motivador e educativo.

5.5.2. Atividade

A concretização do torneio de basquetebol 3x3, estava prevista para iniciar às 9h00 com o processo de *check-in* das equipas. Contudo, alguns atrasos condicionaram o arranque e obrigaram a pequenos reajustes ao planeamento inicial. Esse período foi aproveitado para ultimar a montagem dos campos, organizar os boletins de jogo e ajustar a aparelhagem sonora, cuja instalação sofreu igualmente atrasos logísticos.

Desde cedo, foi necessário gerir imprevistos: uma equipa não compareceu, implicando reformulação do calendário competitivo, e outra trocou de campo por dificuldades em compreender as indicações transmitidas por coluna, exigindo nova reorganização entre a segunda e a terceira rondas. Mais tarde, uma equipa desistiu da competição por motivos externos, levando a uma nova adaptação dos grupos. Para garantir o equilíbrio competitivo, foi atribuído um jogo extra às equipas restantes, estabelecendo-se critérios de desempate baseados na diferença pontual. Apesar destas ocorrências, os jogos da manhã terminaram mais cedo do que o previsto, por volta das 11h30.

Durante a pausa para almoço, a organização reforçou as condições de jogo, montando as tabelas oficiais e delimitando o campo com as linhas próprias da modalidade 3x3. Foram também instalados o marcador eletrónico do pavilhão e o marcador digital, possibilitando a dinamização de dois jogos em simultâneo. O *check-in* da tarde decorreu às 13h30 e, pouco depois das 14h00, reiniciou-se a competição. À medida que os jogos avançavam para as fases finais, a organização optou por concentrar os encontros num único meio-campo, utilizando o placar eletrónico principal do pavilhão para reforçar a envolvência competitiva.

A gestão dos recursos humanos constituiu o maior desafio da jornada. Estavam previstos dez colaboradores, mas apenas quatro compareceram. Foi possível, na véspera, mobilizar mais quatro elementos, entre professores e alunos, totalizando oito. Além disso,

registou-se a escassez de árbitros qualificados da modalidade, situação que foi resolvida com a colaboração de alunos praticantes federados de basquetebol, que assumiram com competência a arbitragem de vários jogos. Um exemplo de compromisso foi o de um aluno de outra instituição que iria participar no torneio, que, impossibilitado de participar enquanto jogador, se voluntariou para apoiar a organização.

No final, foram atribuídos prémios às três equipas melhor classificadas, após o que se realizou um jogo informal entre colaboradores e professores da escola. Esta iniciativa teve uma adesão significativa, com a participação de docentes de diferentes áreas disciplinares, como EF, Filosofia, Inglês e Multimédia reforçando o carácter comunitário da atividade.

Apesar dos vários imprevistos e adaptações necessárias ao longo do dia, o torneio decorreu de forma positiva, destacando-se pelo entusiasmo dos participantes, pelo espírito de entreajuda e pelo clima de cooperação que caracterizou toda a iniciativa. Esta experiência evidenciou a importância da flexibilidade organizativa, da capacidade de resposta perante contrariedades e da cooperação entre diferentes agentes, elementos indispensáveis para o sucesso de eventos desportivos em contexto escolar.

5.5.3. Reflexão

Organizar este torneio foi, sem dúvida, um dos momentos mais marcantes do meu EP. Desde os primeiros contactos com os professores e órgãos de direção até ao apito final do último jogo, este projeto exigiu planeamento, adaptação e trabalho em equipa. O objetivo era claro: proporcionar uma experiência desportiva significativa para os alunos, onde se promovesse a prática de atividade física num ambiente de inclusão, respeito e fair-play.

O percurso até à concretização não foi linear. Inicialmente, pensei, em conjunto com o meu colega de estágio, em realizar o torneio em dois dias, de modo a facilitar a distribuição dos jogos e garantir tempos de descanso adequados. No entanto, por incompatibilidades com a agenda de um dos professores envolvidos, foi necessário reorganizar o evento para decorrer apenas num dia. Esta alteração obrigou-nos a repensar toda a estrutura, nomeadamente, horários, número de jogos e dinâmica do espaço. Ainda assim, conseguimos adaptar sem comprometer a qualidade da atividade, um tipo de

ajustamento organizacional frequente em eventos desportivos escolares (Mehreen et al., 2021).

Situações como os atrasos e a desistência obrigaram a constantes reformulações dos grupos e dos jogos, exigindo da minha parte uma resposta rápida e eficaz. Foi também necessário gerir o espaço com os recursos disponíveis, montar os campos, preparar os boletins, ajustar o som da aparelhagem e lidar com a ausência de alguns colaboradores previamente confirmados. Somou-se ainda a escassez de árbitros qualificados da modalidade, o que me levou a solicitar a colaboração de alunos praticantes federados para assegurar a arbitragem de vários jogos. Estes imprevistos colocaram à prova a minha capacidade de improviso e de resolução de problemas em tempo real, exatamente o tipo de constrangimentos logísticos e humanos que a literatura identifica como comuns neste tipo de eventos (Mehreen et al., 2021).

Ainda que a atividade tenha decorrido de forma positiva, não consegui atingir o número ideal de equipas inicialmente previsto, o que comprometeu a estrutura competitiva desejada. A escola convidada havia manifestado interesse em participar com quatro equipas, número que posteriormente foi reduzido para duas, acabando por cancelar totalmente a participação no final do dia 4 de junho, devido à indisponibilidade dos alunos. Para além desta situação, registou-se a ausência de uma equipa no próprio dia do torneio e a desistência de outra já durante a competição, o que obrigou a sucessivas adaptações à grelha competitiva. Também a chegada tardia de cerca de três equipas comprometeu o arranque inicial do torneio, exigindo reajustes imediatos na organização dos grupos e no horário previsto.

Estas circunstâncias levaram a que alguns grupos ficassem reduzidos a apenas duas ou três equipas, diminuindo o número de jogos efetuados por determinados participantes o que gerou algum desagrado. Em retrospectiva, teria sido mais adequado reorganizar a grelha competitiva, reduzindo o número total de grupos e aumentando o número de jogos por grupo, assegurando, assim, maior equidade na participação de todos os envolvidos (Mehreen et al., 2021).

Por outro lado, o apoio da ABM foi essencial para garantir que a atividade decorresse com os materiais adequados e com uma certa formalidade. O mesmo se aplica à colaboração de vários professores e alunos, que mesmo sem terem sido inicialmente

designados para apoiar, se mostraram disponíveis para ajudar, nomeadamente, na arbitragem e no apoio às mesas de jogo. Estas colaborações espontâneas revelaram um espírito de entreajuda que valorizou ainda mais a atividade e espelham o papel do professor para além da componente técnica, com uma função formativa e socializadora junto dos alunos (Ferry, 2014).

Apesar de todas as dificuldades, a resposta dos alunos foi extremamente positiva. Embora o número final de equipas não tenha atingido o previsto, a adesão foi claramente superior à do ano transato, uma vez que o torneio nem sequer se realizou no ano letivo anterior por falta de interessados e por dificuldades de coordenação entre os docentes. Assim, o envolvimento demonstrado pelos participantes evidenciou um crescimento assinalável do interesse pela modalidade e reforçou a pertinência deste tipo de iniciativas para a promoção de uma escola mais ativa, participativa e integrada (Lopes et al., 2023).

Houve ainda espaço para um jogo amigável no final do torneio, que contou com professores de diferentes áreas disciplinares, o que permitiu reforçar os laços entre docentes e alunos, num contexto informal, mas repleto de valores significativos (Ferry, 2014).

No que diz respeito ao EP, esta atividade foi particularmente enriquecedora. Permitiu-me experienciar o que significa liderar e gerir um evento real, lidar com imprevistos e tomar decisões em contexto escolar e competitivo, tudo isto mantendo a atenção centrada nos alunos e nas suas necessidades, uma articulação entre organização e missão educativa que a literatura recomenda para o DE (Mehreen et al., 2021; Ferry, 2014). Do ponto de vista pessoal e profissional, saí mais consciente da complexidade que envolve a organização de atividades escolares, mas também do seu enorme potencial educativo (Lopes et al., 2023).

Para a comunidade escolar, esta iniciativa demonstrou que é possível, com vontade e colaboração, criar momentos de grande valor pedagógico fora da sala de aula. O desporto, neste caso, foi muito mais do que competição, foi desenvolvimento integral dos alunos, e também um espaço de encontro entre professores e colaboradores, reforçando a escola como lugar de cidadania ativa.

6. Atividades de Integração no Meio

As Atividades de Integração no Meio (AIM) representam uma dimensão essencial do EP, na medida em que alargam a experiência educativa para além da aula formal de EF. Estas iniciativas, realizadas ao longo do ano letivo 2024/2025 com a turma de 11.º ano, foram planeadas para promover a convivência, a autonomia, a responsabilidade partilhada e a valorização da atividade física em contextos diversificados.

Organizadas segundo um plano estruturado de diagnóstico, planeamento, execução e avaliação, as AIM revelaram-se espaços privilegiados de cidadania e experimentação, onde os alunos puderam reforçar a identidade coletiva da turma e desenvolver competências essenciais, como a cooperação, a liderança, a resiliência e a empatia, em linha com os princípios do *PASEO* (Ministério da Educação, 2017).

6.1. Atividades no Âmbito da Direção de Turma

Ao longo do ano letivo 2024/2025, enquanto professora estagiária de EF, tive oportunidade de acompanhar e participar em diversas atividades no âmbito da Direção de Turma, inseridas no calendário oficial da escola e sob a supervisão do professor orientador da direção de turma. A minha intervenção dividiu-se essencialmente entre momentos de análise pedagógica, avaliação de desempenho e acompanhamento do percurso dos alunos junto dos respetivos EE, constituindo um contributo relevante para a formação da minha identidade profissional e para o aprofundamento da minha compreensão da função docente diretor de turma.

O envolvimento teve início com a participação na reunião intercalar do 1.º período, realizada no dia 16 de outubro de 2024. Neste momento, apresentei a caracterização da turma (às 18h45), com base em dados demográficos e num estudo sociométrico previamente elaborado, destacando-se aspetos como a dinâmica dos grupos, os níveis de coesão e integração, bem como observações relevantes no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Esta reunião constituiu uma oportunidade para refletir sobre o início do percurso escolar, identificar alunos em situação de vulnerabilidade e delinear estratégias de apoio e acompanhamento mais eficazes.

Posteriormente, estive presente em todas as reuniões de avaliação de final de período, momentos cruciais para a análise do progresso acadêmico e comportamental dos alunos ao longo do ano. A reunião do 1.º período teve lugar no dia 19 de dezembro às 9h00, tendo sido discutidos os critérios de avaliação e os resultados alcançados em cada disciplina, bem como casos que exigiram atenção individualizada. O mesmo processo foi seguido na reunião do 2.º período, realizadas a 5 de abril de 2025 às 16h00, e na reunião final do 3.º período, no dia 9 de junho às 11h00, onde se procedeu ao lançamento das notas finais e à discussão do percurso global dos alunos, tendo em vista a sua progressão para o ano seguinte.

Complementarmente, acompanhei a reunião de entrega de notas aos EE no 3º período, momento privilegiado de contacto com as famílias e de observação da relação escola-família. Sessão esta que decorreu no dia 19 de junho, entre as 15h30 e as 17h00, tendo ainda realizado a entrega simbólica das medalhas de participação no acantonamento, reforçando a valorização das vivências escolares para além do desempenho académico.

A partir destas experiências acumuladas ao longo do ano letivo, tornou-se possível desenvolver uma compreensão mais profunda sobre o papel e a complexidade da função de direção de turma, bem como sobre o lugar que o professor ocupa na mediação das relações educativas. Neste sentido, a participação nestas atividades constituiu uma dimensão essencial da minha formação enquanto professora estagiária de EF, permitindo-me reconhecer a amplitude do papel docente para lá da dimensão estritamente disciplinar, integrando uma perspetiva mais holística e humanizadora da docência, assente na mediação, acompanhamento e construção de relações significativas com os alunos e os seus EE.

A minha intervenção iniciou-se com a reunião intercalar do 1.º período, realizada a 16 de outubro, onde tive oportunidade de apresentar a caracterização da turma do 11.º ano. Este momento permitiu-me desenvolver competências de diagnóstico social e pedagógico, fundamentais para antecipar dinâmicas de grupo, identificar alunos em risco de exclusão ou retraimento social e, sobretudo, propor estratégias de intervenção ajustadas ao contexto da turma. A articulação com a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento foi particularmente relevante, pois possibilitou integrar elementos de

observação sobre o comportamento, a participação e o envolvimento dos alunos em dimensões não estritamente acadêmicas, valorizando a sua formação integral.

As reuniões de avaliação dos três períodos letivos proporcionaram um espaço privilegiado de trabalho colaborativo entre docentes, de análise criteriosa do percurso dos alunos e de tomada de decisão pedagógica fundamentada. Ao participar ativamente nas reuniões realizadas nos dias 19 de dezembro, 5 de abril e 9 de junho, fui consolidando uma postura mais crítica e consciente perante os critérios de avaliação, a heterogeneidade das trajetórias escolares e a importância de valorizar não apenas os resultados cognitivos, mas também os progressos individuais, o empenho e a atitude dos alunos. A experiência nestas reuniões reforçou a noção de que a avaliação deve ser encarada como um processo contínuo, formativo e integrador, contribuindo para orientar as decisões educativas de forma justa e equitativa.

Acompanhando ainda a reunião de entrega de notas do 3.º período, no dia 19 de junho, pude observar de forma direta a complexidade e importância da relação escola família. A forma como o professor diretor de turma comunica os resultados, escuta as preocupações dos EE e estabelece uma relação de confiança e colaboração, é determinante para o sucesso educativo dos alunos. Esta experiência revelou-se particularmente significativa, pois permitiu-me compreender a importância de uma comunicação clara, empática e assertiva, bem como da capacidade de gerir situações potencialmente delicadas com serenidade e profissionalismo.

A entrega simbólica das medalhas de participação no acantonamento, realizada neste mesmo encontro, constituiu um momento de celebração das aprendizagens informais e das experiências vividas fora do contexto de aula. Destacando assim a importância do reconhecimento das conquistas não académicas e da valorização das atividades complementares no percurso formativo dos alunos, contribuindo para fortalecer o seu sentimento de pertença e o seu envolvimento com a escola.

Concluindo, a minha participação nas atividades da Direção de Turma permitiu-me adquirir uma visão mais ampla da missão educativa do professor, integrando dimensões organizacionais, relacionais, pedagógicas e éticas. Este processo contribuiu de forma significativa para a construção da minha identidade profissional, ao dotar-me de

competências fundamentais para o exercício de uma docência mais consciente, reflexiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos.

6.1.1. Caracterização da Turma

A caracterização inicial da turma, apresentada de forma global no ponto 4.1, constitui a base para a compreensão do seu perfil. Deste modo, neste ponto procede-se a uma análise mais pormenorizada dos dados obtidos através dos diferentes instrumentos aplicados, permitindo uma leitura mais rigorosa das dimensões físicas, motoras, relacionais e socioafetivas dos alunos. Esta abordagem detalhada fornece o suporte necessário para fundamentar o planeamento pedagógico e orientar estratégias de intervenção ajustadas às reais necessidades do grupo.

A definição de objetivos para a caracterização da turma constituiu uma etapa essencial deste processo, conferindo direção, coerência e intencionalidade à recolha e análise da informação. Os objetivos delineados procuraram articular a recolha de dados relativos ao desenvolvimento motor e físico com aspetos sociais, emocionais e relacionais, de modo a compreender de forma integral o perfil dos alunos. A sua formulação teve por base o diagnóstico inicial da turma, as AE, o PASEO e os princípios orientadores do estágio. Tal como referem Lopes et al. (2010), ensinar exige mais do que transmitir conteúdos: implica planear com base numa leitura profunda do contexto, de modo a garantir aprendizagens significativas e ajustadas à diversidade dos alunos.

Neste sentido, a caracterização foi orientada por objetivos amplos, centrados na recolha de informações que permitissem uma compreensão individualizada de cada aluno, englobando não apenas as suas características físicas, mas também os aspetos cognitivos, sociais e emocionais. De forma mais específica, procurou-se descrever a turma a nível biográfico, demográfico e socioeconómico, recolher dados sobre o estado de saúde e eventuais limitações à prática de atividade física, bem como identificar hábitos de vida, prática desportiva e perceções relativamente à disciplina. Paralelamente, avaliou-se o nível de AptF com base nos testes do FITescola, diagnosticaram-se as relações interpessoais através do teste sociométrico e analisaram-se competências pessoais e sociais, com destaque para a autorregulação e a resolução de problemas. Este processo revelou-se essencial para sustentar o planeamento pedagógico, ao permitir identificar

potencialidades e fragilidades, conduzindo à definição de estratégias mais ajustadas à realidade da turma e promotoras de aprendizagens significativas e inclusivas.

6.1.1.1. Metodologias e Instrumentos

A definição de uma metodologia clara e a utilização de instrumentos rigorosos de recolha de dados foram elementos centrais para sustentar uma prática pedagógica contextualizada e eficaz ao longo do EP. A caracterização da turma seguiu uma abordagem metodológica mista e sistematizada, articulando técnicas quantitativas e qualitativas, com o objetivo de construir uma compreensão global e aprofundada do contexto educativo em que a intervenção se desenvolveu.

Num primeiro momento, foi utilizada a plataforma PLACE, que possibilitou o acesso a dados administrativos e pessoais dos alunos. Posteriormente, a recolha de informação baseou-se num conjunto de instrumentos integrados no projeto EFERAM-CIT/TASRAM-CIT, uma investigação desenvolvida pelo Departamento de EF e Desporto da Universidade da Madeira (UMa), em colaboração com a Secretaria Regional da Educação (SRE). A participação neste projeto constituiu uma mais-valia inegável, uma vez que criou, e continua a criar, uma base sólida de informações para caracterizar a turma, permitindo avaliar com rigor os alunos e compreender a diversidade das suas realidades físicas, sociais e emocionais. Para além de reforçar o papel científico da EF, este projeto assegura uma uniformização metodológica entre os diferentes núcleos de estágio, potenciando a comparabilidade e a fiabilidade dos dados recolhidos.

Assim, foram aplicados seis instrumentos principais:

- **Questionário online sobre EF e Estilo de Vida dos Adolescentes**, composto por onze secções, permitindo recolher dados sobre hábitos sedentários, perceção da disciplina, motivação, rendimento escolar, padrões de sono e vivências desportivas;
- **Testes de AptF**, incluindo medições antropométricas (peso, altura, índice de massa corporal (IMC), pregas cutâneas), testes de capacidade aeróbia (vaivém 20m), força (abdominais, flexões, impulsão), flexibilidade (sentar e alcançar, mobilidade dos ombros), velocidade (20m) e agilidade (teste 4x10m com esponjas);

- **Teste Sociométrico**, aplicado no início do ano letivo, permitindo identificar padrões de interação social e compreender a dinâmica de grupo;
- **Questionário sobre a Percepção dos Alunos**, realizado em dois momentos distintos (início e final do ano), permitindo aferir a evolução da percepção sobre a disciplina e sobre o desempenho do professor estagiário;
- **Questionário de Competências Pessoais e Sociais**, centrado na autorreflexão dos alunos sobre cooperação, comunicação e regulação emocional;
- **Instrumentos de avaliação diversificados**, aplicados em matérias de ensino no início do ano letivo e articulados com os resultados do ano transato, possibilitando uma análise comparativa e longitudinal.

6.1.1.2. Resultados Obtidos

Dados Demográficos, Socioeconômicos

A turma é constituída por 17 alunos, sendo evidente a predominância do sexo feminino (82%) em comparação com o masculino (18%). A literatura sugere que a maior presença de alunas tende a associar-se a níveis superiores de autorregulação acadêmica e de persistência nas tarefas, fatores que podem favorecer um clima de aprendizagem mais estável e organizado (Jackman & Morrain-Webb, 2019). Relativamente às idades, observa-se uma clara concentração na faixa etária dos 16 anos, que representa 76% dos alunos. Esta homogeneidade etária, aliada à predominância feminina, potencia a criação de dinâmicas colaborativas e consistentes, frequentemente associadas a melhores resultados acadêmicos (Jackman & Morrain-Webb, 2019).

No que respeita à constituição do agregado familiar, os dados revelam que 46% dos alunos pertencem a agregados de tipologia nuclear, 6% vivem em agregados monoparentais e 18% inserem-se em contextos alargados ou outros formatos familiares. De acordo com a investigação, agregados mais estáveis e com rotinas definidas tendem a proporcionar maior monitorização do estudo e maior consistência nas expectativas parentais. Por consequência, a participação efetiva da família, através do acompanhamento escolar e da comunicação com a escola, relaciona-se positivamente com o desempenho académico dos alunos (Wilder, 2013).

Relativamente às habilitações literárias dos EE, constata-se que 28% completaram o 3.º ciclo, 32% possuem o ensino secundário e 40% detêm formação ao nível superior.

Estes resultados evidenciam um capital educacional relevante, uma vez que a literatura confirma que maiores habilitações parentais se refletem em expectativas académicas mais elevadas, ambientes de estudo mais estimulantes e maior envolvimento na vida escolar dos filhos (Wilder, 2013; Tan et al., 2023).

Dados de Saúde e Condicionantes à Prática

No que se refere aos problemas de saúde relatados nos questionários, a maioria dos alunos (76%) indicou não apresentar qualquer patologia que limitasse a prática da EF. Contudo, 24% (4 elementos) dos discentes referiram constrangimentos associados a rinite, asma e escoliose. Nos casos asmáticos, os alunos reportaram não experienciar ataques frequentes, não recorrendo de forma regular à utilização da bomba de asma, o que lhes permite manter uma participação regular e segura nas aulas.

Para além dos dados recolhidos por via dos questionários, emergiram ainda informações complementares através do diálogo com os alunos e da própria direção de turma. Neste âmbito, identificou-se que dois alunos se encontram atualmente diagnosticados com depressão e que um aluno já havia vivenciado anteriormente esta condição, situação sinalizada pela direção de turma para acompanhamento. Embora não constituam limitações físicas diretas, estas situações requereram uma atenção especial, uma vez que a depressão em adolescentes pode afetar negativamente o envolvimento escolar e a motivação para a prática de atividade física (Clayborne et al., 2019). Em contrapartida, a literatura destaca que a prática regular de exercício físico se associa a benefícios relevantes na promoção do bem-estar psicológico e pode assumir um papel protetor no contexto da saúde mental juvenil (Biddle & Asare, 2011).

No que respeita à perceção do estado de saúde, a maioria dos alunos (59%) classificou o seu estado como razoável, 29% consideraram-no bom e apenas 12% o avaliaram como muito bom. Embora os dados revelem uma perceção globalmente positiva, o número expressivo de alunos que se percebe apenas com saúde razoável constitui um indicador a ter em consideração para futuras intervenções pedagógicas e de promoção de estilos de vida saudáveis.

No que toca a limitações médicas impeditivas, não foram registadas condições que inviabilizassem a participação na disciplina. Assim, todos os alunos puderam integrar-se nas diferentes UD, sendo apenas realizadas adaptações pontuais quando necessário.

Autoperceção e Perceção sobre a escola e a EF

Os resultados revelam uma tendência globalmente positiva, ainda que com algumas nuances importantes. No que toca à disciplina de EF, a perceção dos alunos sobre o próprio desempenho segue uma linha de otimismo moderado. A maioria avaliou-se como de nível médio (35%) ou bom (35%), 24% posicionaram-se no nível muito bom e apenas 6% consideraram o seu desempenho inferior à média. Este padrão indica que os alunos se sentem globalmente confiantes, embora a reduzida percentagem de autoavaliações muito positivas aponte para a necessidade de reforçar a valorização das competências motoras e da autoestima no contexto disciplinar.

Relativamente à importância atribuída à EF no quotidiano, os dados revelam alguma heterogeneidade: 53% dos alunos afirmaram ser-lhes indiferente a prática de atividade física, 6% referiram gostar mesmo muito e outros 6% manifestaram não gostar particularmente desta componente. Embora minoritária, esta última percentagem deve ser considerada, pois traduz um desafio pedagógico que exige a implementação de estratégias diferenciadas e motivacionais, capazes de envolver todos os discentes. Como refere Bailey et al. (2009), a perceção positiva da EF está fortemente associada à adoção de estilos de vida mais ativos, com benefícios evidentes para a saúde e o bem-estar a longo prazo.

Atividade Física e Hábitos de Vida

A análise dos resultados evidencia níveis reduzidos de prática de atividade física. 47% dos alunos referiram não praticar qualquer exercício semanal, 35% praticam apenas entre um a dois dias e apenas 18% realizam atividade física cinco ou mais vezes por semana. Este cenário demonstra a necessidade de reforçar estratégias de promoção de estilos de vida ativos, tendo em conta os benefícios reconhecidos da prática regular para a saúde física e psicológica.

Quanto às modalidades praticadas, observou-se alguma diversidade, com destaque para o futebol e o basquetebol, bem como a frequência de ginásios. Contudo, o envolvimento revelou-se limitado e pouco consistente. A participação no DE confirma esta tendência, já que apenas 18% dos alunos referiram estar inscritos em núcleos, contrastando com 82% que não participam. A prática em clubes federados também se revelou residual, traduzindo uma fraca adesão a contextos formais de prática desportiva.

No que respeita a hábitos sedentários, a maioria dos alunos declarou passar várias horas diárias em frente a ecrãs, tanto em atividades de lazer como em tarefas escolares. A literatura associa este comportamento a riscos de saúde física e mental, reforçando a urgência de equilibrar o tempo de exposição digital com atividades mais ativas (Stiglic & Viner, 2018).

Dinâmica Relacional e Teste Sociométrico

A análise dos dados permite identificar diferentes níveis de integração social no grupo. Em primeiro lugar, destacam-se alguns líderes positivos, tanto para realizar trabalhos de grupo como para participar em atividades lúdicas e desportivas. A centralidade destes alunos sugere o reconhecimento das suas competências sociais, de cooperação e de liderança, funcionando como referências no seio da turma.

Em contrapartida, evidenciam também situações de exclusão ou rejeição. Alguns alunos foram apontados em contextos de exclusão, quer para trabalhos de grupo, quer para convívios sociais ou jogos. Estes resultados podem refletir dificuldades de integração, menor empatia percebida ou até fragilidades ao nível das competências relacionais, aspetos que exigem atenção acrescida por parte do professor estagiário.

Por fim, verifica-se a formação de subgrupos e relações de proximidade. Observam-se nomeações recíprocas entre pares, revelando afinidades pessoais que reforçam laços de amizade dentro da turma. Estes subgrupos, embora contribuam para a coesão de pequenos núcleos, podem igualmente gerar barreiras à integração plena de todos os elementos.

De forma global, os dados evidenciam uma turma marcada pela coexistência de lideranças positivas e focos de exclusão. Este equilíbrio frágil reforça a importância de estratégias pedagógicas que promovam a cooperação e a empatia, prevenindo situações

de isolamento. Como referem Cañas et al. (2022), o estatuto sociométrico influencia diretamente a dinâmica dos grupos, estando associado a padrões de aceitação, rejeição e formação de subgrupos, o que justifica a utilização deste instrumento como recurso essencial na análise das relações em contexto escolar.

Antropometria e Aptidão Física

A avaliação antropométrica e da AptF da turma, realizada no âmbito do protocolo FITescola, evidenciou que a maioria dos alunos se encontra na zona saudável no IMC e no perímetro da cintura, embora se verifiquem casos que precisam de melhorar. No indicador de massa gorda, os resultados revelaram maior fragilidade, com 9 alunos abaixo do recomendado. Já na resistência cardiorrespiratória, observou-se o pior desempenho global, com 12 alunos na categoria “precisa melhorar”, confirmando défices significativos nesta componente.

Nos testes de aptidão neuromuscular, apresentaram resultados positivos, com a maioria dos alunos na zona saudável, mas o teste de flexões destacou-se como o de maior debilidade, com 14 alunos a precisar de melhorar, refletindo insuficiência de resistência muscular dos membros superiores.

Relativamente às capacidades motoras básicas, os resultados de agilidade e velocidade evidenciam dificuldades, abaixo do esperado. Já nas provas de flexibilidade, a quase totalidade dos alunos se situou na zona saudável, revelando boa mobilidade articular.

Marques et al. (2020), referem que, a AptF está diretamente relacionada não só com a saúde, mas também com o rendimento académico e o bem-estar global dos jovens, reforçando a relevância de uma intervenção pedagógica consistente e direcionada nesta mesma área.

6.1.1.3. Reflexão

A caracterização da turma permite aceder a uma compreensão holística dos alunos, nas suas dimensões físicas, sociais, emocionais e familiares. Este processo revelou-se decisivo para um planeamento pedagógico mais consciente e ajustado.

A análise demográfica e socioeconômica revelou uma turma maioritariamente feminina e homogênea em termos de idades, o que potencia dinâmicas colaborativas e consistentes. Contudo, a reflexão não pode ignorar que, apesar do capital educacional parental elevado, subsistem desigualdades que influenciam as condições de estudo e participação. De acordo com Wilder (2013), o envolvimento parental está positivamente associado ao sucesso acadêmico dos filhos, independentemente do contexto socioeconômico., o que reforça a importância de aproveitar este recurso, mas também de apoiar os alunos provenientes de agregados mais frágeis.

No campo da saúde, a identificação de casos de asma, escoliose e depressão alertou-me para a necessidade de um acompanhamento diferenciado, lembrando que a EF deve assumir-se como espaço de inclusão e de cuidado. A depressão, em particular, é um desafio transversal, pois, como referem Clayborne et al. (2019), a depressão na adolescência compromete o envolvimento escolar e o funcionamento social a longo prazo. A este respeito, fez ainda mais sentido compreender o valor da atividade física como fator protetor, uma vez que a prática regular de exercício físico associa-se a melhorias significativas na saúde mental de crianças e adolescentes (Biddle & Asare, 2011).

Os resultados de autoperceção mostraram uma valorização moderada da disciplina de EF e um otimismo contido relativamente ao desempenho, confirmando a necessidade de reforçar a autoestima e a perceção de competência. A baixa adesão ao DE e a prevalência de hábitos sedentários revelaram-se preocupantes, reforçando que a EF deve ser um motor de mudança, capaz de formar cidadãos mais conscientes, colaborativos e saudáveis (Lopes, 2021).

No plano relacional, a análise sociométrica evidenciou a coexistência de lideranças positivas e situações de exclusão. Este dado constitui um alerta para a importância de desenvolver práticas inclusivas que valorizem a cooperação, a empatia e a integração plena.

Por fim, os resultados dos testes de AptF confirmaram fragilidades significativas na resistência cardiorrespiratória, na força de membros superiores e nas capacidades de velocidade e agilidade. Estes indicadores não são apenas dados numéricos, mas guias de intervenção pedagógica.

Em jeito de conclusão, esta caracterização foi mais do que um levantamento inicial de informação: foi um exercício de leitura crítica da turma que me permitiu reconhecer necessidades, potencialidades e limitações. A intervenção docente deve ser dinâmica, ajustada e inclusiva, e que só conhecendo profundamente os alunos é possível transformar a prática pedagógica em verdadeira educação. Como lembra Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 47) e essa possibilidade nasce, em primeiro lugar, do conhecimento atento de quem aprende.

6.2. Acantonamento no Montado do Pereiro

6.2.1. Enquadramento e Objetivos

No âmbito do EP, foi desenvolvida uma atividade extracurricular sob a forma de acantonamento no Montado do Pereiro, dinamizada por mim e pelo meu colega de estágio, em colaboração com dois estagiários da UC. A iniciativa decorreu nos dias 16 e 17 de maio de 2025, entre as 14h00 do primeiro dia e as 16h00 do segundo, e envolveu as respetivas turmas de cada estagiário. Para garantir a realização da atividade em caso de imprevistos, foi ainda definido um plano alternativo que previa a deslocação a uma atividade de paintball.

Os objetivos delineados abrangeram diferentes dimensões da formação dos alunos: promover a prática de atividade física em meio natural, estimular a cooperação e as relações interpessoais dentro e entre turmas, incentivar a criatividade e a autonomia, desenvolver o sentido de responsabilidade através da participação nas tarefas logísticas, e sensibilizar para a sustentabilidade e a preservação ambiental. Pretendeu-se, assim, criar um ambiente educativo alternativo, capaz de articular a prática física com a formação cívica e social, em linha com os princípios do PASEO (Ministério da Educação, 2017).

Durante os dois dias de acantonamento, foram dinamizadas diversas atividades lúdico-desportivas, tais como o jogo das bandeiras, caminhada, orientação/geocaching, jogos de feira e o tradicional fogo de conselho. Estas propostas permitiram explorar o espaço natural, desenvolver competências motoras e cognitivas e, sobretudo, fortalecer os laços interpessoais, promovendo aprendizagens significativas num ambiente descontraído e motivador.

A atividade evidenciou o valor do ensino não formal enquanto complemento da aula de EF, ao proporcionar experiências que reforçam a cidadania, a cooperação e o respeito pelo meio envolvente. Ao mesmo tempo, constituiu uma oportunidade de desenvolvimento profissional para os estagiários, pela exigência de planificação, organização e gestão de recursos logísticos e humanos.

Em suma, o acantonamento revelou-se uma experiência pedagógica integradora e enriquecedora, potenciando o desenvolvimento global dos alunos e consolidando o papel do professor enquanto agente de inovação educativa.

6.2.2. Planeamento

A organização do acantonamento constituiu uma etapa exigente, marcada pela necessidade de um planeamento criterioso e prolongado no tempo, em estreita colaboração entre estagiários, docentes e entidades externas. Inicialmente prevista para os dias 30 e 31 de maio, a atividade foi antecipada para 16 e 17 do mesmo mês, alteração que obrigou à reestruturação dos prazos e à intensificação das tarefas, tornando o processo ainda mais desafiante.

O planeamento estendeu-se de fevereiro a maio de 2025 e envolveu diversas fases de preparação, que abrangeram desde o contacto institucional até à produção de materiais de apoio. A comunicação foi um elemento central desta etapa: foram realizadas três comunicações formais com os encarregados de educação, uma com os docentes das turmas envolvidas e quatro com o CE. Estas ações asseguraram a articulação entre todos os intervenientes, legitimaram a realização da atividade e reforçaram a confiança da comunidade educativa no projeto.

As responsabilidades assumidas pelos professores estagiários foram vastas e diversificadas, destacando-se a elaboração e envio de documentos informativos, a articulação com entidades como a Proteção Civil, a Câmara Municipal do Funchal e o Instituto das Florestas e da Conservação da Natureza, a realização de compras de materiais e bens alimentares, a definição do organograma da atividade e a supervisão das propostas apresentadas pelos alunos quanto às regras e dinâmicas de grupo. Este envolvimento direto constituiu um exercício formativo exigente, potenciando competências de organização, comunicação e liderança.

Tabela 2. Distribuição das Tarefas do Acantonamento

Função	Espaço Temporal	Encarregue da Ação	Descrição
Ideias gerais (locais, transportes, materiais, ideias a desenvolver e regras)	10/02 a 14/03	Todas as turmas	Elaborou-se um leque diversificado de propostas lúdico-desportivas, com base em princípios de cooperação, criatividade e desenvolvimento pessoal.
Local da Atividade	07/03 a 14/03	Turmas de 11.º	O Montado do Pereiro foi o espaço eleito, dada a sua adequação às necessidades da atividade e o contacto direto com a natureza.
Transporte	10/03 a 14/04	Turmas 12.º	Implicou contactos com a empresa Planeta Azul e articulação com o Conselho Executivo da Escola, no sentido de garantir transporte seguro e adequado para todos os participantes.
Materiais a levar	27/04 a 9/05	Turmas de 11.º	Foram identificados e adquiridos os materiais logísticos e alimentares essenciais, bem como os equipamentos para as atividades planeadas.
Ementa para almoço e jantar	27/04 a 9/05	Turmas 12.º	Em articulação com os docentes, foi organizada a ementa para as refeições, com destaque para o almoço partilhado, promovendo o espírito comunitário
Regras gerais	10/03 a 21/03	Todas as turmas	As normas de conduta, segurança e convivência foram inicialmente redigidas pelos alunos e posteriormente revistas e validadas pelos professores estagiários.
Orientação/Geocaching	01/04 a 09/05	Turma de 11.º X	Atividade de navegação com pistas e coordenadas no espaço natural.
Percurso Pedestre	01/04 a 09/05	Turma de 11.º Y	Caminhada guiada pelo Montado do Pereiro com foco na exploração e contacto com a natureza.
Jogos de Feira	01/04 a 09/05	Turma 12.º X	Jogos tradicionais adaptados ao ar livre, promovendo cooperação e diversão.
Jogo das Bandeiras	01/04 a 09/05	Turma 12.º Y	Jogo competitivo em equipa que estimula a estratégia, agilidade e trabalho conjunto.
Fogo Concelho	01/04 a 09/05	Professores Estagiários	Atividade de convívio noturno com partilha de experiências e reflexão em grupo.
Comunicar com os EE	10/02 a 14/05	Professores Estagiários	Envio de informações, autorizações e atualizações aos encarregados de educação.
Comunicar com o Concelho Executivo	10/02 a 14/05	Professores Estagiários	Articulação institucional para aprovação e apoio logístico da atividade.
Fazer o pedido do transporte	10/03 a 14/04	Professores Estagiários	Contacto com empresa e coordenação da logística de transporte dos participantes.
Fazer o pedido de ajuda para alimentação	25/04 a 14/05	Professores Estagiários	Solicitação de apoio alimentar a entidades parceiras externas.
Fazer o pedido formal para o local de habitação	07/03 a 14/03	Professores Estagiários	Pedido institucional ao IFCN para utilização do espaço do Montado do Pereiro.
Pedido e criação dos mapas de Geocaching	09/05	Professores Estagiários	Elaboração dos mapas e definição dos pontos de geo-localização para a atividade de orientação.
Cronograma da atividade	27/04 a 09/05	Professores Estagiários	Elaboração de um plano temporal com horários, atividades e responsabilidades.

Para além destas responsabilidades, procurou-se envolver parceiros externos de forma a tornar a atividade mais inclusiva e acessível. Foi estabelecido contacto com o Clube Aventura, no intuito de obter mapas atualizados do Montado do Pereiro, que não

teve resposta, e com a cadeia de supermercados Pingo Doce, visando reduzir os custos alimentares. Contudo, este último pedido acabou por não se concretizar devido a um lapso comunicacional: a solicitação foi enviada tardiamente e a resposta, recebida na véspera da atividade, ficou retida na pasta de spam. Este constrangimento reforçou a importância de uma gestão mais precoce e rigorosa das parcerias institucionais, sobretudo quando estas têm impacto direto na equidade de participação dos alunos.

A criação de documentos de apoio revelou-se igualmente uma mais-valia para a clareza e transparência do processo. Foram produzidos comunicados formais para EE, um guião interno para professores estagiários e um documento informativo com cronograma, lista de materiais e regras de participação, disponibilizado a toda a comunidade escolar.

A análise crítica desta fase permite destacar alguns pontos fortes, como a capacidade de articulação institucional, a produção de documentação clara e organizada e o envolvimento ativo dos estagiários em múltiplas frentes de responsabilidade. Por outro lado, a experiência revelou também fragilidades, nomeadamente a dificuldade em gerir prazos mais curtos devido à alteração da data e a falha na comunicação com potenciais parceiros externos, que acabou por limitar a redução de custos prevista. Ainda assim, estes constrangimentos assumiram um carácter formativo, pois reforçaram a importância da planificação antecipada, da gestão rigorosa da comunicação e da necessidade de desenvolver estratégias alternativas sempre que surgem imprevistos.

Questões de Segurança

Reconhecendo que atividades em meio natural implicam riscos inerentes, mas também oportunidades educativas valiosas, a segurança foi uma prioridade em todo o processo de planeamento. Nesse sentido, foi elaborado um documento informativo para alunos e EE, onde constavam as regras de conduta, o cronograma da atividade, a lista de materiais obrigatórios e os contactos dos professores responsáveis.

A lista contemplava itens essenciais para garantir o conforto e a proteção dos alunos, como garrafa de água, protetor solar, boné, roupa e calçado adequados, saco-cama e produtos de higiene. Esta medida visou antecipar imprevistos relacionados com variações climáticas ou desgaste físico, promovendo a prevenção e o bem-estar.

Do ponto de vista comportamental, foram definidas normas de segurança explícitas, que iam desde a proibição de circular sozinho no espaço natural até à gestão da higiene coletiva e das refeições, passando por regras de convivência e sanções lúdicas para condutas inadequadas. Simultaneamente, foi reforçada a vertente ambiental, com a obrigatoriedade de respeitar a fauna e flora, manter os espaços limpos e separar resíduos.

Foram ainda incluídas medidas de segurança ativa, como a definição de pontos de encontro em caso de dispersão, a utilização de telemóveis e apitos em situações de emergência e a presença constante dos professores estagiários em pontos estratégicos. A existência de um cronograma rigoroso reforçou a previsibilidade da atividade e reduziu riscos de desorganização. Sumariamente, o planeamento baseou-se numa lógica de antecipação, prevenção e responsabilização, promovendo nos alunos uma cultura de segurança, respeito mútuo e consciência ecológica.

Integração na Comunidade Escolar

Um dos aspetos mais valorizados no planeamento do acantonamento foi a integração da comunidade escolar, envolvendo EE, professores das turmas e outros docentes da instituição. Para além de reforçar a partilha de responsabilidades, esta colaboração criou uma rede de apoio em torno de um projeto comum.

No total, participaram cinquenta alunos das quatro turmas envolvidas, trinta e sete familiares, três professores e quatro professores estagiários, além do apoio logístico de um agrupamento de escuteiros, o que reforçou desde o início a mobilização da comunidade escolar.

Os EE foram envolvidos desde cedo, através de várias comunicações formais e do convite para participarem no almoço convívio do segundo dia. A adesão foi significativa, com contributos alimentares diversificados que proporcionaram um momento de confraternização entre famílias, professores e alunos, reforçando o sentimento de pertença e aproximando a escola do meio familiar.

No plano logístico, alguns EE colaboraram no transporte de regresso ao Funchal, reduzindo custos para os alunos. Apesar de algumas limitações, como a impossibilidade de disponibilizar carrinhas no dia da atividade, a disponibilidade demonstrada pelos pais

ilustrou o espírito de entreatajuda. Foram ainda endereçados convites a professores dos conselhos de turma, reforçando o sentido de continuidade pedagógica.

Também houve contributos técnicos: um docente da área de multimédia apoiou na criação das medalhas entregues no final e foi ponderada, embora não concretizada, a colaboração com a professora de desenho na produção de t-shirts personalizadas. Este conjunto de iniciativas demonstrou o valor da integração da comunidade escolar, diversificando recursos, enriquecendo experiências e consolidando o compromisso partilhado na formação integral dos alunos.

Planeamento da Atividade da Turma em que lectionei

À turma que lectionei (turma Y) foi atribuída a responsabilidade de organizar uma caminhada em espaço natural, integrada no programa do acantonamento. No início do processo, os alunos apresentaram várias ideias, algumas pouco objetivas ou inviáveis face ao tempo e recursos disponíveis. Este momento inicial de dispersão foi, contudo, pedagógico, pois colocou em evidência a necessidade de reflexão conjunta e de tomada de decisões informadas.

Com a minha mediação enquanto professora estagiária, foram promovidos momentos de debate e análise crítica em aula, onde os alunos avaliaram a exequibilidade das diferentes propostas, considerando fatores como a distância, a duração, o grau de dificuldade do percurso, a segurança e o enquadramento pedagógico. Este exercício de reflexão conduziu a uma decisão consensual: planejar a “Pequena Rota do Parque Montado do Pereiro”, um percurso acessível, com aproximadamente 4 km e uma duração estimada de 1h30.

Para além do percurso principal, a turma revelou capacidade de antecipação ao propor uma alternativa em caso de imprevistos ou constrangimentos de horário. Essa opção consistia num trilho semelhante em extensão e dificuldade, aproveitando mapas de orientação cedidos por uma aluna da turma 11.º X com experiência federada na modalidade. Com base nesses mapas, os professores estagiários marcaram pontos de referência, estimulando os alunos a desenvolver competências de leitura cartográfica e de navegação em meio natural. Esta vertente representou não apenas uma solução prática,

mas também uma oportunidade de aprendizagem ativa, diretamente ligada aos conteúdos da disciplina de EF no tema da orientação.

O planeamento da caminhada envolveu ainda a definição de regras de participação, como a obrigatoriedade de os alunos se deslocarem em pares ou grupos, o cumprimento de pausas programadas para hidratação e a realização de momentos de partilha coletiva durante o percurso. Foram também atribuídas responsabilidades internas, como a função de guias de grupo, controladores do ritmo e responsáveis por verificar a segurança e a adesão de todos os participantes.

Este processo revelou-se particularmente enriquecedor, pois desafiou os alunos a mobilizar capacidades de organização, tomada de decisão e responsabilidade coletiva. Mais do que conceber uma atividade, a turma experienciou o significado de planear para os outros, considerando as necessidades do grupo e antecipando variáveis externas, como as condições climatéricas ou possíveis imprevistos. Assim, a atividade assumiu-se como um exemplo claro da articulação entre conteúdos curriculares e vivências em meio natural, potenciando aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências transversais fundamentais à sua formação.

6.2.3. Atividade

A atividade contou com a participação de 50 alunos provenientes das quatro turmas envolvidas, acompanhados por quatro professores estagiários. Estiveram ainda presentes 37 familiares, cuja participação reforçou a dimensão comunitária do acantonamento. O apoio logístico contou ainda com a colaboração de um agrupamento escuteiros, que disponibilizou fogões e garrafas de gás, assegurando condições essenciais para a confeção das refeições. Paralelamente, dois professores da área das artes colaboraram na conceção e elaboração das medalhas de participação.

Ao longo da iniciativa foram servidas 54 refeições durante o jantar, cerca de 70 durante o almoço e os excedentes foram posteriormente doados à iniciativa “Sopa do Cardoso”. A isto acresceu uma grande variedade de alimentos disponibilizados pelas famílias, como empanadas, tartes, bolos, mini pizzas, brownies, sandes, fruta e outras iguarias, que contribuíram para momentos de convívio e partilha.

Toda a logística de materiais, devidamente prevista e organizada incluiu alimentos base, utensílios de cozinha, material de higiene, equipamentos de apoio e recursos para a dinamização das atividades, demonstrando a complexidade organizativa envolvida no planeamento do acantonamento. A Tabela 3 detalha os materiais utilizados ao longo da atividade.

Tabela 3. Síntese dos materiais utilizados no acantonamento

<i>Categoria</i>	<i>Itens</i>
<i>Materiais que comprámos</i>	<p>Jantar e Almoço: 1 garrafa de Azeite (750ml); 1 garrafa de vinagre (500ml); 10 pacotes de esparguete (500g); 2 frascos tomate pelado (780g); 3 pacotes de molho de bolonhesa; 1 frasco de polpa de tomate; 1 pacote de cebola doce (1,706kg); 1 pimento vermelho (232g); 1 saco de alho francês (466g); 10 pacotes massa cotovelos (500g); 10 latas de atum (275g); 1 pacote de vinha branco (1L); 3 kg carne porco moída; 2,5 kg carne vaca moída; 1,5 kg chouriço; 3 cenouras;</p> <p>Lanches e pequeno-almoço: fiambre (868g); queijo (710g); 5 pacotes de pão de forma; 20 pacotes de barras de cereais (6 unidades cada); 20 pacotes de sumo individuais (3 unidades cada); 1 garrafa de sunquick; 10 pacotes de napolitanas; 3 pacotes de batatas fritas; 2 pacotes de sumo em pó; 3 pacotes de copos descartáveis (10 unidades cada); 3 pacotes de pratos descartáveis (10 unidades cada); 6 garrações de água (6L cada);</p> <p>Higiene: 1 sabão de mãos; 1 pack de papel higiénico (12 rolos); 2 pacotes de guardanapos (100 unidades);</p> <p>Atividades: 2 sacos de balões de água; 2kg de farinha; 1 pacote de doces; 1 pack de esponjas cozinha (3 unidades);</p>
<i>Materiais que levámos de casa ou nos foram emprestados</i>	<p>Alimentação e confeção: Mistura de especiarias; 4 colheres de pau; 4 Colheres de servir; 6 facas; 1 garrafa gás; 1 fogão portátil; 1 esfregão; 1 raspador; 2 tábua de cortar; sal; 3 panelas.</p> <p>Higiene: 1 fraco de fary; 1 pack de sacos de lixo; 8 panos limpeza;</p> <p>Segurança: 1 kit de primeiros socorros;</p> <p>Atividades: 1 martelo; fio sisal; 1 marcador preto; atacadores de sapatilhas; canetas; 2 garrafas de 1,5L vazias; fio de costura; 2 bacias;</p>

A chegada ao Montado do Pereiro decorreu de forma faseada e organizada, com o carro de apoio a chegar pelas 15h00 para instalar os materiais e os alunos a chegarem a partir das 15h30. Esta preparação cuidada permitiu iniciar o acantonamento num ambiente tranquilo e estruturado, reduzindo riscos de desorganização e ansiedade.

A primeira atividade, o Jogo das Bandeiras, teve de ser adaptada devido às condições climatéricas: inicialmente planeada com balões de água, foi reformulada para balões de ar, de modo a preservar o conforto dos alunos face às baixas temperaturas. Apesar da simplicidade da alteração, este ajustamento revelou a capacidade da equipa organizadora de responder de forma rápida e responsável às condições reais do momento, mantendo os objetivos lúdico-motores da proposta.

Já os Jogos de Feira, dinamizados por outra turma, apresentaram algumas dificuldades devido à ausência de materiais essenciais. Ainda assim, algumas dinâmicas puderam ser concretizadas, como estafetas, corrida com os pés juntos, jogo dos doces com farinha e atividades de destreza como colocar a caneta na garrafa. Embora não tenham decorrido na sua plenitude, estas atividades reforçaram o espírito de diversão e improvisado, valorizando a importância de saber gerir imprevistos com criatividade.

A logística alimentar foi assegurada por um dos professores estagiários, com o auxílio voluntário de cinco alunos, num regime rotativo entre jantar e almoço. Para além de responder a uma necessidade prática, este momento assumiu um valor pedagógico, incentivando os alunos à responsabilidade partilhada e à entreadjuada em tarefas quotidianas.

O Fogo de Conselho, realizado após o jantar, constituiu o ponto alto do primeiro dia. idealizado como um espaço de reflexão em torno de representações temáticas, rapidamente evoluiu para um momento espontâneo de convívio, com partilha de coreografias, danças e experiências vividas ao longo do ano. Apesar de se ter prolongado para além do horário estipulado, os benefícios sociais e emocionais superaram os constrangimentos, fortalecendo relações interpessoais e promovendo um ambiente de confiança e pertença.

No segundo dia, verificaram-se alguns atrasos na preparação dos alunos, o que obrigou a reajustar o percurso pedestre inicialmente planeado. Em vez da “Pequena Rota do Parque Montado do Pereiro”, foi escolhido um trajeto mais curto, atravessando áreas ligadas à atividade de geocaching que se realizaria posteriormente. Esta decisão revelou-se pertinente, pois familiarizou os alunos com o espaço e funcionou como preparação prática para os desafios de leitura de mapas.

A atividade de geocaching também sofreu adaptações. O atraso na montagem reduziu o número de percursos, optando-se por manter os mais pertinentes e ajustar temáticas, de modo a assegurar a participação de todos. Ainda que os grupos só tenham realizado dois dos três percursos previstos, a estratégia de atribuir ao último grupo a responsabilidade de recolher os pontos revelou-se eficaz, garantindo a desmontagem do material sem comprometer o envolvimento pedagógico.

O encerramento foi marcado por um almoço partilhado preparado pelos EE, momento que reforçou a ligação entre escola e famílias, promovendo um verdadeiro ambiente comunitário. Seguiu-se a limpeza final do espaço, assumida pelos professores estagiários, que asseguraram a reciclagem e a preservação do meio envolvente, em consonância com os valores ambientais transmitidos ao longo da atividade.

De forma global, a realização do acantonamento, apesar dos inevitáveis reajustamentos logísticos e operacionais, traduziu-se numa experiência profundamente enriquecedora. A flexibilidade da equipa organizadora, aliada ao envolvimento dos alunos e da comunidade, permitiu superar constrangimentos e concretizar uma iniciativa promotora de aprendizagens significativas em múltiplas dimensões: motora, social, emocional e ambiental. Este contacto direto com a natureza demonstrou ser um recurso educativo de elevado potencial, dando relevância às atividades em meio natural para o desenvolvimento holístico dos alunos.

A experiência evidenciou que os imprevistos e ajustamentos não fragilizam a atividade, pelo contrário, constituem oportunidades para desenvolver resiliência, autonomia e capacidade de adaptação, tanto nos professores em formação como nos alunos. A gestão pedagógica do imprevisto, quando feita com responsabilidade e reflexão, revelou-se uma das maiores aprendizagens do acantonamento.

6.2.4. Reflexão

A atividade de acantonamento, realizada nos dias 16 e 17 de maio, constituiu uma experiência pedagógica de elevado valor, não apenas para os alunos participantes, mas também para os professores estagiários envolvidos. Organizada em colaboração entre estagiários da UMa e da UC, e abrangendo quatro turmas, esta iniciativa representou um esforço conjunto de articulação pedagógica que se revelou alinhado com os princípios do Projeto Educativo de Escola (PEE) da escola e com os objetivos formativos do EP.

O processo de planeamento evidenciou a importância da definição clara de objetivos: promover a prática de atividade física em meio natural, estimular a responsabilidade e a autonomia, fomentar a convivência e a cooperação entre turmas, sensibilizar para a sustentabilidade ambiental e proporcionar uma vivência coletiva fora da sala de aula. Estes princípios nortearam todas as etapas da organização e exigiram uma

articulação constante com diversas entidades, como o Instituto das Florestas e da Conservação da Natureza (IFCN), a Proteção Civil, o CE e os EE. O episódio relacionado com o pedido de apoio ao Pingo Doce, que não foi concretizado devido a uma falha comunicacional, reforçou a necessidade de um maior rigor na gestão das parcerias institucionais e de validação contínua dos processos.

No terreno, a atividade desenvolveu-se num ambiente de entusiasmo generalizado e com grande capacidade de adaptação às circunstâncias. Exemplos disso foram a alteração do Jogo das Bandeiras, inicialmente pensado com balões de água, para a versão com balões de ar devido às baixas temperaturas, e a reorganização dos Jogos de Feira perante a falta de materiais, sem perder de vista os objetivos pedagógicos. Estes episódios demonstram que a flexibilidade e a improvisação responsável são competências indispensáveis à docência, sobretudo em contextos não formais.

Momentos como o Fogo de Conselho assumiram particular relevância. Aquilo que estava inicialmente concebido como um espaço de reflexão transformou-se numa celebração espontânea de partilha, dança e convivência, onde os alunos puderam expressar aprendizagens realizadas nas aulas de EF, como as coreografias desenvolvidas ao longo do ano. A adesão e participação ativa dos professores estagiários reforçaram os vínculos com os alunos, evidenciando o valor do envolvimento docente em atividades extracurriculares.

No segundo dia, os ajustamentos foram novamente necessários. O percurso pedestre, adaptado em virtude de atrasos na preparação dos alunos, acabou por se articular de forma pertinente com a atividade de geocaching, explorando competências ligadas à orientação e à leitura cartográfica. O contributo de uma aluna com experiência federada revelou-se fundamental, reforçando o valor do saber dos alunos e a importância de lhes dar voz e responsabilidade nos processos educativos. O geocaching, apesar das limitações de tempo, cumpriu o seu propósito formativo, desenvolvendo competências de resolução de problemas, tomada de decisão e cooperação em grupo.

O encerramento com o almoço partilhado representou um momento de grande simbolismo, reforçando a ligação entre escola e famílias e promovendo um espírito de comunidade raro de observar no quotidiano escolar. A colaboração ativa dos EE e de

outros professores, incluindo no apoio logístico e na criação de recursos, valorizou a dimensão coletiva da atividade e a sua relevância para além do espaço escolar.

Apesar do balanço globalmente positivo, algumas fragilidades devem ser reconhecidas. A inexistência de alternativas diversificadas para algumas atividades, a necessidade de preparar contactos institucionais com maior antecedência e a ausência de uma visita prévia mais detalhada ao espaço de alojamento constituíram limitações que, se corrigidas, poderiam ter otimizado a organização. Ainda assim, estas limitações funcionaram como oportunidades formativas, pois permitiram refletir sobre a importância da antecipação, da comunicação eficiente e da preparação de planos alternativos.

Enquanto professora estagiária, esta experiência representou um marco no meu percurso. Para além da consolidação de competências organizacionais e logísticas, o acantonamento desafiou-me a liderar, a escutar, a negociar, a colaborar e a refletir continuamente sobre o meu papel como mediadora de aprendizagens. Tal como salienta Pereira (2012), a prática docente em contextos não formais exige uma postura de resiliência e de flexibilidade, onde a adaptação às circunstâncias não é apenas desejável, mas inevitável. O contacto com o meio natural, ao introduzir variáveis imprevisíveis, reforçou a minha consciência de que a docência é feita de decisões em tempo real, de ajustamentos permanentes e de uma gestão emocional constante.

Em suma, o acantonamento demonstrou a relevância do ensino não formal como complemento essencial à EF, proporcionando aprendizagens que transcendem os conteúdos técnicos e contribuem para a formação integral dos alunos. Reforçou também o papel do professor como agente ativo de inovação pedagógica e como facilitador de experiências transformadoras. Terminar esta atividade foi um momento de satisfação pessoal e profissional, pela consciência de ter contribuído para que, durante dois dias, a escola se transformasse num espaço mais humano, participativo e significativo.

6.3. Paintball

6.3.1. Enquadramento e Objetivos

No âmbito do EP e da dinamização de atividades de extensão curricular, foi promovida uma iniciativa de paintball, realizada no dia 4 de junho de 2025, entre as 14h00 e as 17h30, envolvendo a minha turma de estágio e a do meu colega, ambas de 11.º ano.

Esta atividade surgiu como continuidade do trabalho já desenvolvido em contextos não formais, procurando consolidar aprendizagens e proporcionar uma vivência educativa diferenciada, capaz de articular dimensões motoras, sociais e emocionais.

A pertinência da proposta assentou no facto de o paintball recriar um ambiente de desafio simbólico e altamente motivador, no qual a cooperação, a comunicação e a tomada de decisão se tornaram indispensáveis para o sucesso coletivo. Mais do que um simples jogo, tratou-se de uma oportunidade para promover estratégias de liderança, empatia e autorregulação emocional, competências cada vez mais valorizadas na formação integral dos alunos (Sousa, 2022).

Os objetivos da atividade refletiram essa preocupação educativa e integradora, uma vez que se procurou estimular a interação entre turmas, favorecendo relações interpessoais positivas, ao mesmo tempo que se promovia a cooperação e o espírito de equipa através de jogos que exigiam coordenação, tomada de decisão conjunta e respeito pelas regras estabelecidas. Pretendeu-se igualmente reforçar o sentido de responsabilidade e cidadania, quer através do cumprimento rigoroso das normas de segurança, quer pela participação ativa na limpeza e na reciclagem final do espaço. Acresce ainda a intenção de desenvolver competências pessoais e sociais, como a gestão emocional em situações de pressão, a resiliência e a autonomia, valorizando igualmente a empatia e a criatividade. Finalmente, a atividade visou também conferir ao momento um carácter de *happening* pedagógico, constituindo-se como uma experiência pontual e marcante no percurso escolar dos alunos, com impacto emocional e social positivo, reforçando o sentimento de pertença e de valorização da escola.

A preparação da atividade incluiu um levantamento inicial do interesse dos alunos, realizado de forma informal através da plataforma WhatsApp, seguido da distribuição de autorizações formais aos EE, onde constavam todos os detalhes logísticos e financeiros. O grupo beneficiou de um desconto de cerca de 33% relativamente ao preço habitual, fruto do entendimento estabelecido entre a entidade Paintball Madeira e a escola.

A atividade foi concluída com um lanche partilhado organizado pelos estagiários, utilizando parte da verba angariada na atividade anterior que por lapso não chegou a ser usada nessa mesma atividade, o que reforçou o carácter comunitário da experiência e possibilitou a integração de novos participantes. Este momento final assumiu-se como

espaço de convivência e reforço dos laços criados no acantonamento anterior, evidenciando a continuidade de um trabalho pedagógico pensado para além da sala de aula.

Assim, a atividade de paintball surgiu não apenas como uma ação lúdica, mas como uma estratégia pedagógica capaz de mobilizar aprendizagens significativas, numa perspectiva de complementaridade entre ensino formal e experiências não formais, onde a dimensão relacional e formativa da EF foi plenamente valorizada.

6.3.2. Planeamento

A atividade de paintball surgiu inicialmente como alternativa ao acantonamento no Montado do Pereiro, constituindo-se como um plano de contingência em caso de impossibilidade de concretização da atividade principal. Contudo, a forte adesão dos alunos e o entusiasmo generalizado em torno da proposta levaram à sua integração como atividade complementar de extensão curricular, realizada a 4 de junho de 2025. O processo de planeamento foi estruturado em várias etapas, iniciando-se com uma auscultação informal junto dos alunos, nos dias 15 e 16 de outubro, com o objetivo de aferir o interesse. Esta recolha foi reforçada em 20 de maio, através da plataforma WhatsApp, onde 13 alunos de uma turma e 16 alunos de outro manifestaram interesse. No dia da atividade, participaram 24 alunos no total, confirmando a pertinência e o valor motivacional da proposta.

A organização logística pautou-se por critérios de inclusão e acessibilidade. A escolha do transporte público permitiu que todos os alunos pudessem participar sem constrangimentos financeiros, uma vez que os passes sociais asseguraram a gratuidade para todos os elementos. Esta decisão, para além da vertente prática, assumiu também um caráter pedagógico, uma vez que promoveu a autonomia dos alunos e a valorização de meios de transporte sustentáveis. A reserva da atividade junto da empresa Paintball Madeira foi confirmada com duas semanas de antecedência, reforçando o rigor e a responsabilidade no processo de organização.

Do ponto de vista comunicacional, foram utilizados diferentes meios para garantir a transparência e a confiança dos EE. Para além do envio de informações por e-mail a 20 de maio, foram também entregues autorizações em papel, onde constavam os objetivos,

responsabilidades e detalhes logísticos da atividade. A recolha do valor de inscrição decorreu até ao dia 3 de junho.

Um aspeto adicional de relevo foi a rentabilização de um voucher de apoio alimentar inicialmente previsto para o acantonamento. Com a autorização do Conselho Administrativo, a verba foi canalizada para a organização de um lanche partilhado no final da atividade, preparado pelos professores estagiários. Para os alunos, este momento assumiu um carácter surpresa, o que reforçou o simbolismo da partilha e contribuiu para um ambiente de maior proximidade entre pares e professores.

Numa perspetiva reflexiva, importa salientar que a organização do paintball decorreu de forma mais rápida e eficaz em comparação com o acantonamento. Este facto deveu-se não apenas à menor complexidade logística da atividade, mas sobretudo à experiência adquirida na preparação da iniciativa anterior, que nos proporcionou maior clareza nos processos, capacidade de antecipação de problemas e confiança na gestão de tarefas. Tal constatação corrobora a ideia de que a prática pedagógica é um espaço de aprendizagem em constante evolução, onde a experiência acumulada se traduz em maior competência organizacional e formativa (Darido & Rangel, 2005).

Questões de Segurança

A segurança foi um eixo estruturante da organização, assumindo-se como dimensão pedagógica e não apenas logística. A prevenção de riscos foi organizada em três níveis: segurança passiva, ativa e reativa. A segurança passiva foi assegurada pelos estagiários através da definição rigorosa dos horários, da opção pelo transporte público (menos suscetível a incidentes individuais), da recolha de autorizações parentais e da comunicação prévia aos alunos sobre regras e materiais indispensáveis.

Já a segurança ativa esteve a cargo do monitor da empresa Paintball Madeira, cuja intervenção foi decisiva para garantir um ambiente controlado e seguro. O briefing inicial foi particularmente relevante, não só pelo carácter técnico da explicação (utilização do equipamento, delimitação do espaço, distâncias mínimas de disparo, conduta em caso de incidente), mas também pelo seu valor pedagógico, ao responsabilizar os alunos pelo cumprimento das normas.

O risco real, característico de uma atividade de impacto físico moderado, foi minimizado pela utilização de equipamento de proteção completo e pela supervisão constante. Este risco foi intencionalmente valorizado como oportunidade de aprendizagem, permitindo aos alunos desenvolver competências de tomada de decisão sob pressão, autorregulação emocional e respeito pelas regras coletivas. Do ponto de vista logístico, os professores estagiários mantiveram vigilância sobre a chegada, presença e regresso dos alunos, assegurando o cumprimento das normas definidas. O comportamento responsável dos participantes e a comunicação contínua entre professores e alunos foram elementos-chave para prevenir qualquer tipo de incidente, confirmando a eficácia das estratégias de gestão do risco.

Integração da Comunidade Escolar

A integração da comunidade escolar na atividade de paintball foi pensada de forma a assegurar que a iniciativa não interferisse com o percurso académico dos alunos, mas antes o complementasse. Após análise dos horários, verificou-se que a tarde de quarta-feira era a opção mais adequada, coincidindo apenas com apoios disciplinares, os quais foram prontamente reagendados com a colaboração dos respetivos docentes. Esta articulação revelou a abertura da escola para práticas pedagógicas diversificadas, que embora extracurriculares, se integram num projeto educativo mais amplo.

O envolvimento dos alunos foi particularmente evidente. Quando confrontados com a coincidência entre a data da atividade e a inauguração da exposição de Desenho, foram os próprios alunos a solicitar à docente responsável a alteração da data do evento artístico, assegurando a sua participação integral no paintball. Este episódio revelou o entusiasmo e a valorização atribuída pelos discentes à atividade, mas também a sua capacidade de corresponsabilização e de negociação dentro da comunidade escolar.

Também os EE tiveram um papel relevante neste processo. Para além da autorização formal, a sua postura de incentivo e colaboração logística demonstrou uma clara valorização da iniciativa, reforçando a ligação entre escola e família. Como defendem Dias e Barroso (2023), o envolvimento parental no contexto escolar potencia não só a motivação e o sucesso dos alunos, mas também a construção de uma rede de confiança e corresponsabilidade, onde todos os agentes educativos contribuem ativamente para o desenvolvimento integral dos jovens.

Deste modo, a integração da comunidade escolar representou um dos pontos fortes da atividade, consolidando laços entre alunos, docentes e famílias, e projetando um ambiente educativo mais participativo, inclusivo e orientado para a valorização da EF enquanto espaço de formação global.

6.3.3. Atividade

A atividade de paintball decorreu na tarde de 4 de junho, com início pelas 14h10. À chegada ao espaço, foi feita a verificação dos nomes dos participantes, confirmando-se a presença de todos os alunos autorizados e assegurando a conformidade com os registos previamente entregues. Seguiu-se um breve momento de acolhimento dinamizado pelo monitor da entidade responsável, no qual foram apresentadas as regras fundamentais de segurança, algumas informações sobre a origem e evolução do paintball enquanto modalidade e curiosidades relacionadas com a sua prática. Este enquadramento inicial revelou-se essencial para situar os alunos na experiência e reforçar a seriedade da atividade.

De seguida, procedeu-se à distribuição do equipamento de proteção individual sendo cada aluno auxiliado na correta colocação dos materiais. Este cuidado permitiu garantir que todos se encontravam devidamente protegidos antes do início dos jogos, assegurando um ambiente seguro e controlado, fator indispensável ao bom desenrolar da sessão.

No que respeita à organização dos grupos, optou-se por constituir equipas mistas. Esta decisão pedagógica revelou-se bastante positiva, na medida em que promoveu a interação entre turmas que, apesar de partilharem um mesmo contexto escolar, nem sempre tinham oportunidade de conviver de forma próxima. A constituição de equipas heterogéneas favoreceu o espírito de colaboração, a empatia e o fortalecimento das relações interpessoais, aspetos centrais no âmbito da formação em EF.

Ao longo da atividade foram realizados três jogos distintos cada um exigindo estratégias diferenciadas, comunicação eficaz entre os elementos e capacidade de adaptação às circunstâncias do jogo. O envolvimento dos alunos foi evidente em todas as fases, destacando-se a adesão às regras estabelecidas, a responsabilidade na utilização do material e o entusiasmo vivido coletivamente. Um dado particularmente relevante foi o

facto de nenhum dos equipamentos disponibilizados ter sofrido danos, o que demonstra não apenas o cumprimento das normas de segurança, mas também a seriedade com que os alunos encararam a experiência.

Concluídas as partidas, foi proporcionado um lanche-convívio, surpresa para os alunos, dinamizado com recurso ao voucher alimentar inicialmente destinado ao acantonamento. Este momento, preparado pelos professores estagiários, teve uma dimensão simbólica e afetiva, ao mesmo tempo que proporcionou um ambiente de descontração, partilha e proximidade entre alunos, professores e monitores. Durante o lanche, os alunos refletiram espontaneamente sobre os jogos realizados, partilhando aprendizagens, estratégias utilizadas e momentos que consideraram mais marcantes, evidenciando que a atividade promoveu não apenas diversão, mas também reflexão crítica sobre o trabalho coletivo e individual.

No final, procedeu-se à limpeza do espaço e à separação dos resíduos, prática que contou com a colaboração ativa dos alunos e que reforçou valores de cidadania, responsabilidade e sustentabilidade ambiental. A maioria dos alunos regressou a casa em transporte público, opção previamente planeada para garantir acessibilidade e inclusão, enquanto os professores estagiários permaneceram no local até à saída do último participante, assegurando o acompanhamento integral da atividade e a segurança de todos.

Mais do que uma experiência de carácter lúdico, a atividade de paintball traduziu-se num espaço de aprendizagem coletiva e de desenvolvimento pessoal e social. A conjugação entre desafio físico, tomada de decisão sob pressão e espírito de equipa reforçou competências essenciais ao crescimento dos alunos e evidenciou a importância de integrar atividades de natureza não formal no percurso educativo, valorizando a dimensão relacional, emocional e cidadã da disciplina de EF.

6.3.4. Reflexão

A atividade de paintball, desenvolvida como proposta de extensão curricular, constituiu uma experiência marcante e amplamente valorizada pelos alunos. Desde os primeiros passos da sua organização, o entusiasmo foi evidente, tendo os alunos demonstrado o seu compromisso ao solicitarem, por iniciativa própria, o adiamento da

inauguração da exposição dos trabalhos de Desenho, com o intuito de permanecerem na atividade até ao final. Este gesto espontâneo revelou a importância que atribuem a vivências que ultrapassam os limites da sala de aula, evidenciando o papel da EF enquanto espaço de construção de laços e experiências significativas.

O planeamento contemplou a articulação com a empresa promotora, a definição do transporte, a recolha de autorizações dos EE e a preparação do lanche partilhado. Optou-se pela utilização dos transportes públicos pela sua acessibilidade económica e inclusiva, o que reforçou o carácter democrático da atividade. Paralelamente, a verba de apoio alimentar não utilizada no acantonamento foi reaproveitada para criar um momento de confraternização no final da atividade, demonstrando uma gestão consciente dos recursos disponíveis e uma preocupação em potenciar experiências de partilha e pertença.

Durante a atividade, a segurança foi assegurada de forma articulada entre professores estagiários e monitor da entidade promotora. Enquanto os primeiros garantiram a supervisão geral e o acompanhamento logístico, o segundo assegurou o cumprimento das normas técnicas e operacionais do paintball. Esta divisão de responsabilidades constituiu uma oportunidade de aprendizagem sobre a relevância da colaboração com agentes externos, valorizando a complementaridade de papéis no processo educativo. Tal como sublinha Freitas (2015), a eficácia pedagógica decorre muitas vezes da capacidade de integrar diferentes saberes e competências num mesmo processo formativo.

No seguimento da atividade, foi aplicado um pequeno questionário para recolher o feedback dos alunos, cujos resultados revelaram um elevado grau de satisfação. Todos os participantes afirmaram ter apreciado a experiência, manifestaram disponibilidade para a repetir e destacaram o impacto positivo da mesma nas relações interpessoais. Este retorno confirmou o valor pedagógico da atividade, não apenas pela sua vertente lúdica, mas sobretudo pelo seu contributo para a cooperação, a tomada de decisão conjunta e o reforço da autonomia.

Em termos de análise crítica, destacam-se vários pontos fortes. Em primeiro lugar, a forte adesão dos alunos e o seu envolvimento ativo em todas as fases da atividade, reforçando a pertinência da proposta. Em segundo lugar, a utilização dos transportes públicos e a negociação de custos permitiram uma maior inclusão, tornando a atividade

acessível a todos. Por fim, a integração de um momento de convívio final contribuiu para consolidar aprendizagens sociais e emocionais num ambiente descontraído e informal.

Contudo, também emergiram algumas fragilidades. A atividade exigiu uma preparação relativamente rápida, o que limitou a margem para aprofundar certas dimensões pedagógicas, como a reflexão coletiva durante a própria atividade. Além disso, a coincidência de horários com outros compromissos escolares obrigou a reajustes de última hora, o que poderia ter sido antecipado com uma calendarização mais alargada.

Face a estas limitações, algumas melhorias poderão ser implementadas em futuras edições. Desde logo, planear com maior antecedência a calendarização, garantindo a inexistência de sobreposições com outras atividades escolares. Seria igualmente relevante integrar, no final da prática, um momento mais estruturado de reflexão coletiva, onde os alunos pudessem discutir estratégias, aprendizagens e dificuldades, transformando a experiência num espaço mais evidente de metacognição.

Para mim, esta proposta representou uma oportunidade de consolidar competências essenciais para a prática docente: planear atividades, coordenar a sua execução, gerir dimensões logísticas e avaliar impactos de forma crítica. Como salienta Pereira (2012), são nestes contextos não formais que o professor em formação aprende a gerir imprevistos, liderar processos coletivos e transformar desafios em oportunidades de aprendizagem. Neste sentido, a experiência do paintball demonstrou, novamente, que o espaço educativo se prolonga para além da escola e ganha vida em experiências partilhadas, inclusivas e transformadoras.

7. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

As Atividades de Natureza Científico-Pedagógica constituem um eixo fundamental do EP, pois possibilitam a articulação entre os referenciais teóricos adquiridos ao longo do mestrado e a prática efetiva no contexto escolar. Estas atividades visam, por um lado, aprofundar o conhecimento científico na área da EF e, por outro, promover a capacidade crítica e reflexiva dos estagiários, permitindo que fundamentem as suas opções pedagógicas com base em investigação e evidências.

Neste âmbito, a ACPI e a ACPC representaram momentos chave para o meu desenvolvimento enquanto professora estagiária. A ACPI teve como objetivo fomentar a partilha de saberes e a integração em práticas inovadoras, pelo que, em colaboração com o meu colega de estágio, desenvolvi uma ferramenta didático-pedagógica de basquetebol 3x3, procurando trazer uma abordagem diferenciada numa área que me é próxima.

Já a ACPC surgiu enquanto oportunidade de investigação e cooperação, onde realizámos um estudo sobre os contributos do basquetebol 3x3 em contexto escolar, explorando não só as aprendizagens motoras, mas também aspetos motivacionais, sociais e de tomada de decisão. Estas duas atividades complementaram-se, permitindo articular prática e investigação, numa lógica de inovação e reflexão crítica sobre a EF.

No decurso do meu EP, estas iniciativas assumiram um papel determinante na consolidação da identidade profissional, uma vez que proporcionaram momentos de estudo, análise e discussão científica aplicados a problemáticas reais do processo de E-A. Destacando que estas atividades foram concebidas em estreita ligação com as práticas letivas, não se restringindo a uma dimensão académica isolada, mas antes funcionando como suporte e complemento da intervenção pedagógica.

Este contexto reforçou a importância de o professor estagiário se assumir como um profissional reflexivo e investigador, capaz de questionar, experimentar e fundamentar as suas decisões educativas. Em suma, estas atividades revelaram-se um contributo essencial para a construção de práticas mais conscientes, críticas e ajustadas ao contexto escolar, aproximando a dimensão científica da ação pedagógica e conferindo maior consistência ao percurso formativo desenvolvido ao longo do EP.

7.1. Ação Científico-Pedagógica Individual

7.1.1. Enquadramento

A ACPI constituiu uma oportunidade privilegiada para articular a investigação académica com a prática docente, num exercício de reflexão e inovação que visou contribuir para o enriquecimento do GDEF da escola. Esta ação foi concebida como uma apresentação destinada ao grupo, assumindo-se como um espaço de partilha e de debate científico-pedagógico, em que se procurou apresentar recursos úteis e aplicáveis ao contexto escolar. O tema escolhido, o basquetebol 3x3, revelou-se particularmente

pertinente, não só pela relevância crescente da modalidade no panorama desportivo internacional, mas também pelo seu potencial educativo, motivacional e inclusivo no contexto escolar.

A iniciativa teve como principal objetivo reforçar a ligação entre o conhecimento científico e a prática pedagógica, disponibilizando aos docentes um instrumento tendencialmente inovador com várias vertentes e de utilidade prática para o ensino. Como resultado, a ACPI originou diferentes produtos científicos e pedagógicos: uma apresentação acompanhada de uma ferramenta didático-pedagógica centrada no basquetebol 3x3 (Apêndice 15), dois artigos científicos (Apêndice 16) e dois pósteres. Estes produtos sintetizaram contributos teóricos, metodológicos e aplicados, constituindo um suporte para futuras práticas de ensino. O processo de conceção e divulgação permitiu, simultaneamente, desenvolver competências de comunicação científica, fomentar a partilha de saberes entre pares e estimular a reflexão crítica sobre práticas inovadoras, ajustadas às exigências da EF contemporânea.

7.1.2. Objetivos e Planeamento

O planeamento da ACPI assentou na escolha de um tema inovador e de grande relevância para o contexto educativo: o basquetebol 3x3. Esta modalidade, recentemente integrada no programa olímpico e amplamente promovida pelo DE, reflete uma realidade em crescimento a nível mundial, ao mesmo tempo que se articula com a forte tradição da escola na área do basquetebol. A identificação pessoal com a modalidade e a perceção do seu potencial para enriquecer o ensino formal reforçaram a pertinência desta escolha, permitindo, desde logo, estabelecer uma ponte clara entre investigação e prática docente.

Para além da pertinência atual da modalidade, a escolha do basquetebol 3x3 respondeu também a uma problemática identificada no contexto da escola. A observação das aulas e o diálogo com o GDEF evidenciaram que o formato tradicional de 5x5 apresentava uma complexidade tático-técnica elevada para as turmas, dificultando a participação efetiva de grande parte dos alunos. Esta complexidade traduzia-se em baixos níveis de envolvimento motor, tempos úteis de prática reduzidos e desigualdade nas oportunidades de participação, especialmente para os alunos com menor domínio técnico. O 3x3 surgiu, assim, como uma alternativa pedagógica mais adequada, por permitir maior

número de ações por aluno, maior equidade na distribuição das responsabilidades e uma participação mais consistente, respondendo de forma mais eficaz às necessidades diagnosticadas no grupo.

Com base nessa decisão, eu e o meu colega de estágio desenvolvemos a ferramenta didático-pedagógica digital **“Basquetebol 3x3: Uma proposta de intervenção para o contexto escolar”**, dirigida ao GDEF. O seu objetivo central foi o de disponibilizar um recurso estruturado, prático e inovador que apoiasse os docentes na lecionação da modalidade, permitindo-lhes não só transmitir os conteúdos essenciais, mas também adaptar o ensino às necessidades e níveis de aprendizagem dos alunos.

O processo de construção desta ferramenta foi minucioso e ancorado numa metodologia rigorosa. Inicialmente, aplicámos um inquérito aos docentes do grupo disciplinar, de modo a identificar o seu interesse pela modalidade, verificar se já a tinham lecionado e compreender o nível de domínio dos alunos relativamente às AE do basquetebol. Esta auscultação revelou-se crucial, pois demonstrou não apenas abertura para a introdução do 3x3, mas também a necessidade de um recurso que orientasse a sua implementação.

Posteriormente, procedemos à criação de uma ficha de análise das regras da modalidade, baseada no regulamento da FIBA, adaptando nove regras fundamentais para o contexto escolar. Para cada regra, foram elaboradas propostas ajustadas aos diferentes níveis de aprendizagem, com espaço para sugestões adicionais. Esta etapa contou com a colaboração de quatro docentes com experiência acumulada no ensino e na prática federada da modalidade, permitindo assegurar um rigor técnico aliado à aplicabilidade pedagógica.

Em simultâneo, realizámos entrevistas semiestruturadas a dez professores de EF com, pelo menos, seis anos de experiência profissional, com o intuito de recolher exercícios práticos utilizados no ensino do basquetebol 3x3. Deste levantamento resultaram 52 exercícios, que, após análise crítica e exclusão de repetições ou variantes redundantes, deram origem a um banco de 33 exercícios distintos. Estes foram sistematizados segundo a sua predominância técnico-tática e organizados de forma progressiva, desde tarefas mais elementares até situações mais complexas de aprendizagem.

A ferramenta final integrou diferentes dimensões: uma breve contextualização histórica e curiosidades sobre o basquetebol 3x3, as regras base da modalidade e as suas adaptações ao contexto escolar, regras diferenciadas em função dos níveis de aprendizagem e um banco de exercícios progressivos, com possibilidade de ser complementado futuramente com vídeos elaborados pelos próprios alunos, tornando-se um recurso dinâmico e interativo.

Os objetivos delineados foram claros: (i) conceber uma ferramenta inovadora e acessível para apoiar os docentes na lecionação do basquetebol 3x3; (ii) fomentar a partilha de práticas pedagógicas e a reflexão crítica dentro do grupo disciplinar; (iii) criar condições para que os alunos pudessem beneficiar de uma modalidade inclusiva, dinâmica e promotora de valores; e (iv) estender a relevância da ação para além do contexto escolar, através da produção de dois artigos científicos e de dois posters apresentados no Seminário de Desporto e Ciência da UMa.

No plano reflexivo, destacam-se alguns pontos fortes do planeamento, nomeadamente a pertinência da modalidade escolhida, a forte ligação entre investigação e prática pedagógica e o envolvimento ativo de docentes experientes na validação do material produzido. A diversidade de contributos recolhidos permitiu enriquecer a ferramenta, tornando-a representativa e adaptável a diferentes contextos escolares. No entanto, o processo não esteve isento de desafios, a necessidade de conciliar a recolha de dados, a análise crítica, a construção da ferramenta e a produção dos artigos e posters com as exigências do EP exigiu um elevado esforço de organização e gestão do tempo. Ainda assim, esta experiência consolidou competências essenciais, como a investigação aplicada, a inovação pedagógica e a capacidade de transformar conhecimento científico em práticas úteis e significativas para professores e alunos.

7.1.3. Concretização e Reflexão

A ACPI desenvolvida no âmbito do EP constituiu um espaço privilegiado de crescimento profissional e de aprofundamento do meu papel enquanto futura docente. A sessão formativa, orientada para o GDEF, teve como foco central o Basquetebol 3x3, uma variante desportiva que, pela sua natureza dinâmica, simplificada e inclusiva, se apresenta como particularmente adequada ao contexto escolar. Para além da sua pertinência pedagógica, a modalidade encontra-se em forte expansão no panorama internacional,

tendo sido recentemente integrada no programa olímpico, facto que reforça a atualidade e a relevância da sua exploração no contexto educativo.

A concretização da ação baseou-se num processo metodológico sólido, que aliou a investigação empírica ao conhecimento prático de docentes com experiência federada. Esta articulação foi determinante para a criação de uma ferramenta digital interativa, concebida para responder às necessidades reais do ensino da modalidade. A ferramenta integrou diferentes dimensões: uma caracterização histórica e sociocultural do Basquetebol 3x3; um enquadramento das regras oficiais; propostas de adaptação normativa organizadas por níveis de aprendizagem; e um banco de exercícios diversificado, sistematizado progressivamente de acordo com a sua complexidade técnico-tática. O levantamento de dados junto de professores, realizado por meio de entrevistas e questionários, assegurou a validade e relevância da proposta, ao mesmo tempo que consolidou o seu carácter aplicado e inovador.

Durante a sessão, os professores participantes tiveram oportunidade não apenas de contactar com a ferramenta criada, mas também de refletir sobre os fundamentos, potencialidades e desafios da introdução do Basquetebol 3x3 no currículo escolar. A partilha de dados de um estudo exploratório realizado com alunos da própria escola reforçou o carácter empírico da intervenção, permitindo ancorar a discussão numa realidade próxima e concreta. O momento de debate final constituiu um dos pontos mais enriquecedores, traduzindo-se numa troca de ideias e experiências que ultrapassou as expectativas iniciais. Esta interação revelou-se uma oportunidade ímpar para promover o diálogo entre a inovação metodológica proposta e as práticas consolidadas dos docentes, numa lógica de construção coletiva de conhecimento.

A principal mais-valia desta ação reside no contributo que a ferramenta pode oferecer à prática pedagógica. Enquanto recurso atualizado, funcional e adaptável, constitui um instrumento de apoio não só à lecionação, mas também à promoção de uma abordagem mais inclusiva e participativa da EF. O alinhamento explícito entre as propostas da ferramenta e as AE confere-lhe pertinência curricular, reforçando a ideia de que a disciplina deve contribuir para o desenvolvimento integrado de competências motoras, cognitivas e sociais. Além disso, a possibilidade de incorporar elementos interativos, como vídeos dos próprios alunos, amplia o seu potencial motivacional, valorizando a autonomia, a criatividade e a apropriação do conhecimento pelos discentes.

Do ponto de vista pessoal e profissional, a experiência revelou-se profundamente formativa. A análise das regras oficiais da FIBA e a sua adaptação ao contexto escolar obrigaram-me a desenvolver competências de interpretação crítica, de flexibilidade pedagógica e de rigor científico. A estruturação das regras por níveis de aprendizagem exigiu não apenas domínio teórico, mas também a capacidade de projetar situações reais de ensino, antecipando necessidades e dificuldades dos alunos. Esta componente do trabalho permitiu-me compreender que a docência exige mais do que conhecimento técnico, exige a capacidade de transformar esse conhecimento em propostas acessíveis, relevantes e ajustadas ao contexto.

O envolvimento na fundamentação teórica do estudo, sustentada numa revisão de literatura abrangente, reforçou igualmente a minha capacidade investigativa e o sentido de responsabilidade académica. A construção do instrumento exigiu uma articulação permanente entre teoria e prática, onde cada decisão metodológica teve de ser justificada à luz dos objetivos formativos e das exigências pedagógicas. Esta dimensão investigativa revelou-se central para a consolidação da minha identidade enquanto futura professora-investigadora, capaz de aliar a prática docente à produção de conhecimento científico.

Outro ponto de relevo foi a oportunidade de apresentar os resultados não apenas no contexto escolar, mas também no SDC. A interação com colegas, docentes e investigadores enriqueceu a reflexão sobre as potencialidades do Basquetebol 3x3 em contexto escolar, validando a pertinência da ferramenta e, simultaneamente, apontando caminhos para futuros aprofundamentos.

Numa leitura crítica sustentada pela lógica da análise *SWOT*, considero que entre as forças da ação se destacam a inovação metodológica, a pertinência do tema escolhido e a articulação eficaz entre teoria, prática e experiência docente. Entre as fraquezas, identifico a limitação temporal para a exploração de todo o potencial da ferramenta e a ausência de um período mais prolongado de aplicação prática com alunos. Como oportunidades, a ação abriu espaço para novas formas de integrar o 3x3 no currículo e fomentou uma cultura de partilha entre docentes, com potencial para gerar novas colaborações. Por outro lado, a maior ameaça relaciona-se com a continuidade da ferramenta, que dependerá da atualização constante e da motivação dos docentes em aplicá-la de forma efetiva.

No que respeita aos objetivos delineados inicialmente, considero que a ação permitiu responder de forma globalmente satisfatória às metas propostas. O desenvolvimento da ferramenta digital concretizou o propósito de criar um recurso inovador, acessível e pedagogicamente estruturado, capaz de apoiar a lecionação do Basquetebol 3x3. O trabalho colaborativo com docentes experientes e a apresentação da proposta ao grupo disciplinar favoreceram efetivamente a partilha de práticas e a reflexão crítica, cumprindo o objetivo de fomentar diálogo profissional significativo. Embora a exploração prática da modalidade com alunos tenha sido limitada, os contributos recolhidos, bem como o banco de exercícios e as adaptações por níveis, constituíram condições reais para promover aprendizagens mais inclusivas e alinhadas com os valores educativos do 3x3. Por fim, a produção dos artigos científicos e dos posters apresentados no SDC permitiu cumprir plenamente o objetivo de ampliar o impacto da ação para além do contexto escolar, reforçando a articulação entre investigação e prática pedagógica.

Em suma, a ACPI constituiu um marco de grande significado no meu percurso formativo. Para além de reforçar a articulação entre investigação e prática docente, permitiu-me desenvolver competências de planeamento, análise crítica, comunicação científica e colaboração profissional. Mais do que um produto pontual, esta experiência deixou um legado útil para a comunidade escolar e consolidou em mim a convicção de que ser professora implica também investigar, inovar e contribuir para a construção de uma EF mais significativa e transformadora.

7.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva

7.2.1. Enquadramento

A ACPC constitui uma iniciativa de referência promovida anualmente pelo Departamento de EF e Desporto da Faculdade de Ciências Sociais da UMa, assumindo-se como uma ação formativa acreditada pela SRE e reconhecida para efeitos de progressão na carreira docente. Esta ação reúne docentes, investigadores, estagiários e orientadores num espaço comum de reflexão crítica, debate e partilha de práticas, com o intuito de fortalecer a identidade profissional dos professores de EF e de promover a atualização científica e pedagógica numa área em constante transformação.

Dirigida particularmente aos grupos de recrutamento 160, 260 e 620, a ACPC afirma-se como um fórum privilegiado de articulação entre a investigação e a prática, respondendo à necessidade de repensar o papel da EF face aos desafios da escola contemporânea. Ao proporcionar um espaço de contacto direto com experiências diversificadas, a ACPC cumpre uma dupla função: por um lado, fomenta a aprendizagem colaborativa entre diferentes atores educativos, e, por outro, valoriza o contributo inovador dos núcleos de estágio, reconhecendo-os como agentes ativos de produção de conhecimento e de inovação metodológica.

A edição de 2025, realizada em formato presencial nos dias 7 e 8 de fevereiro, teve como tema central “Educação Física e a Qualidade de Vida”, refletindo a crescente exigência de integrar práticas pedagógicas promotoras de saúde, bem-estar e desenvolvimento integral do aluno. A pertinência do tema revelou-se transversal a múltiplos contextos educativos e sociais, permitindo a abordagem de dimensões como a inovação metodológica, a inclusão, a promoção de hábitos de vida saudáveis e a monitorização contínua das aprendizagens.

Este evento contou com a participação ativa dos cinco núcleos de estágio do MEEFEBs, envolvendo doze estagiários, orientadores científicos e pedagógicos, docentes da UMa, professores cooperantes, alunos de diferentes ciclos formativos da área do Desporto e representantes institucionais da SRE. A programação incluiu conferências, módulos temáticos e sessões de apresentação de artigos, permitindo cruzar diferentes olhares e experiências sobre a prática letiva e a formação em EF. Entre os convidados estiveram preletores de reconhecido mérito, bem como especialistas com impacto no panorama regional e nacional.

A ACPC de 2025 destacou-se, igualmente, pela forte componente organizativa e colaborativa. A sua preparação foi desenvolvida em estreita articulação entre estagiários, orientadores e outros agentes educativos, contando com o apoio fundamental de voluntários na logística do evento, assegurando desde o acolhimento dos participantes até à gestão do secretariado, *coffee breaks*, apoio técnico e operacional. Esta dimensão colaborativa, reforça a ideia de que a ACPC não se limita a um espaço de transmissão de saberes, mas configura-se como um projeto coletivo de construção e partilha de conhecimento.

Do ponto de vista científico e pedagógico, a edição de 2025 estruturou-se em seis módulos temáticos que evidenciaram a transversalidade da EF na promoção do desenvolvimento integral dos alunos. As temáticas abordaram, entre outras, a utilização de modalidades alternativas como estratégias pedagógicas, a relação entre hábitos alimentares e rendimento físico, a dinamização de momentos ativos no quotidiano escolar, a inovação no ensino dos jogos desportivos coletivos, o papel das tecnologias no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, e ainda práticas de relaxamento associadas ao bem-estar e à auto percepção corporal.

Cada módulo foi dinamizado por um núcleo de estágio distinto, refletindo o trabalho colaborativo e investigativo de cada grupo. O núcleo do qual fiz parte foi responsável pela dinamização do módulo intitulado “Basquetebol, 3x3 vs 5x5 na escola – estudo exploratório”, cujo propósito foi reforçar a relação entre a investigação e a prática docente através da apresentação de um recurso pedagógico digital de apoio ao ensino da modalidade, adaptado a diferentes níveis de aprendizagem. Este módulo representou a continuidade lógica da ferramenta criada e apresentada na ACPI, revelando, assim, a complementaridade entre iniciativas individuais e coletivas no processo de formação inicial.

7.2.2. Objetivos e Planeamento

O planeamento da ACPC exigiu um esforço rigoroso e colaborativo, envolvendo todos os estagiários do MEEFEBS. A sua preparação decorreu em estreita articulação com os orientadores científicos e pedagógicos, tendo sido organizada em várias fases, desde a definição das datas até à divisão de funções logísticas e operacionais, culminando na concretização do evento formativo.

A escolha das datas teve em consideração o calendário letivo, os feriados e as pausas letivas. Após auscultação dos professores responsáveis, foi decidido que a ACPC se realizaria a 7 e 8 de fevereiro de 2025, com o primeiro dia dedicado à tarde e o segundo dividido em dois turnos, manhã e tarde. Esta calendarização permitiu acomodar os diferentes módulos e gerir a participação de todos os núcleos de estágio.

A organização foi assegurada por diferentes equipas: logística, sponsors, burocracia, comunicação, apoio operacional e entretenimento. Cada equipa assumiu

responsabilidades concretas, desde a gestão de espaços e materiais até à elaboração de convites, credenciais e ofícios, passando pela obtenção de patrocínios e pela dinamização cultural da cerimónia de abertura. Contudo, uma das maiores dificuldades do planeamento prendeu-se com o facto de todos os estagiários apresentarem no mesmo dia, impossibilitando a existência de elementos livres para assegurar funções durante as apresentações. Esta limitação obrigou a uma gestão rigorosa dos tempos antes e após os intervalos, o que exigiu flexibilidade e espírito de entreajuda. Já nas sessões de artigos, realizadas em dias distintos, foi possível organizar melhor a distribuição de tarefas, dispensando os apresentadores das restantes funções nesse período.

No que se refere aos objetivos da ACPC, estes centraram-se na criação de um espaço de atualização científica e pedagógica que aproximasse a investigação da prática docente. Pretendeu-se, assim, promover a partilha de experiências entre estagiários, professores cooperantes e orientadores, valorizar a EF enquanto disciplina promotora da qualidade de vida, fomentar o debate em torno de metodologias inovadoras e inclusivas e, simultaneamente, contribuir para a formação contínua dos docentes em exercício. A nível específico, cada núcleo teve ainda como objetivo divulgar o trabalho desenvolvido no EP, partilhar instrumentos e resultados de investigação aplicada e suscitar a reflexão crítica sobre a intervenção pedagógica em EF.

Apesar da boa execução final, o planeamento enfrentou dificuldades relevantes. A coordenação entre estagiários revelou-se desafiante devido à diversidade de horários individuais e à necessidade de conciliar responsabilidades pessoais e profissionais. A comunicação entre núcleos, no início do processo, foi pouco eficaz, o que gerou alguma confusão organizativa; no entanto, esse constrangimento foi gradualmente ultrapassado através de um esforço acrescido de cooperação, no qual procurei ter um papel ativo, mantendo-me sempre a par dos acontecimentos mesmo quando não podia estar presente fisicamente, contactando colegas de outros núcleos.

Entre os pontos fortes, salientam-se a pertinência do tema, a diversidade dos módulos, o envolvimento coletivo dos estagiários e a qualidade da articulação com entidades externas, que reforçaram a dimensão formativa da ação. Por outro lado, entre os pontos menos fortes identificaram-se a limitação de recursos humanos durante as apresentações, a comunicação inicial pouco eficaz e a necessidade de maior antecedência na divulgação online do evento. A este respeito, considero que a creditação para

professores do ensino básico teria sido uma mais-valia, potenciando um aumento exponencial do número de inscitos e reforçando a ligação da EF à área da expressão físico-motora, comum a esse nível de ensino.

Além disso, e em linha com recomendações apontadas por Mendes (2024), importa reconhecer alguns aspetos que foram melhorados e outros que permanecem como desafios. Um dos progressos mais significativos foi a calendarização, já que em 2025 existiu um intervalo adequado entre a ACPC e o Seminário de Desporto e Ciência (SDC), permitindo maior equilíbrio na gestão de tarefas. Por outro lado, a sugestão de integrar componentes práticas nas sessões não chegou a ser concretizada, sobretudo pela falta de condições físicas adequadas, mantendo-se as apresentações em formato expositivo. No que respeita à relação com os patrocinadores, registou-se um avanço positivo, pois as parcerias foram asseguradas com antecedência e sem constrangimentos de última hora. Quanto às recomendações relativas a oradores em formato remoto, não tiveram aplicação prática nesta edição, uma vez que todas as intervenções ocorreram presencialmente. De forma mais abrangente, e com base numa leitura expedita dos registos e reflexões disponíveis sobre a edição anterior, foi possível identificar algumas fragilidades já apontadas em anos prévios que nesta edição considero terem sido ultrapassadas. Ainda assim, subsistem desafios, sobretudo no que respeita à integração de momentos interativos e à diversificação das estratégias de envolvimento dos participantes.

Em síntese, a análise comparativa evidencia que a edição de 2025 conseguiu superar algumas fragilidades de anos anteriores, mas aponta também caminhos de melhoria, sobretudo na inclusão de momentos práticos e na diversificação das estratégias de envolvimento dos participantes.

7.2.3. Concretização e Reflexão Geral

A ACPC, realizada nos dias 7 e 8 de fevereiro de 2025, constituiu-se como um marco de elevada relevância na formação inicial docente. Este evento não se limitou a uma mera apresentação de trabalhos de EP, mas configurou-se como uma plataforma de diálogo entre investigação, prática pedagógica e inovação educativa, onde se cruzaram diferentes perspetivas sobre o papel da EF no desenvolvimento integral dos alunos.

A estrutura da ACPC integrou conferências, três simpósios e seis módulos temáticos, que abordaram áreas variadas da EF, desde a utilização de matérias alternativas no ensino, à promoção da saúde e bem-estar, à inclusão de práticas inovadoras no currículo e à exploração da dimensão social e relacional do DE. Esta diversidade de abordagens traduziu-se numa visão ampla e atualizada da disciplina, permitindo que os participantes contactassem com diferentes leituras da prática educativa e refletissem sobre as suas potencialidades no contexto escolar.

Os simpósios assumiram um papel estruturante, destacando-se como momentos de reflexão aprofundada sobre desafios emergentes da EF na escola contemporânea. As temáticas abordadas revelaram a preocupação crescente com uma abordagem holística da saúde e do bem-estar dos alunos. A qualidade científica das intervenções foi reforçada pela participação de preletores com reconhecida experiência académica e profissional, incluindo Rita Câmara, Maria Amélia Teixeira, Maria do Carmo Faria, entre outros. A diversidade de perspetivas e a articulação entre investigação, clínica e prática pedagógica contribuíram para um aprofundamento conceptual essencial à formação docente, reforçando a relevância dos simpósios para a atualização científica e para a interpretação crítica de problemas reais do contexto escolar.

A sessão de abertura trouxe uma forte componente cultural e simbólica, através da participação do grupo de GR do Clube Sport Marítimo e do grupo Prestige Dance. Estes momentos reforçaram o impacto estético do evento, captando a atenção da audiência e conferindo-lhe uma dimensão diferenciadora. Ainda assim, a sua concretização implicou reajustes imediatos, como alterações inesperadas na ordem das coreografias e a necessidade de mudar o local da atuação. Estas situações revelaram a importância da gestão de imprevistos e da capacidade de adaptação em tempo real, competências que se revelam igualmente indispensáveis no exercício da docência.

Ao longo do evento, verificaram-se ainda outros desafios organizativos. O secretariado foi particularmente afetado pelo elevado número de inscrições de última hora, o que dificultou a preparação atempada das listas de presenças e originou algum stress no arranque. Ainda assim, a entajuda entre estagiários e a sua rápida mobilização permitiram colmatar a dificuldade, assegurando a fluidez do processo. Também a necessidade de correções pontuais em sinaléticas e materiais administrativos exigiu respostas céleres e eficazes, que foram dadas sem comprometer o desenrolar das sessões.

O segundo dia foi particularmente exigente, uma vez que a sobreposição das apresentações dos núcleos de estágio com as funções logísticas reduziu significativamente a disponibilidade de estagiários para apoiar a organização. Esta limitação foi parcialmente colmatada pelo contributo de voluntários externos, cujo papel se revelou essencial na manutenção das dinâmicas do evento, sobretudo no turno da tarde. A situação evidenciou a importância do planeamento estratégico de recursos humanos e da comunicação antecipada com colaboradores, aspetos que deverão ser considerados em futuras edições.

No campo científico e pedagógico, a ACPC constituiu uma oportunidade de dar visibilidade a trabalhos aplicados, de reforçar a ligação entre investigação e prática letiva e de estimular o debate crítico sobre a EF enquanto disciplina promotora de saúde, qualidade de vida, inclusão e desenvolvimento pessoal. A apresentação dos módulos, incluindo o de que fiz parte, foi enriquecida pela diversidade de olhares e pela capacidade de articular propostas concretas com referenciais teóricos, promovendo aprendizagens que ultrapassaram a esfera da mera exposição.

Do ponto de vista logístico, os *coffee breaks* foram amplamente valorizados pelos participantes, não só pela qualidade dos produtos, mas também pelo ambiente de convívio e informalidade que proporcionaram, reforçando o espírito de partilha e comunidade. Já o encerramento das tarefas organizativas foi adiado para a segunda-feira seguinte, fruto do prolongamento das atividades, mas decorreu de forma organizada e responsável.

A análise reflexiva permite identificar um conjunto de aprendizagens significativas. A ACPC reforçou competências transversais fundamentais, como a liderança, a comunicação institucional, a gestão de imprevistos, a negociação com patrocinadores e a produção de materiais logísticos e administrativos. Mais do que competências técnicas, este processo permitiu compreender a importância da colaboração e da construção coletiva, num exercício que exigiu capacidade de diálogo, flexibilidade e sentido de responsabilidade partilhada.

Apesar dos muitos aspetos positivos, importa também destacar alguns pontos menos fortes. A sobrecarga dos estagiários durante o dia de apresentações, a dificuldade inicial de comunicação entre núcleos e a ausência de momentos práticos nas sessões foram limitações evidentes. Se, por um lado, a colaboração de voluntários externos

permitiu mitigar algumas dificuldades, por outro, ficou claro que a inclusão de atividades aplicadas teria potenciado a interação e o envolvimento dos participantes. A falta de condições físicas adequadas justificou a sua não implementação nesta edição, mas esta lacuna deve ser encarada como uma oportunidade de melhoria futura.

Em termos de recomendações para futuras edições, importa clarificar que estas resultam de um levantamento informal realizado entre os estagiários envolvidos na organização e de uma breve auscultação a uma das docentes coordenadoras da ACPC. Com base nestas perceções partilhadas, foram identificadas algumas propostas de melhoria: (i) planear a ação com maior antecedência, evitando sobreposições com outros eventos; (ii) reforçar a comunicação inter-núcleos desde a fase inicial, garantindo maior clareza e apoio mútuo; (iii) integrar momentos dinâmicos, tornando as sessões mais participativas para os docentes; e (iv) diversificar a divulgação online, envolvendo também professores do ensino básico, cuja ligação à expressão físico-motora reforça a transversalidade da EF.

Em jeito de conclusão, a ACPC de 2025 foi mais do que um evento académico: constituiu-se como um espaço de crescimento profissional, de valorização da EF enquanto disciplina formadora e de exercício de cidadania pedagógica. A experiência permitiu-me compreender que o papel do professor estende-se muito para além da sala de aula, exigindo a capacidade de investigar, organizar, comunicar e colaborar em projetos que contribuem para a transformação da escola e da comunidade. Mais do que um desafio logístico e científico, a ACPC foi um marco formativo que consolidou a minha identidade profissional e reforçou a convicção de que ensinar é também inovar e construir coletivamente.

7.2.4. Módulo 4: “Basquetebol, 3x3 vs 5x5 na escola – estudo exploratório”

A apresentação realizada no âmbito da ACPC constituiu um exercício relevante de investigação aplicada à prática educativa, procurando dar resposta a desafios atuais da disciplina de EF. O estudo centrou-se na comparação entre os formatos de basquetebol 3x3 e 5x5, analisando as suas implicações ao nível da motivação dos alunos, da intensidade da prática, do desempenho técnico-tático e da perceção subjetiva de esforço. Esta opção decorreu da necessidade de repensar modelos pedagógicos que favoreçam

aprendizagens mais dinâmicas, equitativas e centradas no aluno, em consonância com os princípios orientadores das Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018).

A investigação foi implementada com uma amostra de 34 alunos do ensino secundário, recorrendo a instrumentos acessíveis e de fácil replicação, como *smartwatches*, registos audiovisuais, questionários e medições manuais da frequência cardíaca. Os resultados demonstraram que o formato 3x3 promoveu um maior número de interações com bola, mais decisões corretas e maior eficácia nas ações, potenciando o envolvimento ativo de todos os alunos. Este dado evidencia o potencial pedagógico do jogo reduzido, ao possibilitar que um número mais alargado de estudantes participe de forma significativa, contribuindo para aprendizagens mais motivadoras e inclusivas.

Do ponto de vista teórico, os resultados convergiram com estudos recentes (Cabarkapa et al., 2023; Mocanu et al., 2024; Yuzkovets & Krasov, 2024), os quais confirmam que o basquetebol 3x3 proporciona uma intensidade relativa superior por minuto de jogo e uma perceção subjetiva de esforço mais baixa, o que favorece o prazer e a adesão dos alunos à prática física. A relação entre exigência fisiológica e experiência positiva reforça a pertinência desta variante como ferramenta pedagógica, capaz de conciliar o desenvolvimento de competências técnico-táticas com a promoção do bem-estar e da motivação.

A apresentação permitiu igualmente divulgar a ferramenta pedagógica digital construída a partir do estudo, composta por regras adaptadas aos diferentes níveis de aprendizagem, um banco interativo de exercícios e informações sobre o enquadramento histórico e sociocultural da modalidade. O carácter inovador deste recurso reside na sua acessibilidade e flexibilidade, permitindo que os professores o adaptem às necessidades das suas turmas. Uma decisão metodológica de destaque foi a inclusão de um nível avançado, ainda que não previsto nas AE, pensado especificamente para os alunos federados. Esta opção tornou a ferramenta mais inclusiva e abrangente, respondendo à diversidade existente nas escolas.

A participação na ACPC revelou-se um momento de forte crescimento profissional. Para além da divulgação do trabalho desenvolvido, a oportunidade de debater criticamente as opções metodológicas com docentes e investigadores foi fundamental para validar o percurso seguido e ampliar perspectivas quanto à aplicabilidade

prática do estudo. O debate que se seguiu à apresentação constituiu um dos momentos mais enriquecedores, pois permitiu sustentar as escolhas realizadas, demonstrar reflexão crítica e evidenciar que as decisões tomadas foram pensadas à luz das necessidades reais dos alunos.

Em termos pessoais, considero que a apresentação decorreu de forma clara e objetiva, resultado da preparação prévia em conjunto com o meu colega de estágio e das correções sugeridas pelos nossos orientadores. A prática de ensaio e a revisão crítica do conteúdo garantiram uma comunicação eficaz, ajustada ao tempo disponível. No debate final, senti-me capaz de responder de forma assertiva às questões colocadas, defendendo com segurança o valor do estudo e da ferramenta construída.

De uma análise global, é possível identificar vários pontos fortes da nossa participação: a clareza e objetividade da comunicação; a pertinência científica e pedagógica do tema, alinhado com investigações atuais e com as necessidades da escola; o carácter inovador e inclusivo da ferramenta digital, que contempla diferentes perfis de alunos; a facilidade de replicação do estudo em outros contextos educativos, dada a simplicidade e acessibilidade dos instrumentos utilizados; e, finalmente, a valorização da dimensão reflexiva e crítica, potenciada pelo debate com os docentes.

Ainda que a apresentação tenha decorrido de forma sólida e bem estruturada, emergiram alguns aspetos que suscitaram reflexão. Inicialmente, identifiquei a ausência de um momento prático como uma limitação, contudo, uma análise mais cuidada permitiu reconhecer que a sua implementação no próprio módulo acarretaria constrangimentos logísticos significativos. Neste sentido, a opção por um formato expositivo revelou-se ajustada ao contexto e ao equilíbrio custo-benefício do evento.

Apesar disso, considero que teria sido pertinente deixar em aberto uma alternativa complementar, nomeadamente através do levantamento de interessados para uma sessão prática autónoma agendada noutra dia e horário, ou até através da disponibilização de pequenos vídeos demonstrativos que permitissem aos participantes explorar os conteúdos de forma mais experiencial.

Por outro lado, reconheço que a amostra utilizada, embora adequada ao contexto escolar, poderia ser ampliada em futuras investigações, de modo a conferir maior robustez e transferibilidade às conclusões.

Neste sentido, aponto algumas sugestões e alternativas futuras, nomeadamente a criação de sessões autónomas, específicas e de inscrição voluntária, dirigidas aos docentes que pretendam explorar, em contexto prático, algumas das ferramentas e propostas apresentadas. A investigação poderá igualmente ser expandida a outras faixas etárias, permitindo analisar de que forma a variante 3x3 influencia diferentes níveis de ensino. Por fim, considera-se relevante a atualização contínua da ferramenta digital, incorporando contributos de outros professores, de modo a consolidá-la como um recurso colaborativo, dinâmico e em permanente evolução.

Concluindo, o módulo “Basquetebol, 3x3 vs 5x5 na escola – estudo exploratório” constituiu um contributo relevante não apenas para a reflexão sobre novas formas de ensino da modalidade, mas também para a valorização da investigação-ação como prática estruturante da formação docente. Mais do que partilhar resultados, esta experiência reforçou a convicção de que a EF deve ser construída a partir da análise crítica, da inovação pedagógica e do diálogo constante entre ciência e prática, numa lógica inclusiva e promotora de aprendizagens significativas.

8. Considerações Finais

O EP foi um dos momentos mais marcantes da minha formação, não apenas enquanto futura docente de EF, mas também enquanto pessoa. Este processo foi um verdadeiro exercício de reflexão, de confronto com desafios e de afirmação. Desde o primeiro contacto com a turma até às últimas atividades realizadas, cada etapa foi revelando que ensinar é um processo complexo, exigente e acima de tudo humano, em que o professor procura diariamente tentar responder às necessidades dos alunos.

Na PL, foi onde desenvolvi em grande escala a minha identidade docente. Foi neste contexto que compreendi o fundamento do plano de aula que, por mais planeado que seja, não consegue antecipar a totalidade das situações que ocorrem. Houve momentos em que a execução foi muito diferente do previsto, obrigando-me a ajustar e reformular exercícios para poder manter o foco na aprendizagem dos alunos. Essa flexibilidade, inicialmente desafiante, permitiu-me ganhar confiança e desenvolver uma visão mais crítica sobre o meu desempenho. Mais do que ensinar técnicas compreendi o verdadeiro significado de colocar os alunos no centro do processo.

As atividades de natureza científico-pedagógica também moldaram o meu percurso permitindo-me compreender a importância da partilha e investigação científica. Desde a planificação à conceção destas atividades, foi-me possível alterar a minha visão sobre a prática com uma base mais crítica e fundamentada sobre as escolhas pedagógicas que efetuei. Estas atividades levaram-me a interiorizar a necessidade do docente ser um profissional capaz de questionar, criar e experimentar indo além dos modelos e métodos pré existentes transformando a sala num verdadeiro “laboratório vivo”.

A integração no meio escolar foi também um aspeto fulcral deste processo. A participação em reuniões de conselho de turma, em projetos do GDEF e em diversas iniciativas da escola fez-me perceber que o professor se insere num contexto marcado pela interdependência e cooperação. Estas ações permitiram perceber as diversas funções que um docente assume, desde mediador, a colaborador e comunicador pertencente de uma comunidade educativa. Levou-me ainda a interiorizar a necessidade de saber ouvir, dialogar e participar sendo desta forma, o professor, um catalisador de processos de maturação tal como defende Almada et al. (2008).

As atividades de intervenção na comunidade escolar representaram momentos de grande impacto, que ultrapassaram os limites da sala de aula e mostraram uma dimensão cultural e social que desconhecia. A organização do acantonamento, do torneio de basquetebol 3x3, da semana náutica e de outras iniciativas trouxe à luz a importância de experienciar, desde a prática desportiva ao contexto social. São iniciativas como estas que permitiram tornar a escolar um lugar mais dinâmico e significativo para os alunos e para os docentes promovendo valores de cooperação e responsabilidade acima de tudo.

Entre todas as experiências vividas, algumas assumiram um maior significado quer pela intensidade quer pelo impacto gerado. O acantonamento foi uma das atividades mais emblemáticas do EP. A complexidade logística da sua organização foi extremamente desafiante, ao ponto de poder reconhecer que sem a ajuda dos meus colegas estagiários dificilmente teria conseguido dinamizar a atividade e tudo o que implicou. Contudo, o resultado final superou as dificuldades sentidas pois a felicidade dos alunos, o entusiasmo vivido e os inúmeros feedbacks recebidos transformaram a experiência num verdadeiro *happening* educativo, que deixou marcas em todos os participantes. É precisamente este tipo de vivências que, no meu futuro enquanto docente, gostaria de potenciar, pela forma como contribuem para aprendizagens significativas e relações mais fortes. Também a UD de ARE foi especialmente marcante, sobretudo pelo momento em que a turma concluiu a coreografia de grupo. Este processo demonstrou que fui capaz, em parte, de unir o grupo em torno de um objetivo comum. Apesar de parecer um feito pequeno, envolveu a superação de conflitos, a necessidade de escutar e aceitar opiniões diferentes e, sobretudo, a valorização do coletivo acima do restante. O resultado final traduziu-se não apenas numa apresentação coreográfica, mas num fortalecimento da coesão da turma e numa aprendizagem essencial sobre respeito e cooperação. A atividade náutica, revelou-se igualmente significativa. Ver os alunos a apoiarem-se mutuamente para superar as tarefas propostas foi a confirmação de que a EF pode criar oportunidades únicas para promover solidariedade e confiança. Por fim, destaco a UD de Futebol/Tag Rugby e UF, onde observei uma evolução notável. Alunos que inicialmente revelavam dificuldades em compreender os momentos do jogo terminaram o ano com progressos evidentes, ao ponto de referirem estas modalidades como as que notaram maior evolução e vontade de continuar a abordar no questionário final.

Para além do crescimento pessoal e profissional, reconheço que este percurso deixou igualmente um contributo tangível e duradouro para a escola. A organização do

Torneio Interescolas de Basquetebol 3x3, pela sua dimensão logística e impacto comunitário, abriu caminho para a consolidação de uma prática que alguns docentes manifestaram intenção de manter. De igual modo, o acantonamento, enquanto atividade inédita naquele contexto, levou vários professores a solicitar o material que desenvolvemos e a demonstrar interesse em replicar iniciativas semelhantes, evidenciando a relevância pedagógica e a sustentabilidade das propostas implementadas. A estes contributos soma-se a ferramenta didático-pedagógica de Basquetebol 3x3 e o banco de exercícios criados, recursos que permanecem disponíveis para o GDEF e poderão apoiar práticas futuras. Em conjunto, estas ações configuram uma pegada significativa deixada na instituição, refletindo não apenas aquilo que aprendi, mas aquilo que considero ter acrescentado à comunidade educativa.

O balanço deste caminho percorrido permite-me considerar que cresci enquanto futura docente e enquanto pessoa. Ganhei maior segurança na gestão de turmas, aprendi a intervir em situações de maior complexidade emocional, desenvolvi estratégias para lidar com as adversidades e aperfeiçoei competências de liderança e de comunicação. Mas, acima de tudo, aprendi a refletir de forma crítica sobre a minha prática, reconhecendo os meus limites, valorizando os meus progressos e assumindo uma postura de constante abertura à mudança. Consciencializo-me também que um dos legados deste processo é a noção de inacabamento, entendendo que a minha identidade docente não se define num único ano, mas vai sendo construída de forma gradual e contínua ao longo de toda a carreira.

Em conclusão, este EP, permitiu-me aprofundar a convicção de que a EF é uma disciplina única, capaz de formar cidadãos mais conscientes, ativos e humanos, e consolidou em mim a ideia de que ser professora é, acima de tudo, assumir a responsabilidade de orientar e transformar. Encerro este percurso com a consciência de que a docência é um caminho exigente, mas profundamente gratificante, e com a convicção de cada ação que tomo tem o poder de marcar positivamente a vida dos alunos que mais tarde se transformaram em cidadãos mais completos.

9. Referências

- Aasland, E., Nyberg, G., & Barker, D. (2024). Enacting a new physical education curriculum: a collaborative investigation. *Sport, Education and Society*, 30(7), 841–854. <https://doi.org/10.1080/13573322.2024.2367752>
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML.
- Altet, M. (2017). A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 1196-1223.
- Andrade, P., Pestana, L., Lopes, A., & Lopes, H. (2014). (Re)Olhar a avaliação em Educação Física: A Educação Física em questão. In Lopes, H., Gouveia, É., Alves, R. & Correia, A. (Eds.), *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 9–16). Universidade da Madeira.
- 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 Lopes, H. (org). *Paulo Freire e a sua pedagogia: crítica, resistência e utopia* (pp. 200–205). Universidade da Madeira.
- Arufe-Giráldez, V., Sanmiguel-Rodríguez, A., Ramos-Álvarez, O., & Navarro-Patón, R. (2023). News of the Pedagogical Models in Physical Education-A Quick Review. *International journal of environmental research and public health*, 20(3), 2586. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032586>
- Azevedo, E., Araújo, R., & Mesquita, I. (2022). The development of reflective skills in physical education teacher education: A systematic review. *Retos*, 46, 162–178. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94080>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>

- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. cap. Livros Horizonte.
- Bernal-Reyes, F., Yagüe Cabezón, J. M., Zubiaur González, M., Romero-Pérez, E. M., & Gavotto-Nogales, O. I. (2018). Comparison between global and analytical training methodologies for the development of technical fundamentals skills during soccer initiation training on 8–9 and 10–11 years old children. *BIOtecnica*, 20(2), 65–71. <https://doi.org/10.18633/biotecnica.v20i2.600>
- Biddle, S. J. H., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 886–895. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185>
- Bird, M., Swann, C., & Jackman, P. C. (2023). The what, why, and how of goal setting: A review of the goal-setting process in applied sport psychology practice. *Journal of Applied Sport Psychology*, 36(1), 75–97. <https://doi.org/10.1080/10413200.2023.2185699>
- Bjørke, L., & Quennerstedt, M. (2024). Exploring student reflection in physical education practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2438057>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2020). Peer assessment in Physical Education: A systematic review of the last five years. *Sustainability*, 12(21), 9233. <https://doi.org/10.3390/su12219233>
- Brooks, V., & Sikes, P. J. (1997). *The good mentor guide: Initial teacher education in secondary schools*. Open Univ. Press.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 9(1), 5-8.

- Cabarkapa, D., Krsman, D., Cabarkapa, D., Philipp, N., & Fry, A., (2023). Physical and Performance Characteristics of 3×3 Professional Male Basketball Players. *Sports*, 11, 17. [10.3390/sports11010017](https://doi.org/10.3390/sports11010017).
- Cañas, E., Estévez, E., & Estévez, J. F. (2022). Sociometric status in bullying perpetrators: A systematic review. *Frontiers in Communication*, 7, 841424. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.841424>
- Catama, B. V., & Tejada, N. L. (2024). Beyond games: Unspoken challenges of pre-service physical education teachers – A pilot study. *Journal of Anthropology of Sport and Physical Education*, 8(4), 1–10. <https://doi.org/10.26773/jaspe.241003>
- Clayborne, Z., Varin, M., & Colman, I. (2019). Systematic review and meta-analysis: Adolescent depression and long-term psychosocial outcomes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 58(1), 72–79. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.07.896>
- Crespo, J., Ferreira, V., & Menezes, I. (2018). Educação inclusiva e diferenciação pedagógica: Desafios para a escola contemporânea. Porto: Edições Afrontamento.
- Darido, S. C., & Rangel, I. C. A. (2005). Educação física na escola: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Derri, V., Papamitrou, E., Vernadakis, N., Koufou, N., & Zetou, E. (2014). Early professional development of physical education teachers: Effects on lesson planning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 778–783. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.320>
- Dias, D., & Barroso, R. (2023). Envolvimento parental na escola: Perspetivas de pais e filhos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 27, e242143. <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-242143>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Física – 12.º ano*. Ministério da Educação.
- Estrela, A. (2008). Teoria e prática de observação de classes, uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora.

- Feng, X., Li, J., Hu, S., Zhao, Y., Chen, L., & Wang, N. (2021). An approach to the permeation mechanism of learning transfer and teaching strategy in physical education based on complex network. *PLoS ONE*, *16*(1), e0243906. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243906>
- Ferraz, R., Branquinho, L., Sortwell, A., Teixeira, J. E., Forte, P., & Marinho, D. A. (2023). Teaching models in physical education: current and future perspectives. *Montenegrin Journal of Sports Science and Medicine*, *19*(1), 53-60. DOI 10.26773/mjssm.230307
- Ferry, M. (2014). Teachers in school sports: between the fields of education and sport?. *Sport, Education and Society*, *21*(6), 907–923. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.969228>
- 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>
- Freitas, D. (2015). *Relatório do estágio de Educação Física realizado na Escola Secundária Jaime Moniz* [Relatório de estágio de mestrado, Universidade da Madeira]. Universidade da Madeira.
- Freitas, R., Gaspar, A., Caldeira, R., & Ihle, A. (2020). Caracterização do modelo de competência nos jogos desportivos coletivos de invasão ao nível da carga externa. In *O potencial educativo da educação física e do desporto escolar numa escola interativa* (pp. 124–135). Universidade da Madeira.
- Gomes-da-Silva, P. N. (2024). *Vitral da educação física escolar: comparativo dos métodos de ensino*. *Conexões*, *23*(0), e025006. <https://doi.org/10.20396/conex.v23i00.8676769>
- González-Peño, A., Franco, E., & Coterón, J. (2021). Do Observed Teaching Behaviors Relate to Students' Engagement in Physical Education?. *International journal of environmental research and public health*, *18*(5), 2234. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052234>
- González-Valero, G., Ubago-Jiménez, J. L., Melguizo-Ibáñez, E., & Fernández-García, R. (2024). *Application of the Teaching Games for Understanding model to*

improve decision-making in sport learning: A systematic review and meta-analysis. *BMC Psychology*, 12, 781. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02307-2>

- Goodyear, V., & Dudley, D. (2015). "I'm a Facilitator of Learning!" Understanding What Teachers and Students Do Within Student-Centered Physical Education Models. *Quest*, 67(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1051236>
- Graça, A., & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 67-79.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. Jogos desportivos coletivos—ensinar a jogar. Porto: Universidade do Porto, 9-54. <https://doi.org/10.5628/rpcd.07.03.401>
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom settings. *Journal of sport & exercise psychology*, 35(1), 3–17. <https://doi.org/10.1123/jsep.35.1.3>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jackman, W., & Morrain-Webb, J. (2019). Exploring gender differences in achievement through student voice: Critical insights and analyses. *Cogent Education*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1567895>
- Johler, M., Krumsvik, R. J., Bugge, H. E., & Helgevold, N. (2022). Teachers' perceptions of their role and classroom management practices in a technology-rich primary school classroom. *Frontiers in Education*, 7, 841385. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.841385>
- Jones, D. (2024). Impact of team sports participation on social skills development in youth. *American Journal of Recreation and Sports*, 3(2), 24–34. <https://doi.org/10.47672/ajrs.2400>

- Jones, L. (2022). Lesson study in physical education: a collaborative and contextualised approach to initial teacher training. *Sport, Education and Society*, 29(4), 412–422. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2155128>
- Klaassen, R. (2018). Interdisciplinary education: a case study. *European Journal of Engineering Education*, 43(6), 842–859. <https://doi.org/10.1080/03043797.2018.1442417>
- Light, R. (2013). Game sense: Pedagogy for performance, participation and enjoyment. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203114643>
- Lopes, H., & Fernando, C. (2014). Escolas de hoje. Europa do futuro. *Revista Diversidades*, 11(45), 5-9.
- Lopes, H., Fernando, C. & Prudente, J. (2010). Apoio Laboratorial ao Processo Pedagógico.
- 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 - Perspectivas Luso-Brasileiras* (pp.235-243). Edições ISMAI.
- Lopes, H., Gouveia, É., Rodrigues, A., Correia, A., & Antunes, H. (2023). A escola e a integração no meio: a Educação Física como instrumento de atuação. *Educação e desenvolvimento comunitário*, 315-321.
- Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, É., Vicente, A., Prudente, J., Simões, J., & Fernando, C. (2017). *As novas tecnologias e a rotura do processo pedagógico*. In C. Fernando, H. Lopes, J. Prudente, R. Trindade, J. Simões & H. Antunes (Eds.), *Seminário internacional desporto e ciência 2017* (pp. 16-25). Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Vicente, A., Fernando, C., & Prudente, J. (2019). *A personalização nas aulas de Educação Física e a metodologia de Diagnóstico, Prescrição e Controlo*. Universidade da Madeira.

- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2012). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Machado, E. A., Alves, M. P., & Gonçalves, F. R. (2011). Observar e avaliar as práticas docentes. De Facto Editores.
- Marques, A., Santos, D., Hillman, C., & Sardinha, L. (2018). How does academic achievement relate to cardiorespiratory fitness, self-reported physical activity and objectively reported physical activity: a systematic review in children and adolescents aged 6-18 years. *British journal of sports medicine*, 52(16), 1039. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2016-097361>
- Martins, A. I. M. (2011). A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física (Master's thesis).
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (Ed. 38), 27-43.
- Mendes, R. (2024). *A transformação através do estágio: Incerteza, descoberta e aprendizagem* [Relatório de estágio de mestrado, Universidade da Madeira]. Universidade da Madeira.
- Mehreen, S., Roman, S., Ijaz, M., & Mahmood, M. (2021). Organizational issues in the field of sports at the high school level. *The SPARK*, 6, 101–114. https://www.researchgate.net/publication/361163856_Organizational_Issues_in_the_Field_of_Sports_at_the_High_School_Level
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). *The impact of a hybrid Sport Education–Invasion Games Competence Model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance*. *European Physical Education Review*, 18(2), 205–219. <https://doi.org/10.1177/1356336X12440027>
- Mesquita, I., Pereira, F., & Graça, A. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. *Motriz*, 15(4), 944-954.

- Mesquita, I., & Rosado, A. (2011). Modelos Instrucionais no ensino do desporto. Em Mesquita, I. & Rosado, A. (Eds), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH.
- Metzler, M., & Colquitt, G.T. (2021). *Instructional Models for Physical Education* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003081098>
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Mocanu, G., & Murariu, G., (2024). The Importance of Basketball for High School Students. Part 2 (Utility Dimension Analysis). *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 16. 271-299. 10.18662/rrem/16.2/857.
- Mosston, M. (1988). *La Enseñanza de la Educacion Fisica*, Editorial.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (1st online ed.). Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Nodari, J., & Almeida, M. (2012). Refletindo sobre a agência docente através da observação de aulas. *Revista X*, 2, 24-46. DOI:[10.5380/rvx.v2i0.29306](https://doi.org/10.5380/rvx.v2i0.29306)
- Opitz, A., & Kubik, V. (2024). Far transfer of retrieval-practice benefits depends on task complexity and rule induction. *npj Science of Learning*, 9, 25.
- Parmigiani, D., Nicchia, E., Pario, M., Murgia, E., Silvaggio, C., Ambrosini, A., Pedevilla, A., Sardi, I., & Ingersoll, M. (2025). Formative assessment in upper secondary schools: Ideas, concepts, and strategies. *Education Sciences*, 15(4), 438. <https://doi.org/10.3390/educsci15040438>
- Pereira, J. (2012). *Relatório Do Estágio de Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento Gouveia* [Relatório de estágio de mestrado, Universidade da Madeira]. Universidade da Madeira.
- Pestana, M., Quintal, T., Sousa, H., Caldeira, R., Freitas, R., Ornelas, R., & Rúbio, É. (2019). Avaliação da atividade física moderada-a-vigorosa em aulas de educação física: O exemplo dos jogos desportivos coletivos de invasão. *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas*, 83.

- Pomohaci, M., & Sopa, I. S. (2021). Study regarding the planning process in physical education and sports. *Scientific Bulletin*, 1(51), 58–68. <https://doi.org/10.2478/bsaft-2021-0008>
- Quina, J., (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP – 2.
- Reuker, S. (2017). The noticing of physical education teachers: a comparison of groups with different expertise. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22, 150 - 170. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157574>.
- Ricardo, V. (2005). Novas estratégias de ensino para os jogos desportivos: Um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.
- Rink, J. (1993): *Teaching Physical Education for Learning* (2ª ed.). Times Mosby College Publishing.
- Santos, L., & Ponte, J. (2002). A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: Um estudo com três professoras do ensino secundário. *Quadrante*, 11(2), 29–54. <https://doi.org/10.48489/quadrante.22753>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Serafini, O., & Pacheco, J. A. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: A proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(2), 1–19.
- Shirani Bidabadi, N., Nasr Isfahani, A., Rouhollahi, A., & Khalili, R. (2016). Effective Teaching Methods in Higher Education: Requirements and Barriers. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 4(4), 170–178.

- Silva, N. M., & Dinis, S. P. (2023). As práticas letivas na educação física durante a pandemia: Expectativas e realidades. *Educação e Pesquisa*, 49, e234016. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349262256>
- Slingerland, M., Weeldenburg, G., & Borghouts, L. (2024). *Formative assessment in physical education: Teachers' experiences when designing and implementing formative assessment activities*. *European Physical Education Review*, 30(4), 620–637. <https://doi.org/10.1177/1356336X241237398>
- Sousa, P. (2022). Professor - O que é, função, conceito e definição. Obtido em <https://conceito.de/professor>
- Souza, R., & Ponte, J. (2012). Práticas letivas e formação contínua em matemática: Um diálogo necessário. *Encontro de Investigação em Educação Matemática*, 467-477.
- Spittle, M., Spittle, S., Ruecker, K. & Young, J. (2020). Feedback use and perceptions of Physical Education pre-service teachers. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*. 355. DOI:[10.22190/FUPES200826033S](https://doi.org/10.22190/FUPES200826033S)
- Stidder, G. (2015). Becoming a Physical Education Teacher. <https://doi.org/10.4324/9781315772080>.
- Stiglic, N., & Viner, R. M. (2018). Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: A systematic review of reviews. *BMJ Open*, 9(1), e023191. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-023191>
- Su, F., Wood, M., & Tribe, R. (2023). Dare to be silent: Re-conceptualising silence as a positive pedagogical approach in schools. *Research in Education*, 116(1), 29–42. <https://doi.org/10.1177/00345237231152604>
- Tan, C. Y., Hong, X., Gao, L., & Song, Q. (2023). Meta-analytical insights on school SES effects. *Educational Review*, 77(1), 274–302. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2184329>
- Teutemacher, B., Sudeck, G., & Hapke, J. (2024). Pedagogical approaches to health-related physical education (PE) in the context of digitalisation – a scoping review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2352826>

- Treschman, P., Stylianou, M., & Brooks, C. (2024). A scoping review of feedback in physical education: Conceptualisations and the role of teachers and students. *European Physical Education Review*, 30(4), 545–562. <https://doi.org/10.1177/1356336X241230829>
- Tripp, D. (2012). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. Routledge. ISBN 9780415686273
- Vertonghen, J., & Theeboom, M. (2010). The social-psychological outcomes of martial arts practise among youth: a review. *Journal of sports science & medicine*, 9(4), 528–537.
- Wilder, S. (2013). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- World Health Organization. (2020). *WHO Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour*. Geneva: WHO. ISBN: 9789240015128
- Yuzkovets, I., & Krasov, O., (2024). The “3x3 basketball” game main characteristics as a new type of activity for students. Theory and practice of physical culture and sports. 3. 58-64. 10.69587/tppcs/1.2024.58.
- Zhou, Y. (2025). Associations between class-level factors and student physical activity in PE: team games yield highest MVPA. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. <https://doi.org/10.1186/s12966-024-01703-6>

10. Referências Legislativas

- Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro. Altera o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, que estabelece o regime jurídico dos ciclos de estudos do ensino superior. *Diário da República*, 1.^a série, n.º 178. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/63-2016-75319452>

11.Apêndices

Apêndice 1. Planejamento Anual (1ª Versão)

Plano Anual

O planejamento anual é uma peça chave na organização pedagógica de qualquer ano letivo. Permite ao professor estruturar os conteúdos, definir estratégias de ensino e criar uma sequência lógica de aprendizagens. Quina (2009) afirma que este documento estabelece um guia orientador do desenvolvimento das competências dos alunos ao longo do ano, sempre de forma ajustada ao contexto educacional e às necessidades específicas da turma, os objetivos de aprendizagem a atingir e os recursos disponíveis. Um planejamento eficaz não só facilita a gestão do tempo, como também assegura uma abordagem coerente e integrada entre os diferentes momentos de ensino.

Inácio et al., (2014) e Quina (2009) demonstraram que os professores estagiários apresentam dificuldades significativas no que concerne ao planejamento e à avaliação do desempenho dos alunos, estando estas relacionadas com a falta de experiência dos mesmos. Neste sentido propomos um plano anual com as temáticas e possíveis estratégias a abordar ao longo do ano, ao qual serão subsequentes unidades didáticas, no intuito de diminuir a taxa de insucesso ao lecionar as aulas.

Anacleto (2008), define que o planejamento é fulcral para os professores estagiários, fornecendo-lhes autonomia, controle e a capacidade de promover e anteceder algumas mudanças nas suas práticas pedagógicas, permitindo estabelecer metodologias, selecionar conteúdos e escolher ou optar por determinadas atividades pedagógicas adequadas às necessidades e interesses de seus alunos. Confirma, deste modo, a importância do planejamento para o sucesso do processo de ensino.

O planejamento anual deve ser então uma orientação flexível, de forma a poder ser ajustado conforme o desenvolver do processo educativo.

Página 1 de 7

Áreas de Competência do Perfil dos Alunos			
A	Linguagens e Textos	F	Desenvolvimento pessoal e Autonomia
B	Informação e Comunicação	G	Bem-estar, Saúde e Ambiente
C	Raciocínio e resolução de problemas	H	Sensibilidade estética e artística
D	Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	I	Saber Científico, Técnico e Tecnológico
E	Relacionamento Interpessoal	J	Consciência e domínio do Corpo

Conteúdos		Objetivos/ Perfil	Estratégias
Anual	Aptidão Física	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o gosto de pela prática; - Desenvolver o gosto pela prática de um estilo de vida saudável; - Melhoria dos resultados da Aptidão Física; - Desenvolver conhecimentos sobre as diferentes formas de trabalhar a Aptidão Física; - Desenvolver de consciência corporal; <p>(B, F, G, J)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em circuito; - Trabalho por estações; - Pré-coreografado com ou sem música; - Competição Intra turma; - Jogos de luta;

Página 2 de 7

1ª Rotação	Voleibol	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o gosto de pela prática; - Aumentar o conhecimento teórico da modalidade (regras, dinâmicas e gestos técnicos); -Desenvolver a cooperação entre os alunos; - Desenvolver noção espacial no campo; - Respeitar os colegas e adversários; <p style="text-align: center;">(A, B, C, D, G,I, J)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Smashball; - Jogos lúdicos; - Competição Intra turma; -Transfer a partir do badminton;
	Badminton	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o gosto de pela prática; - Aumentar o conhecimento teórico da modalidade (regras, dinâmicas e gestos técnicos); -Desenvolver a cooperação entre os alunos; - Melhorar o controlo e manuseamento da raquete; - Desenvolver noção espacial no campo; - Respeitar os colegas e adversários; <p style="text-align: center;">(A, B, D, E, F, G, H, I, J)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos lúdicos; - Competição Intra turma; - Transfer a partir do voleibol;

Página 3 de 7

2ª Rotação	Ginástica de Aparelhos	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o gosto de pela prática; - Desenvolver de consciência e domínio corporal; - Desenvolver aspetos relacionados com a flexibilidade, força, postura e coordenação; -Adquirir conhecimentos sobre os diferentes aparelhos e ações gimnicas de aparelhos; -Adquirir conhecimentos sobre as formas de auxiliar os colegas nos diferentes aparelhos/ações; <p style="text-align: center;">(A, B, C, D, F, G, J)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho por estações; - Evolução progressiva de aparelho em aparelho;
	Ginástica Rítmica (Grupo)	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o gosto de pela prática; - Desenvolver de consciência e domínio corporal; - Aumentar o conhecimento teórico da modalidade (regras, dinâmicas e gestos técnicos); -Desenvolver a relação música-movimento, noção espacial e de temporal; - Desenvolver aspetos relacionados com a flexibilidade, força, postura e coordenação; - Desenvolver a relação com um objeto externo ao corpo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho por estações; - Jogos lúdicos;

Página 4 de 7

		(A, B, C, D, F, G, H, I, J)	
	Dança	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o gosto de pela prática; - Desenvolver de consciência e domínio corporal; -Desenvolver a relação música-movimento, noção espacial e de temporal; - Desenvolver aspetos relacionados com a flexibilidade, força, postura e coordenação; <p>(A, B, C, D, F, H, I, J)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos lúdicos; - Trabalho a pares; - Trabalho em grupos; - Trabalho de espelho;
3ª Rotação	Desportos da Natureza (Orientação)	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o gosto de pela prática; - Aumentar o conhecimento teórico da modalidade (regras, dinâmicas e gestos técnicos); - Experimentar outras formas de orientação e em diversos espaços; <p>(B, C, D, E, F, G, I, J)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos lúdicos;
	Futebol	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o gosto de pela prática; - Aumentar o conhecimento teórico da modalidade (regras, dinâmicas e gestos técnicos); 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos lúdicos; - Competição Intra turma;

Página 5 de 7

		<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a cooperação entre os alunos; - Desenvolver noção espacial no campo; - Desenvolver a capacidade óculo-manual; - Respeitar os colegas e adversários; <p>(A, B, C, D, G, I, J)</p>	
	Ultimate Frisbee	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o gosto de pela prática; - Fomentar o conhecimento teórico da modalidade (regras, dinâmicas e gestos técnicos); -Desenvolver a cooperação entre os alunos; - Desenvolver noção espacial no campo; - Respeitar os colegas e adversários; <p>(A, B, C, D, E, F, G, I, J)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos lúdicos; - Competição Intra turma;

Página 6 de 7

Área dos Conhecimentos:

	Temáticas	Estratégias
1º Período	Dopagem e Riscos de Vida e/ou Saúde	- Testes no Google Forms/ Classroom associados aos testes das modalidades
2º Período	Doenças e Lesões	- Trabalho escrito a desenvolver com subtemas
3º Período	Condições materiais, de equipamentos e de orientação do treino	- Exercício prático sobre a modalidade a ser lecionada associando o tema;

Referências:

- Anacleto, F., (2008). Do pensar ao planear: Análise das Decisões Pré-Interativas de Planeamento de Professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista portuguesa de pedagogia*, 55-67.
- Quina, J., (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação.

Discentes:

- Eduarda Juliana Freitas N° 2072320
- Pedro Rodrigues Martins N°2075120

Apêndice 2. Planejamento Anual (3ª Versão)

Plano Anual

O planejamento anual é uma peça chave na organização pedagógica de qualquer ano letivo. Permite ao professor estruturar os conteúdos, definir estratégias de ensino e criar uma sequência lógica de aprendizagens. Este documento estabelece um guia orientador do desenvolvimento das competências dos alunos ao longo do ano, sempre de forma ajustada ao contexto educacional e às necessidades específicas de cada turma. Um planejamento eficaz não só facilita a gestão do tempo, como também assegura uma abordagem coerente e integrada entre os diferentes momentos de ensino.

O planejamento anual deve ser então uma orientação flexível, de forma a poder ser ajustado conforme o desenvolver do processo educativo. Ao ser desenhado, é importante que o professor leve em consideração as características da turma, os objetivos de aprendizagem a atingir e os recursos disponíveis, garantindo um ensino alinhado com as orientações curriculares.

Áreas de Competência do Perfil dos Alunos			
A	Linguagens e Textos	F	Desenvolvimento pessoal e Autonomia
B	Informação e Comunicação	G	Bem-estar, Saúde e Ambiente
C	Raciocínio e resolução de problemas	H	Sensibilidade estética e artística
D	Pensamento Crítico e Pensamento Criativo	I	Saber Científico, Técnico e Tecnológico
E	Relacionamento Interpessoal	J	Consciência e domínio do Corpo

Página 1 de 9

Conteúdos		Objetivos/ Perfil	Estratégias
Anual	Aptidão Física	<p>Adquirir o gosto pela prática de exercício físico e reconhecer a sua importância na promoção de um estilo de vida saudável</p> <p>Melhorar os níveis das componentes da Aptidão Física</p> <p>Aumentar a percepção corporal e a capacidade de autoavaliação</p> <p>Aplicar corretamente os movimentos técnicos dos exercícios físicos</p> <p>Experimentar diferentes formas de treino</p> <p>Desenvolver valores de cooperação, responsabilidade e respeito</p> <p>Potenciar a autonomia na organização e execução de tarefas físicas</p> <p>Promover o conhecimento dos benefícios da atividade física para a saúde mental e física (A, B, C, D, F, G, H, I, J)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em circuito; - Trabalho por estações; -Pré-coreografado com ou sem música; - Competição Intra turma; - Jogos de luta;
	Desportos de Raquete	<p>Desenvolver o gosto pela prática dos desportos de raquete</p> <p>Adquirir conhecimentos teóricos e práticos sobre as modalidades abordadas</p> <p>Compreender e aplicar os princípios básicos do posicionamento e da deslocação em campo</p> <p>Executar com correção gestos técnicos essenciais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos lúdicos; - Competição Intra turma; - Trabalho pares e em pequenos grupos;

Página 2 de 9

		<p>Desenvolver a coordenação óculo-manual</p> <p>Reconhecer os diferentes materiais utilizados nas modalidades</p> <p>Cooperar com os colegas em contextos de jogo em pares ou pequenos grupos</p> <p>Respeitar os adversários, as regras e as decisões dos colegas e professores</p> <p>(A, B, C, D, E, G, H, I,)</p>	
	Dança	<p>Desenvolver o gosto pela prática das ARE</p> <p>Aperfeiçoar a consciência e o domínio corporal</p> <p>Desenvolver a relação música-movimento</p> <p>Apurar a percepção de espaço, tempo, forma e ritmo</p> <p>Melhorar componentes da aptidão física relacionadas com a expressividade</p> <p>Explorar diferentes possibilidades de movimento em interação com os pares ou em pequenos grupos</p> <p>Desenvolver a capacidade de expressar emoções, ideias e intenções através do corpo</p>	<p>- Jogos lúdicos;</p> <p>- Trabalho a pares;</p> <p>- Trabalho em grupos;</p> <p>- Trabalho de espelho;</p>

Página 3 de 9

		<p>Conhecer e experienciar diversos tipos de danças sociais e expressivas</p> <p>Criar e apresentar pequenas sequências coreográficas</p> <p>Fomentar a confiança e a autoestima</p> <p>(A, B, C, D, E, F, G, H, I, J)</p>	
1ª Rotação	Ginástica de Aparelhos	<p>Promover o gosto pela prática da Ginástica de Aparelhos</p> <p>Desenvolver a consciência corporal e o domínio técnico do corpo em movimento</p> <p>Aperfeiçoar capacidades físicas determinantes</p> <p>Adquirir conhecimentos específicos sobre os diferentes aparelhos utilizados</p> <p>Identificar e compreender os aspetos técnicos fundamentais</p> <p>Reconhecer e aplicar formas seguras de auxílio aos colegas</p> <p>Adequar a execução e a progressão dos elementos gímnicos</p> <p>Trabalhar de forma colaborativa em tarefas gímnicas</p> <p>Valorizar o erro como parte integrante do processo de aprendizagem</p> <p>(A, B, C, D, E, G, H, I)</p>	<p>- Trabalho por estações;</p> <p>- Evolução progressiva de aparelho em aparelho;</p>

Página 4 de 9

	Ginástica Rítmica (Grupo)	<p>Desenvolver a consciência corporal e o controlo do corpo em movimento</p> <p>Aperfeiçoar as capacidades físicas fundamentais</p> <p>Adquirir e consolidar competências técnicas de manipulação dos diferentes aparelhos da GR</p> <p>Estabelecer uma relação expressiva entre o movimento e a música</p> <p>Participar na criação e apresentação de sequências coreográficas simples</p> <p>Fomentar o trabalho colaborativo</p> <p>Valorizar a criatividade e a expressividade</p> <p>Adotar atitudes de responsabilidade, autonomia e empenho</p> <p>Desenvolver a capacidade de observação, análise e autoavaliação</p> <p>(A, C, D, F, G, H, I)</p>	<p>- Trabalho por estações;</p> <p>- Jogos lúdicos;</p>
--	----------------------------------	--	---

Página 5 de 9

2ª Rotação	Ultimate Frisbee	<p>Adquirir o gosto pela prática do Ultimate Frisbee</p> <p>Conhecer e aplicar as regras fundamentais do Ultimate Frisbee</p> <p>Desenvolver a capacidade de realizar com correção os gestos técnicos fundamentais</p> <p>Melhorar a ocupação racional do espaço e a leitura do jogo</p> <p>Promover comportamentos de fair-play, respeito e responsabilidade</p> <p>Cooperar com os colegas, aceitando as decisões do grupo e contribuindo para o sucesso coletivo</p> <p>Desenvolver a capacidade de análise do jogo</p> <p>Estimular a autonomia e o espírito crítico</p> <p>Reconhecer o Ultimate como uma modalidade acessível e inclusiva</p> <p>(A, B, C, D, E, G, H, I)</p>	<p>- Jogos lúdicos;</p> <p>- Competição Intra turma;</p> <p>-TGfU;</p>
-------------------	-------------------------	---	--

Página 6 de 9

	Voleibol	<p>Desenvolver o gosto pela prática do voleibol</p> <p>Adquirir conhecimentos fundamentais sobre as regras, dinâmicas e princípios do jogo</p> <p>Executar com correção gestos técnicos elementares do voleibol</p> <p>Melhorar a capacidade de sustentação da bola no ar em situações de jogo reduzido</p> <p>Desenvolver capacidades coordenativas e condicionais</p> <p>Demonstrar comportamentos de respeito e fair-play para com colegas e adversários</p> <p>Potenciar o trabalho coletivo e a cooperação</p> <p>Aplicar estratégias simples de enquadramento ofensivo e defensivo</p> <p>(A, C, D, E, G, H, I)</p>	<p>- Smashball;</p> <p>- Jogos lúdicos;</p> <p>- Competição Intra turma;</p> <p>-TGFU;</p>
3ª Rotação	Futebol / Tag Rugby	<p>Promover o gosto pela prática das modalidades coletivas</p> <p>Adquirir e aplicar os princípios fundamentais do jogo coletivo</p> <p>Conhecer e respeitar as regras básicas de ambas as modalidades</p> <p>Desenvolver competências técnicas e táticas elementares</p>	<p>- Jogos lúdicos;</p> <p>-TGFU;</p> <p>- Competição Intra turma;</p>

Página 7 de 9

		<p>Estimular comportamentos de fair-play, respeito pelas decisões e trabalho em equipa</p> <p>Transferir aprendizagens de modalidades anteriores</p> <p>Potenciar a inclusão e a participação de todos os alunos</p> <p>(A, B, C, D, E, F, G, H, I)</p>	
	Orientação	<p>Adquirir conhecimentos básicos sobre a modalidade de Orientação</p> <p>Desenvolver competências de leitura e interpretação de mapas</p> <p>Melhorar a noção espacial e a capacidade de análise do contexto</p> <p>Fomentar o trabalho cooperativo e a comunicação entre pares</p> <p>Aplicar estratégias de tomada de decisão e resolução de problemas</p> <p>Despertar o gosto pela prática de atividades físicas em meio natural</p> <p>Preparar a atividade de extensão curricular</p> <p>(A, B, C, D, E, G, H, I)</p>	<p>- Jogos lúdicos;</p> <p>-Orientação por coordenadas;</p> <p>-Orientação com QR code.</p>

Página 8 de 9

Área dos Conhecimentos:

	Temáticas	Estratégias
1º Período	Dopagem e Riscos de Vida e/ou Saúde	- Testes no Google Forms/ Classroom associados aos testes das modalidades
2º Período	Doenças e Lesões	- Trabalho escrito a desenvolver com subtemas
3º Período	Condições materiais, de equipamentos e de orientação do treino	- Exercício prático sobre a modalidade a ser lecionada associando o tema;

Apêndice 3. Cronograma Anual (Inicial)

Cronograma Anual

Anuais			
Nº de Aulas em que é abordado	Nº de Horas (aproximado)	Matéria de Ensino	Nível de Proficiência
22 (15min) + 21 (15min) + 22 (15min)	16 horas	Aptidão Física	Introdutório
4(30min) + 5 (30min) + 5 (60min)	9 horas e 30 minutos	Desportos de Raquete	Elementar
8 (60min) + 6 (30min) + 3 (30min)	12 horas e 30 minutos	ARE	Introdutório

1º Período			
Nº de Aulas em que é abordado	Nº de Horas (aproximado)	Matéria de Ensino	Nível de Proficiência
8 aulas (60min)	10 horas	Ginástica Rítmica	Introdutório
8 aulas (60min)	10 horas	Ginástica de Aparelhos	Introdutório

2º Período			
Nº de Aulas em que é abordado	Nº de Horas (aproximado)	Matéria de Ensino	Nível de Proficiência
9 aulas (75 min)	11 horas e 15 minutos	Voleibol	Introdutório
10 aulas (75 min)	12 horas e 30 minutos	Ultimate Frisbee	Introdutório

3º Período			
Nº de Aulas em que é abordado	Nº de Horas (aproximado)	Matéria de Ensino	Nível de Proficiência
10 aulas (60 min)	10 horas	Futebol/ Tag Rugby	Introdutório
19 aulas (30 min)	9 horas e 30 minutos	Orientação	Introdutório

Horas Totais por Tipos de Atividades:

- JDC – 33h e 45min
- ARE + Ginásticas– 32h e 30min
- Desportos de Raquetes – 9h e 30min
- Apt. Física – 16h
- Outras – 9h e 30min

Apêndice 4. Cronograma Anual (Final)

Cronograma Anual Final

Anuais			
Nº de Aulas em que é abordado	Nº de Horas (aproximado)	Matéria de Ensino	Nível de Proficiência Predominante
10 aulas + 16 aulas + 15 aulas	10 horas e 15 minutos	Aptidão Física	Introdutório / Elementar
3 aulas + 4 aulas + 6 aulas	6 horas e 30 minutos	Desportos de Raquete	Elementar
16 aulas	11 horas	ARE	Elementar /Avançado

1º Período			
Nº de Aulas em que é abordado	Nº de Horas (aproximado)	Matéria de Ensino	Nível de Proficiência Predominante
7 aulas	8 horas e 45 minutos	Ginástica Rítmica	Elementar
7 aulas	8 horas e 45min	Ginástica de Aparelhos	Elementar

2º Período			
Nº de Aulas em que é abordado	Nº de Horas (aproximado)	Matéria de Ensino	Nível de Proficiência Predominante
7 aulas	8 horas e 45min	Voleibol	Elementar
7 aulas	8 horas e 45min	Ultimate Frisbee	Elementar

3º Período			
Nº de Aulas em que é abordado	Nº de Horas (aproximado)	Matéria de Ensino	Nível de Proficiência Predominante
9 aulas	9 horas	Futebol/ Rugby	Elementar / Introdutório
12 aulas	6 horas	Orientação	Elementar

Horas Totais por Tipos de Atividades:

- JDC – 19h
- ARES – 19h30
- Outras – 8h + 2h
- Apt. Física – 10h

Apêndice 5. UD de ARE (Anual)

3.2.Unidade Didática de ARE (Danças Sociais)

As atividades rítmicas expressivas (ARE) demonstram as suas origens como formas de expressão que antecedem a linguagem verbal, utilizando movimentos corporais e ritmados como forma de partilha de sentimentos e ideologias (Silva, s/d; Alves, 1988). A dança, é encarecida em significados e emoções, que transmitem valores, atitudes e crenças culturais através de ações, gestos e posturas (PNEF, 2001). Qualquer movimento que procure manifestar sentimentos, sensações ou pensamentos pode ser considerado uma atividade rítmica expressiva, independentemente da sua estética ou se predomina a presença de música (Sousa, 1979).

3.2.1. Pertinência da Unidade Didática

As ARE influenciam não só o aspeto físico, mas também o domínio socio-afetivo e cognitivo das crianças, apresentando uma influência significativa no seu desenvolvimento integral (Sousa, 1979). A dança é uma ferramenta essencial para envolver os alunos e promover uma nova forma de pensar e compreender, utilizando o movimento como base (PNEF, 2001). Através de diversas experiências de movimento, os alunos podem entender as variadas formas de proporcionar a criatividade, a estética, a comunicação, o pensamento crítico, uma consciência rítmica, receção auditiva e compreensão intelectual (Batalha, 2004).

Laban (1990) argumenta que os movimentos nas ARE são naturais e acessíveis a todos, podendo ser realizados por qualquer pessoa, incluindo os alunos. Correia et al. (2018) ressalta que a integração das ARE é crucial para melhorar a interação social, reduzir a timidez, melhorar o controlo motor e a coordenação, além de desenvolver habilidades físicas, cognitivas e socio-emocionais, contribuindo para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

3.2.2. Conteúdos Programáticos

Os parâmetros correspondentes ao nível Introdutório e Elementar da Ginástica rítmica foram definidos tendo por base as Aprendizagens Essenciais (AE) (DGE, 2018).

Nível Introdutório

DANÇA:

O aluno:

- 1- **Coopera com os companheiros**, apresentando sugestões de aperfeiçoamento da execução de habilidades e novas possibilidades de apresentação e considerando as iniciativas que lhe são sugeridas.
- 2- Em situação de **exploração individual do movimento**, de acordo com a marcação rítmica do professor e ou dos colegas:
 - a. **Desloca-se em toda a área**, nas diferentes formas de locomoção, no ritmo-sequência dos apoios correspondente à marcação dos diferentes compassos simples (binário, ternário e quaternário), combinando «lento-rápido», «forte-fraco» e «pausa-contínuo»:
 - i. **Combina o andar, o correr, o saltitar, o deslizar, o saltar, o cair, o rolar, o rastejar, o rodopiar**, etc., em todas as direções e sentidos definidos pela orientação corporal.
 - ii. **Realiza saltos de pequena amplitude, no lugar, a andar e a correr** em diferentes direções e sentidos definidos pela orientação corporal, variando os apoios.
 - iii. **Utiliza combinações pessoais de movimentos locomotores e não locomotores** para expressar a sua sensibilidade a temas sugeridos pelo professor (imagens, sensações, emoções, histórias, canções, etc.), que inspirem diferentes modos e qualidades de movimento.
- 3- Em situação de exploração individual do movimento, com ambiente musical adequado, a partir de movimentos dados pelo professor (e ou sugeridos pelos alunos), seguindo timbres diversificados e a marcação rítmica:
 - a. **Realiza equilíbrios associados à dinâmica dos movimentos**, definindo uma «figura livre» (à sua escolha), durante cada pausa da música, da marcação ou outro sinal combinado.
 - b. **Acentua determinado estímulo musical com movimentos locomotores e não locomotores** dissociando a ação das diferentes partes do corpo.
- 4- Em situação de exploração da movimentação em grupo, com ambiente musical adequado e ou de acordo com a marcação rítmica do professor ou dos colegas:
 - a. **Combina habilidades motoras** referidas em 2. e 3, seguindo a evolução do grupo em rodas e linhas (simples ou múltiplas), espirais, ziguezague, estrela, quadrado, etc..

- b. **Ajusta a sua ação às alterações ou mudanças da formação**, associadas à dinâmica proposta pela música, evoluindo em todas as zonas e níveis do espaço.
- 5- **Em situação de exploração do movimento a pares**, com ambiente musical adequado:
 - a. **Utiliza movimentos locomotores e não locomotores, pausas e equilíbrios, e também o contacto com o parceiro**, «conduzindo» a sua ação, «facilitando» e «esperando» por ele se necessário.
 - b. **Segue a movimentação do companheiro**, realizando as mesmas ações com as mesmas qualidades de movimento.
- 6- Em situação de exercitação, com ambiente/marcação musical adequados, aperfeiçoa a execução de frases de movimento, dadas pelo professor, integrando as habilidades motoras referidas atrás, com fluidez de movimentos e em sintonia com a música.
- 7- **Cria pequenas sequências de movimentos a partir de 2.1.3.**, individualmente, a pares ou grupos, e apresenta-as na turma, com ambiente musical escolhido.

DANÇAS SOCIAIS

O aluno:

- 1- **Coopera com os companheiros, incentiva e apoia a sua participação em todas as situações**, apresentando sugestões de aperfeiçoamento, e considerando, por seu lado, as propostas que lhe são dirigidas.
- 2- **Aceita limitações do parceiro, bem como as suas falhas**, procurando o êxito do par em todas as situações.
- 3- **Respeita o espaço partilhável, mantendo distância dos outros pares**, de modo a evitar choques que perturbem o seu desempenho.
- 4- **Seleciona com antecipação, do repertório desenvolvido, os passos/figuras a executar à sua vontade**, e mediante a disponibilidade de espaço, respeitando a estrutura rítmica das danças latino-americanas/não progressivas - **Merengue e Rumba Quadrada**:
 - a. Mantém uma postura natural, com a cabeça levantada, no enquadramento dos ombros, distinguindo “Posição Fechada” de “Posição Aberta” e identificando as posições relativas e pegadas a utilizar quando em “Posição Aberta”.
 - b. Domina princípios básicos de condução, nomeadamente para início e final de volta, identificando o elevar do braço da pega como sinal de início e o baixar como o final da mesma, tanto no papel de “condutor” (atempadamente e de forma precisa) como de “seguidor” (sem se antecipar às ações do outro).

- c. **Dança o merengue**, em situação de Line Dance com a organização espacial definida, e em situação de dança a pares, iniciando no 1º tempo do compasso e fazendo coincidir cada passo a um tempo, realizando sequências de passos que combinem.
- d. **Dança a rumba quadrada**, iniciando no 1º tempo do compasso e respeitando a estrutura rítmica: Lento (1º e 2º tempos do compasso), Rápido (3º tempo do compasso), Rápido (4º tempo do compasso), realizando os seguintes passos/figuras
- e. **Em situação de dança a pares, nas Danças Sociais Modernas/progressivas, seleciona com antecipação, do repertório desenvolvido, os passos/figuras a executar** à sua vontade e de acordo com a disponibilidade de espaço, mantendo a estrutura rítmica da **Valsa Lenta** (simplificada) e **Foxtrot Social** (simplificado)
- f. **Domina o alinhamento espacial distinguindo** os pontos referenciais do espaço físico e identificando “sentido inverso” como o sentido obrigatório em danças progressivas.
- g. Mantém, no decorrer dos passos/figuras, a “Posição Fechada”, com uma postura natural, cabeça levantada e no enquadramento dos ombros.
- h. Domina princípios básicos de condução, nomeadamente para mudanças de sentido e de direção tanto no papel de “condutor” (atempadamente e de forma precisa) como de “seguidor” (sem se antecipar às ações do outro).
- i. **Dança a Valsa Lenta** (forma simplificada), com o alinhamento espacial para o elemento masculino de frente para a “Linha de Dança”, iniciando no 1º tempo do compasso e mantendo a estrutura rítmica: -1,2,3,4,5,6-.

Nível Elementar

DANÇA:

O aluno:

- 1- **Coopera com os companheiros, incentiva e apoia a sua participação na atividade**, apresentando sugestões de aperfeiçoamento da execução das habilidades e novas possibilidades de movimentação, e considerando, por seu lado, as iniciativas (sugestões, propostas, correções) que lhe são dirigidas.
- 2- **Analisa a sua ação e as dos companheiros**, nos diferentes tipos de situação, apreciando as qualidades e características do movimento, utilizando eventualmente essa apreciação como fonte de inspiração para as suas iniciativas pessoais.
- 3- **Em situação de exercício individual, a par ou em pequenos grupos, com ambiente musical adequado, aperfeiçoa as habilidades aprendidas** anteriormente e as seguintes, associando-as entre si de maneira adequada:

- a. **Sequências de saltos no mesmo lugar, variando os apoios** (dois/dois, um/dois, dois/um, um/um), mantendo a figura definida na partida, durante a fase de voo e na recepção, impulsionando-se e amortecendo a queda corretamente.
 - b. **Sequências de voltas, no lugar à direita e à esquerda**, sobre dois e um apoio (1/2 ponta), dominando o corpo nas fases de preparação (torção), na rotação propriamente dita e na fase final (desaceleração e travagem).
 - c. **Sequências de passos nas ações características** (deslizar, balançar, puxar, empurrar, subir, descer, afastar, juntar, etc.), combinados com voltas, saltos (e outros deslocamentos) e poses.
 - d. **Sequências de saltos** (alternando os apoios como em a.), nas diferentes direções e sentidos definidos pela sua orientação própria e variando a amplitude, as figuras definidas à partida e o número de repetições, impulsionando e amortecendo corretamente.
 - e. **Sequências de voltas**, idênticas a b., aumentando a amplitude (volume definido pela perna e pelos membros superiores) e o número de voltas, variando a distância e a posição dos segmentos corporais em relação ao eixo de rotação.
- 4- Em situação de exploração do movimento em grupo, com ambiente musical adequado ao tema escolhido:
- a. **Combina habilidades** referidas em 2, seguindo a evolução do grupo em linhas retas, quebradas, curvas e mistas (simples e múltiplas).
 - b. **Ajusta a sua ação para realizar alterações ou mudanças da formação**, sugeridas pela dinâmica e agógica da música, evoluindo em toda a área.
- 5- Em situação de exploração do movimento a pares e em trios, de acordo com temas e ambiente musical escolhidos por si:
- a. **Movimenta-se livremente, utilizando movimentos locomotores e não locomotores, pausas e equilíbrios**, e também o contacto com o(s) parceiro(s), “conduzindo” a sua ação, “facilitando” e “esperando” por ele, se necessário.
 - b. **Segue a movimentação do(s) companheiro(s)**, realizando as mesmas ações com qualidades de movimento idênticas.
 - c. **Segue a movimentação do(s) companheiro(s)**, realizando as ações inversas e contrárias e/ou com qualidades de movimento antagónicas (contração/relaxamento, extensão/flexão, salto/queda, etc.).

- 6- **Realiza e apresenta, a pares ou em pequenos grupos, composições livres de movimentos, as habilidades exercitadas, com coordenação e fluidez de movimentos** e em sintonia com a música escolhida, explorando as possibilidades do tema, em toda a área e níveis do espaço.
- 7- **Propõe, prepara e apresenta projetos coreográficos, individuais, a pares ou em grupo, na turma**, de acordo com o motivo e a estrutura musical escolhidos, integrando as habilidades e combinações exercitadas com coordenação, fluidez de movimentos e em sintonia com a música.

DANÇAS SOCIAIS

O aluno:

- 1- **Coopera com os companheiros, incentiva e apoia a sua participação na atividade**, apresentando sugestões de aperfeiçoamento, e considerando, por seu lado, as propostas que lhe são dirigidas.
- 2- **Analisa as suas ações e as dos companheiros, nos diferentes tipos de situação**, apreciando as qualidades e características do movimento.
- 3- **Aceita limitações do parceiro, bem como as suas falhas**, procurando o êxito do par em todas as situações.
- 4- **Respeita o espaço partilhável, mantendo distância dos outros pares**, de modo a evitar choques que perturbem o seu desempenho.
- 5- **Em situação de dança a pares, nas Danças Latino-Americanas/não progressivas**, seleciona com antecipação, do repertório desenvolvido, os passos/figuras a executar à sua vontade e mediante a disponibilidade de espaço, mantendo a estrutura rítmica da **Rumba Quadrada, Chá-Chá-Chá, Rock** (forma simplificada do Jive) e **Salsa** (progressões)
 - a. **Dança a rumba quadrada**, em Posições abertas e “Posição Fechada sem contacto”, realizando os seguintes passos/figuras, ajustando as posições relativas com o par
 - b. **Dança o chá-chá-chá**: em Posições Abertas e em “Posição fechada sem contacto”, iniciando no 1º tempo do compasso e respeitando a estrutura rítmica: 1,2,3,4&1, fazendo coincidir respetivamente o 1 ao 1º tempo do compasso, o 2 ao 2º tempo, o 3 ao 3º e o 4 & a meio tempo cada do 4º tempo do compasso, mantendo o nível de execução e ajustando a posição relativa com o par, na realização dos seguintes passos/figuras.
 - c. **Dança o Rock (forma simplificada de “jive”)**, em “Posições Abertas” e “Posição fechada sem contacto”, iniciando no 1º tempo do compasso e respeitando a estrutura rítmica - Lento, Lento, Rápido, Rápido mantendo o nível de execução e ajustando a posição relativa com o par.

- d. **Dança a salsa (progressões), em situação de “Line Dance”**, com a organização espacial definida, ou em situação de dança a pares, fazendo coincidir os passos aos 1º, 2º e 3º tempos do compasso e o “Tap” ao 4º tempo do compasso, com o ritmo 1,2,3, “Tap”, realizando sequências de três passos e um “Tap”, que combinem: passos no lugar e progredindo à frente e atrás; passos laterais à direita e à esquerda alternados com junção de apoio passos cruzados pela frente ou por trás; passos atrás ou à frente alternados com transferências de peso do outro apoio no lugar e junção de apoios; voltas à direita e à esquerda.
- 6- Em situação de dança a pares, nas Danças Sociais Modernas/progressivas, seleciona com antecipação, do repertório desenvolvido, os passos/figuras a executar à sua vontade, de acordo com os alinhamentos espaciais e a disponibilidade de espaço, respeitando a estrutura rítmica das seguintes danças – **Valsa Lenta (forma social), Foxtrot Social e Tango**.
- a. Domina a noção de alinhamento espacial distinguindo os pontos referenciais do espaço físico e identificando “sentido inverso” como o sentido obrigatório em danças progressivas.
- b. Mantém no decorrer dos passos/figuras a “Posição Fechada com contacto”, com uma postura natural, com ombros descontraídos.
- c. Domina princípios básicos de condução, nomeadamente para mudanças de “Posição fechada com contacto” para “Posição de Promenade fechada” (identificando uma pequena pressão com a base da mão direita como sinal de início e uma pequena pressão com os dedos como o final da mesma) tanto no papel de “condutor” (atempadamente e de forma precisa e decidida) como de “seguidor”(sem se antecipar às ações do outro).
- d. Adapta a extensão dos seus passos nas figuras com volta (dando passos mais pequenos quando se encontra “por dentro da volta” e maiores quando se encontrar “por fora da volta”) de forma a manter a posição relativa com o par.
- e. **Dança a Valsa Lenta** (forma social) em “Posição Fechada com contacto”, mantendo o sentido de progressão da dança.
- f. **Dança o Foxtrot social**, em “Posição Fechada com contacto”, mantendo o sentido de progressão da dança.
- g. **Dança o Tango**, em “Posição Fechada com contacto” mais compacta (com a mão esquerda do elemento feminino nas costas e ao nível da axila do par), com o alinhamento espacial para o elemento masculino de frente e diagonal para a “Parede mais próxima”, respeitando a estrutura rítmica: Lento, Lento, Rápido, Rápido, Lento, fazendo coincidir

cada Lento a 1 tempo e cada rápido a ½ tempo, mantendo o mesmo nível de execução durante toda a figura e o sentido de progressão da dança.

Tabela 12. Conteúdos Programáticos de acordo com as AE de ARE (Danças Sociais)

3.2.3. Avaliação Diagnóstica

De acordo com Silva et al. (2014), a avaliação diagnóstica trata-se de um processo orientado para a recolha e análise de informação que sustenta a tomada de decisões pedagógicas, contribuindo para a melhoria contínua das aprendizagens. Este tipo de avaliação visa, sobretudo, identificar os conhecimentos prévios, as competências instaladas, bem como eventuais dificuldades, permitindo uma intervenção pedagógica mais eficaz, equitativa e personalizada.

Nesta perspetiva, a avaliação diagnóstica não se limita à constatação de lacunas, mas procura também valorizar os pontos fortes dos alunos, funcionando como um instrumento regulador e orientador do processo educativo (Silva et al., 2014). A sua aplicação, no início de cada unidade didática, reveste-se, portanto, de particular importância, pois sustenta uma intervenção pedagógica consciente e fundamentada.

No âmbito da UD de ARE, foram considerados alguns dos parâmetros propostos por Batalha (2004), articulados com os objetivos presentes nas AE. Assim, a avaliação diagnóstica centrou-se nos seguintes indicadores:

- **Cooperação com os companheiros:** capacidade de interação positiva com o par ou grupo, promovendo dinâmicas colaborativas no seio da turma;
- **Consciência e domínio corporal:** controlo motor, qualidade do movimento e utilização adequada do espaço disponível;
- **Relação música/movimento (ritmo):** competência para ajustar o movimento a diferentes estímulos sonoros e registos musicais;
- **Expressividade:** capacidade de comunicar sensações, ideias ou emoções através do movimento, evidenciando intencionalidade expressiva.

Partindo da avaliação final realizada no ano anterior da turma obteve-se a seguinte tabela:

Avaliação Diagnóstica de ARE					
Nº de Aluno	Cooperação c/ companheiros	Consciência e domínio corporal	Relação música/movimento	Expressividade	Média
1	3	4	3	4	3,5
2	4	5	5	4	4,5
4	2	3	2	3	2,5
5	4	5	5	4	4,5
6	3	3	3	4	3,25
7	2	3	2	2	2,25
8	5	5	5	5	5
9	3	4	4	4	3,75
10	2	4	4	3	3,25
11	2	3	2	3	2,5
14	2	3	2	3	2,5
15	3	3	3	2	2,75
16	5	5	4	5	4,75
17	4	4	4	4	4
18	4	4	4	4	4
19	3	4	3	4	3,5
20	4	4	4	4	4
Média	3,235294118	3,882352941	3,470588235	3,647058824	3,558823529

Escala:

1	Insuficiente	2	Pouco suficiente	3	Suficiente	4	Bom	5	Muito bom
----------	---------------------	----------	-------------------------	----------	-------------------	----------	------------	----------	------------------

Tabela 13. Avaliação Diagnóstica de ARE

A análise dos dados da avaliação final da unidade de ARE que a turma obteve no ano transato evidenciou que os parâmetros com menor desempenho foram a cooperação com os colegas e a relação música/movimento. Assim, a primeira aula seguinte terá como objetivo verificar a consistência destes resultados, em vez de realizar uma avaliação diagnóstica tradicional.

A turma posiciona-se num nível de desempenho suficiente, ainda que com indicadores próximos do nível elementar. Estes dados justificam a necessidade de uma intervenção pedagógica mais dirigida às áreas menos desenvolvidas, de modo a promover aprendizagens mais sólidas e significativas.

Níveis apresentados	Turma / Alunos
Introdutório (1-3, não inclusive)	5
Elementar (3-4, não inclusive)	5
Avançado (4-5)	7

Tabela 14. Enquadramento dos alunos face aos níveis das AE (ARE)

3.2.4. Objetivos da Unidade Didática

- **Desenvolver o gosto pela prática das ARE**, reconhecendo a sua importância na promoção da saúde, da criatividade e da qualidade de vida;
- **Aperfeiçoar a consciência e o domínio corporal**, através da realização de movimentos locomotores e não locomotores em diferentes planos, direções e níveis de intensidade;
- **Desenvolver a relação música-movimento**, promovendo a sincronização gestual com diferentes ritmos, dinâmicas e estruturas sonoras;
- **Apurar a percepção de espaço, tempo, forma e ritmo**, enquanto dimensões fundamentais da expressividade corporal;
- **Melhorar componentes da aptidão física relacionadas com a expressividade**, nomeadamente a flexibilidade, a força, a postura e a coordenação motora;
- **Explorar diferentes possibilidades de movimento em interação com os pares ou em pequenos grupos**, incentivando a cooperação, a escuta ativa e o respeito mútuo;
- **Desenvolver a capacidade de expressar emoções, ideias e intenções através do corpo**, promovendo a expressividade individual e coletiva;
- **Conhecer e experienciar diversos tipos de danças sociais e expressivas**, identificando algumas das suas principais características estruturais e culturais;
- **Criar e apresentar pequenas sequências coreográficas**, individuais ou em grupo, aplicando de forma integrada os elementos técnicos e expressivos explorados ao longo da unidade;
- **Fomentar a confiança e a autoestima**, incentivando os alunos a participarem ativamente, a valorizarem os seus progressos e a reconhecerem o valor da sua contribuição no grupo.

3.2.5. Calendarização da Unidade Didática

Ano/Turma:	Número de Alunos: 17 alunos	Total de Sessões: 8 sessões	Calendário: 2024/2025
-------------------	------------------------------------	------------------------------------	------------------------------

Data	Sessão-Conteúdo	Objetivos / Situações	Local e estratégias	Avaliação e Controlo
01 out	- Iniciação à matéria de ensino - Barra de chão - Movimentos locomotores e não locomotores	- Potencialidades e fragilidades da matéria; - Melhoria da flexibilidade; - Desenvolver a noção corporal; Desenvolver a relação música movimento; - Relembrar dos movimentos locomotores e não locomotores;	Local – Pavilhão (P1) Estratégias – jogos lúdicos Processo de descoberta guiada	- Avaliação Contínua - Observação Direta
08 out	- Barra de chão - Introdução aos passos de Chá Chá Chá - Sequências coreográficas	- Melhoria da flexibilidade; - Situações de aprendizagem c/ e s/ música: - <i>Time step</i> - Passo básico - Passo básico (<i>step turn</i>) - <i>New York</i> - Desenvolver a criatividade; - Melhoria das dinâmicas de grupo; - Desenvolver a noção corporal; Desenvolver a relação música movimento;	Local – Pavilhão (P1) Estratégias – jogos lúdicos Processo de descoberta guiada, ações individuais, a pares e em grupo	- Avaliação Contínua - Observação Direta
115 out	- Barra de chão - Continuação dos passos do Chá Chá Chá - Introdução aos passos do Merengue - Sequências coreográficas	- Melhoria da flexibilidade; - Situações de aprendizagem c/ música: - <i>Time step</i> - Passo básico - Passo básico (<i>step turn</i>) - <i>New York</i> - Situações de aprendizagem c/ e s/ música dos passos básicos do merengue; - Melhoria das dinâmicas de grupo; - Desenvolver a noção corporal; Desenvolver a relação música movimento; - Desenvolver da criatividade;	Local – Pavilhão (P1) Estratégias – jogos lúdicos Processo de descoberta guiada, ações individuais, a pares e em grupo	- Avaliação Contínua - Observação Direta
22 out	- Barra de Centro - Continuação dos passos do Merengue - Introdução aos passos de Rock - Sequências coreográficas	- Situações de aprendizagem c/ e dos passos básicos do merengue; - Situações de aprendizagem c/ e s/ dos passos básicos do rock; - Melhoria da flexibilidade; - Melhoria das dinâmicas de grupo; - Desenvolver a noção corporal;	Local – Pavilhão (P1) Estratégias – jogos lúdicos Processo de descoberta guiada, ações individuais, a pares e em grupo	- Avaliação Contínua - Observação Direta

		Desenvolver a relação música movimento; - Desenvolver a criatividade;		
29 out	- Barra de Centro - Continuação dos passos do Rock - Introdução aos passos de Salsa - Sequências coreográficas	- Situações de aprendizagem c/ dos passos básicos do rock; - Situações de aprendizagem c/ e s/ dos passos básicos da salsa; - Melhoria da flexibilidade; - Melhoria das dinâmicas de grupo; - Desenvolver a noção corporal; -Desenvolver a relação música movimento; - Desenvolver a criatividade	Local – Pavilhão (P1) Estratégias – jogos lúdicos Processo de descoberta guiada, ações individuais, a pares e em grupo	- Avaliação Contínua - Observação Direta
05 nov	- Barra de Centro - Elaboração de sequências coreográficas	- Melhoria da flexibilidade; - Melhoria das dinâmicas de grupo; - Desenvolver a noção corporal; Desenvolver a relação música movimento; - Desenvolver a criatividade;	Local – Pavilhão (P1) Estratégias – jogos lúdicos Processo de descoberta guiada, ações individuais, a pares e em grupo	- Avaliação Contínua - Observação Direta
12 nov	- Barra de Centro - Elaboração de sequências coreográficas	- Melhoria da flexibilidade; - Melhoria das dinâmicas de grupo; - Desenvolver a noção corporal; Desenvolver a relação música movimento; - Desenvolver a criatividade;	Local – Pavilhão (P1) Estratégias – jogos lúdicos Processo de descoberta guiada, ações individuais, a pares e em grupo	- Avaliação Contínua - Observação Direta
19 nov	- Barra de Centro - Elaboração de sequências coreográficas	- Melhoria da flexibilidade; - Avaliação das competências e dos conhecimentos adquiridos pelos alunos	Local – Pavilhão (P1) Estratégias – jogos lúdicos Processo de descoberta guiada, ações individuais, a pares e em grupo	- Mini teste teórico em <i>Google Forms</i>
05 dez	- Elaboração de sequências coreográficas	- Melhoria das dinâmicas de grupo; - Desenvolver a noção corporal; Desenvolver a relação música movimento; - Desenvolver a criatividade;	Local – Pavilhão (Campo 4) Estratégias – Processo de descoberta guiada, ações individuais, a pares e em grupo	- Avaliação Contínua - Observação Direta
14 jan	- Elaboração de sequências coreográficas	- Melhoria das dinâmicas de grupo; - Desenvolver a noção corporal;	Local – Pavilhão (Campo 2)	- Avaliação Contínua - Observação Direta

		Desenvolver a relação música movimento; - Desenvolver a criatividade;	Estratégias – Processo de descoberta guiada, ações individuais, a pares e em grupo	
23 jan	- Elaboração de sequências coreográficas	- Melhoria das dinâmicas de grupo; - Desenvolver a noção corporal; Desenvolver a relação música movimento; - Desenvolver a criatividade;	Local – Pavilhão (Campo 4) Estratégias – Processo de descoberta guiada, ações individuais, a pares e em grupo	-Avaliação sumativa -Observação Direta e Indireta -Autoavaliação reflexiva
28 jan	- Junção das sequências coreográficas	- Melhoria das dinâmicas de grupo; - Desenvolver a noção corporal; Desenvolver a relação música movimento; - Desenvolver a criatividade;	Local – Pavilhão (Campo 2) Estratégias – Processo de descoberta guiada, ações individuais, a pares e em grupo	- Avaliação Contínua - Observação Direta
06 fev	- Junção das sequências coreográficas	- Melhoria das dinâmicas de grupo da turma; - Desenvolver a noção corporal; Desenvolver a relação música movimento; - Desenvolver a criatividade;	Local – Pavilhão (Campo 4) Estratégias – Processo de descoberta guiada, ações individuais, a pares e em grupo	- Avaliação Contínua - Observação Direta
13 fev	- Junção das sequências coreográficas	- Melhoria das dinâmicas de grupo da turma; - Desenvolver a noção corporal; Desenvolver a relação música movimento; - Desenvolver a criatividade;	Local – Pavilhão (Campo 4) Estratégias – Processo de descoberta guiada, ações individuais, a pares e em grupo	- Avaliação Contínua - Observação Direta
06 mar	- Junção das sequências coreográficas	- Melhoria das dinâmicas de grupo da turma; - Desenvolver a noção corporal; Desenvolver a relação música movimento; - Desenvolver a criatividade;	Local – Pavilhão (P3) Estratégias – Processo de descoberta guiada, ações individuais, a pares e em grupo	- Avaliação Contínua - Observação Direta
13 mar	- Junção das sequências coreográficas	- Melhoria das dinâmicas de grupo da turma; - Desenvolver a noção corporal; Desenvolver a relação música movimento; - Desenvolver a criatividade;	Local – Pavilhão (P3) Estratégias – Processo de descoberta guiada, ações individuais, a pares e em grupo	- Avaliação Contínua - Observação Direta
20 mar	- Junção das sequências coreográficas	- Melhoria das dinâmicas de grupo da turma; - Desenvolver a noção corporal;	Local – Pavilhão (P3)	-Avaliação sumativa

		Desenvolver a relação música movimento; - Desenvolver a criatividade;	Estratégias – Processo de descoberta guiada, ações individuais, a pares e em grupo	-Observação Direta e Indireta -Autoavaliação reflexiva
Modelos e estilos de ensino possíveis:				
- Modelo Desenvolvimental (evolução progressiva do nível de complexidade das tarefas); - Estilo de ensino por comando e por tarefa; - Descoberta guiada;				

Tabela 15. Calendarização da UD de ARE

3.2.6. Modelos e Estratégias de Ensino a Utilizar

A Dança, enquanto conteúdo central das ARE, continua a gerar alguma resistência por parte dos alunos, sobretudo pela escassa experiência anterior, pelas construções sociais associadas à modalidade e por constrangimentos ligados à autoimagem e à exposição corporal. Neste sentido, tornou-se imprescindível criar um ambiente de aprendizagem positivo, seguro e inclusivo, orientado para o reforço da autoestima, da criatividade e da percepção do corpo como meio de expressão e comunicação (Correia et al., 2018).

Numa fase inicial, privilegiou-se a instrução direta, com recurso aos estilos de ensino por comando e demonstração (Batalha, 2004), de modo a garantir uma compreensão clara das tarefas propostas, um maior controlo da gestão do tempo de empenhamento motor e uma correção imediata das execuções. Esta opção metodológica revelou-se fundamental para estruturar os fundamentos técnicos e expressivos de base. A demonstração permitiu, além disso, promover a atenção dos alunos e clarificar visualmente os objetivos do exercício, enquanto a verbalização possibilitou reforçar estímulos, orientar o foco para a tarefa.

À medida que os alunos consolidaram os elementos básicos, evoluiu-se para uma abordagem mais autónoma e participativa, suportada no modelo desenvolvimental, onde se promoveu a descoberta guiada e a construção de sequências coreográficas. Neste processo, foi potenciando o desenvolvimento da expressividade, da improvisação e da criação coreográfica. Este percurso metodológico respeita a lógica de progressão pedagógica defendida por Oliveira et al. (2014), que sublinham a importância de iniciar com movimentos simples e aumentar gradualmente a complexidade, integrando as dimensões de tempo, espaço e dinâmica.

No plano estratégico, cada aula incluiu momentos de trabalho colaborativo, nos quais os alunos, organizados em pequenos grupos, eram convidados a contribuir com elementos criativos para uma coreografia coletiva, construída de forma incremental ao longo das sessões. Este processo não só promoveu o desenvolvimento de competências técnicas e artísticas, como também fomentou a cooperação, a empatia e o sentido de pertença. A componente de apreciação e crítica construtiva foi igualmente valorizada, como forma de estimular a reflexão individual e coletiva sobre o movimento, promovendo o pensamento crítico e a autoavaliação.

Em suma, a combinação entre os modelos de instrução direta e desenvolvimental, articulados com estilos de ensino diversificados e estratégias centradas no aluno, possibilitou uma progressão efetiva na aprendizagem da Dança, respeitando os ritmos individuais, valorizando a criatividade e promovendo uma vivência positiva da atividade física e expressiva em contexto escolar.

3.2.7. Balanço Geral da Unidade Didática de ARE

Número de aulas lecionadas = 16 aulas (11 horas)

Desde o início da UD, tornou-se evidente que a dança suscitava alguma resistência por parte dos alunos, associada à escassez de experiências anteriores e à exposição corporal. Contudo, ao longo do desenvolvimento da unidade, registou-se uma transformação gradual e consistente, potenciada por uma abordagem metodológica centrada na criação de um ambiente positivo, seguro e inclusivo, onde cada aluno pudesse sentir-se valorizado, respeitado e motivado para participar.

Durante a implementação da unidade, verificaram-se algumas alterações no planeamento inicial, decorrentes da necessidade de reajustar o calendário em virtude da participação dos alunos em outras atividades escolares. Esta reorganização levou a que algumas aulas fossem lecionadas fora do horário inicialmente pensado e em diferentes espaços letivos, o que, longe de constituir um entrave, acabou por enriquecer a experiência pedagógica. A realização de aulas em espaços alternativos, tanto indoor como outdoor, contribuiu para desmistificar a prática da dança, permitindo que os alunos se

libertassem de constrangimentos iniciais e se envolvessem mais ativamente nas propostas apresentadas.

Ao nível da organização didática, as sessões foram planeadas com uma estrutura flexível, mas intencionalmente progressiva. A intervenção pedagógica iniciou-se com o modelo de instrução direta, recorrendo a estilos de ensino por comando e demonstração, estratégia que se revelou essencial para transmitir os fundamentos básicos da dança com clareza, promover um elevado tempo de empenhamento motor e assegurar uma correção imediata das execuções. À medida que os alunos foram ganhando confiança e consolidando os elementos fundamentais da dança, transitei para um modelo desenvolvimental, no qual se privilegiou a descoberta guiada e o trabalho colaborativo, fomentando a autonomia, a criatividade e a construção de conhecimento por via da exploração corporal.

A apresentação dos conteúdos foi realizada com clareza e objetividade, com o intuito de minimizar o ruído comunicacional, sobretudo nas aulas realizadas em espaços partilhados. Sempre que necessário, recorri a formações em “meia-lua” ou “xadrez”, garantindo que todos os alunos permanecessem atentos e dentro do meu campo de visão. Recorri pontualmente ao apoio de alunos mais proficientes para demonstrações, promovendo uma lógica de partilha e valorização dos saberes internos ao grupo. Este envolvimento permitiu-me permanecer mais disponível para a observação e correção postural, especialmente nos exercícios de flexibilidade e nas fases iniciais da construção coreográfica.

Com base na avaliação diagnóstica realizada e nas observações contínuas, organizei a turma de forma a garantir uma distribuição equilibrada de competências nos grupos de trabalho. Alunos com maior domínio técnico foram desafiados a liderar e apoiar os seus pares, o que fomentou uma cultura de entreajuda e respeito mútuo. Essa dinâmica cooperativa revelou-se um dos elementos mais valiosos da unidade, tendo conduzido a um aumento significativo da coesão do grupo e à melhoria das relações interpessoais. Os alunos passaram a demonstrar maior abertura para debater ideias e propostas e cocriar sequências de movimento que refletissem o contributo de todos os elementos do grupo. Esta progressiva apropriação do processo de aprendizagem culminou na elaboração de uma coreografia coletiva, construída a partir da junção das sequências criadas por cada grupo, num exercício de síntese, escuta ativa e compromisso coletivo.

Ao longo da unidade, mantive uma taxa elevada de feedback, maioritariamente prescritivo nas fases iniciais, evoluindo para formas mais interrogativas e reflexivas à medida que os alunos se tornavam mais autónomos. Este equilíbrio permitiu uma orientação eficaz do desempenho, sem descuidar o estímulo à autorregulação. A afetividade foi igualmente um aspeto determinante para o sucesso da unidade. À medida que os alunos se foram envolvendo nas tarefas, observaram-se mudanças positivas na sua postura, participação e motivação. O ambiente tornou-se mais leve, descontraído e produtivo, com os alunos a revelarem entusiasmo e até expectativa positiva pelas aulas de dança. Este envolvimento traduziu-se não só na qualidade das execuções técnicas, mas também no empenho afetivo demonstrado nas interações e nas apresentações públicas.

A observação sistemática, ainda que informal na maioria dos casos, permitiu recolher dados relevantes sobre a evolução dos alunos. Sempre que possível, realizava momentos de observação silenciosa durante a apresentação das sequências, fornecendo posteriormente feedbacks avaliativos positivos, reforçando os progressos realizados. A auto e heteroavaliação foram também integradas, particularmente no domínio da cooperação, tendo gerado momentos de debate ricos e reflexivos entre os alunos. Estas práticas pedagógicas colocaram os alunos no centro do processo educativo, promovendo não só a consciência crítica, mas também o reconhecimento das diferenças e do valor de cada elemento no grupo.

Em síntese, a unidade didática de ARE permitiu alcançar os objetivos delineados, não apenas ao nível técnico e expressivo, mas sobretudo no plano humano, social e afetivo. Os alunos progrediram no domínio motor, enriqueceram o seu vocabulário corporal e ampliaram a sua perceção rítmica e espacial. Paralelamente, desenvolveram competências de cooperação, respeito, criatividade e autonomia, fundamentais para a sua formação integral. A dança, inicialmente vista com relutância, transformou-se numa ferramenta de expressão, partilha e crescimento, confirmando o seu valor educativo e a pertinência da sua inclusão no currículo de EF.

103

Referências:

- Batalha, A. (2004). *Estilos de ensino em educação física: Reflexões e propostas*. Edições FMH.
- Correia, A., Lopes, J., & Carvalho, H. (2018). *Expressão e educação pelo movimento: Dança na escola*. Edições Desassossego.
- Oliveira, J., Araújo, J., & Machado, L. (2014). *Educação física e desenvolvimento humano: O corpo em movimento*. Edições Afrontamento.

Apêndice 6. UD de Futebol/ Tag Rugby (Trimensal)

6.3.Unidade Didática de Futebol/ Tag Rugby

A UD de Futebol / Tag Rugby foi concebida para ser lecionada no 11.º ano, integrando duas modalidades complementares devido ao contexto da turma. Apesar de o futebol constar do currículo escolar, observou-se uma motivação diminuída e competência técnica limitada por parte dos alunos. Para responder a esta realidade, introduziu-se o Tag Rugby, um desporto sem contacto, jogado com as mãos e com regras atrativas e semelhantes às do Ultimate Frisbee, modalidade já reconhecida pela turma. O Tag Rugby surgiu como uma ponte natural entre ambientes desportivos, despertando elevado interesse e promovendo uma prática envolvente, motivadora e inclusiva.

6.3.1. Pertinência da Unidade Didática

A leção da unidade didática de Futebol / Tag Rugby revela-se particularmente pertinente no contexto educativo atual, sobretudo tendo em consideração as características específicas da turma do 11.º ano em questão. Embora o Futebol esteja previsto no planograma da escola como uma das modalidades a abordar neste ciclo de ensino, a avaliação diagnóstica evidenciou níveis reduzidos de competência técnico-tática e uma fraca motivação dos alunos para a prática da modalidade. Perante este cenário, a introdução do Tag Rugby surgiu como uma alternativa pedagógica estratégica, dado o seu cariz inovador e acessível, e por permitir um paralelismo natural com o Ultimate Frisbee, modalidade já lecionada anteriormente e que gerou elevado envolvimento e entusiasmo entre os alunos.

O Tag Rugby, enquanto desporto coletivo sem contacto físico direto, apresenta-se como uma ferramenta eficaz para fomentar a participação inclusiva dos alunos, independentemente do seu nível de experiência prévia, promovendo simultaneamente o desenvolvimento das capacidades físicas, motoras e sociais. A literatura destaca o potencial desta modalidade para trabalhar competências como a comunicação, a cooperação, a liderança e o respeito pelas regras e pelos adversários, através de um ambiente de jogo seguro, dinâmico e desafiador (Smith et al., 2022).

Esta opção metodológica contribui ainda para reforçar a articulação entre aprendizagens, potenciando a transferência de conhecimentos táticos e comportamentais adquiridos noutras modalidades com características similares. O facto de o Tag Rugby ser

jogado com as mãos, de incorporar regras de progressão territorial, de promover a circulação de bola e de exigir uma leitura tátil constante, aproxima-o de contextos de jogo que já eram familiares aos alunos, facilitando o processo de aprendizagem e aumentando os níveis de autoeficácia percebida.

Adicionalmente, a escolha desta dupla abordagem responde aos pressupostos das AE para o Ensino Secundário, que preconizam a exploração de diferentes jogos desportivos coletivos e a promoção de competências transversais, tais como a tomada de decisão, a adaptação a diferentes papéis no jogo, a autorregulação e a valorização da prática regular de atividade física. A pertinência da unidade é, por conseguinte, reforçada pela sua capacidade de responder simultaneamente às necessidades do grupo, às diretrizes curriculares e às metas educativas mais amplas, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento de cidadãos ativos, críticos e cooperantes (PE Scholar, 2024).

6.3.2. Conteúdos Programáticos

Os parâmetros correspondentes ao nível Introdutório e Elementar de Futebol foram definidos tendo por base as Aprendizagens Essenciais (AE) (DGE, 2018). Já o Tag Rugby, não é uma modalidade que conste diretamente nas AE, desta feita foram definidos um conjunto de parâmetros com base no manual “Tag Rugby nas escolas” da Federação Portuguesa de Rugby (Federação Portuguesa de Rugby, 2019b).

Nível Introdutório (Futebol)
1. O aluno, em exercício (com superioridade numérica dos atacantes – 3x1 ou 5x2) e em situação de jogo de Futebol 4x4 (num espaço amplo), com guarda-redes: <ol style="list-style-type: none">a. 1.1 Aceita as decisões da arbitragem e adequa as suas ações às regras do jogo:<ol style="list-style-type: none">i. início e recomeço do jogoii. marcação de golosiii. bola foraiv. lançamento pela linha lateralv. lançamento de balizavi. principais faltasvii. marcação de livresviii. de grande penalidade

- b. Recebe a bola controlando-a e enquadra-se ofensivamente, optando conforme a leitura da situação:
 - c. Remata, se tem a baliza ao seu alcance.
 - d. Passa a um companheiro desmarcado.
 - e. Conduz a bola na direção da baliza, para rematar (se entretanto conseguiu posição) ou passar.
 - f. Desmarca-se após o passe e para se libertar do defensor, criando linhas de passe, ofensivas ou de apoio, procurando o espaço livre. Aclara o espaço de penetração do jogador com bola.
 - g. Na defesa, marca o adversário escolhido.
 - h. Como guarda-redes, enquadra-se com a bola para impedir o golo., ao recuperar a bola, passa a um jogador desmarcado.
2. Realiza com correção global, no jogo e em exercícios critério, as ações:
- a. receção de bola
 - b. remate
 - c. condução de bola
 - d. passe
 - e. desmarcação
 - f. marcação, e em situação de exercício
 - g. cabeceamento.

Nível Elementar (Futebol)

O aluno:

1. Cooperar 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, identificando os respetivos sinais e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e os 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 suas principais regras:
 - a. início e recomeço do jogo
 - b. marcação de golos
 - c. bola fora e reposição da bola em jogo

- d. canto e pontapé de canto
- e. principais faltas e incorreções
- f. marcação de livres e de grande penalidade
- g. bola pela linha de fundo e reposição da bola em jogo, adequando as suas ações a esse conhecimento.

4. Em situação de jogo 5x5 ou 7x7:

- a. Recebe a bola, controlando-a e enquadra-se ofensivamente; simula e ou finta, se necessário, para se libertar da marcação, optando conforme a leitura da situação:
 - i. Remata, se tem a baliza ao seu alcance.
 - ii. Passa a um companheiro em desmarcação para a baliza, ou em apoio, combinando o passe à sua própria desmarcação.
 - iii. Conduz a bola, de preferência em progressão ou penetração para rematar ou passar.
- b. Desmarca-se utilizando fintas e mudanças de direção, para oferecer linhas de passe na direção da baliza e ou de apoio (de acordo com a movimentação geral), garantindo a largura e a profundidade do ataque.
- c. Aclara o espaço de penetração do jogador com bola e ou dos companheiros em desmarcação para a baliza.
- d. Logo que perde a posse da bola (defesa), marca o seu atacante, procurando dificultar a ação ofensiva.
- e. Como guarda-redes, enquadra-se com a bola para impedir o golo. Ao recuperar a bola, passa a um jogador desmarcado.

5. Realiza com oportunidade a correção global, no jogo e em exercícios critério, as ações:

- a. receção de bola
- b. remate
- c. remate de cabeça
- d. condução de bola
- e. drible
- f. finta
- g. passe
- h. desmarcação
- i. marcação.

Nível Introdutório (Tag Rugby)

1. Conhecimento e aplicação das regras básicas
 - a. Reconhece que o Tag Rugby utiliza tags em vez de placagem e que o passe deve ser lateral ou para trás.
 - b. Sabe que, ao perder o tag, deve parar e efetuar um tap para retomar o jogo conforme as regras escolares.
2. Comportamentos ofensivos em jogo reduzido (3x3 ou 5x5)
 - a. Recebe a bola com boas condições de controle (duas mãos ao peito).
 - b. Desloca-se com a bola, ganhando terreno até ser desbloqueado.
 - c. Passa a bola no momento oportuno, evitando avançar com a bola para não perder a posse.
 - d. Desmarca-se continuamente, criando espaços e oportunidades para a equipa manter a posse.
3. Comportamentos defensivos
 - a. Posiciona-se em linha defensiva, acompanhando horizontalmente a progressão do adversário.
 - b. Marca diretamente, aproximando-se para retirar o tag com correção técnica (sem contacto físico brusco).
 - c. Recupera a bola quando possível, interceptando passes ou aproveitando tags para retomar a posse.
4. Execução técnica global
 - a. Realiza passes laterais/traseiros, com coordenação, em estático ou em movimento.
 - b. Efetua receções seguras, absorvendo o passe com as duas mãos.
 - c. Aplica corretamente o tap defensivo após retirar o tag, devolvendo-o de forma adequada.

Tabela 44. Conteúdos programáticos de Futebol e Tag Rugby

6.3.3. Avaliação Diagnóstica

Foram considerados os valores gerais da Ficha Escolar do Aluno criada pelos professores estagiários do ano transato, relativos aos JDC dos alunos no ano transato, bem como a ficha de avaliação diagnóstica realizada este ano na Semana Multidesportiva. No ano transato, futebol não foi uma das modalidades coletivas abordadas.

Avaliação Diagnóstica de Futebol/ Tag Rugby					
Nº de Aluno	Conhecimento de si próprio	Coopera com os companheiros	Domínio do objeto de jogo	Ocupação Racional do espaço	Média
1	-----	-----	-----	-----	-----
2	3	4	2	3	3
4	3	3	2	2	2,5
5	3	4	2	2	2,75
6	-----	-----	-----	-----	-----
7	4	3	4	4	3,75
8	3	4	2	2	2,75
9	3	3	3	3	3
10	3	4	3	2	3
11	3	4	3	2	3
14	3	3	2	2	2,5
15	3	3	4	3	3,25
16	4	3	4	4	3,75
17	4	3	3	3	3,25
18	4	4	4	3	3,75
19	3	4	3	3	3,25
20	4	4	3	3	3,5
Média	3,333333333	3,533333333	2,933333333	2,733333333	3,133333333

Escala:

1	Insuficiente	2	Pouco suficiente	3	Suficiente	4	Bom	5	Muito bom
----------	---------------------	----------	-------------------------	----------	-------------------	----------	------------	----------	------------------

Tabela 45. Avaliação Diagnóstica de Futebol/ Tag Rugby

A média global obtida foi de 3,13 valores, posicionando a turma num nível elementar, de acordo com os critérios definidos nas Aprendizagens Essenciais para o ensino do futebol.

O domínio mais valorizado foi o da cooperação com os companheiros. Já o domínio do objeto de jogo e a ocupação racional do espaço revelaram-se como os aspetos mais frágeis, exigindo uma intervenção pedagógica que privilegie o reforço dos fundamentos técnicos e da leitura tática do jogo.

A informação recolhida permitiu adequar a intervenção pedagógica, nomeadamente com a introdução do Tag Rugby como ponte metodológica, pela sua

acessibilidade técnica e semelhanças com modalidades anteriormente lecionadas, promovendo maior motivação e envolvimento dos alunos

Níveis apresentados	Turma / Alunos
Introdutório (1-3, não inclusive)	2
Elementar (3-4, não inclusive)	11
Avançado (4-5)	4

Tabela 46. Enquadramento dos alunos face aos níveis das AE (Futebol/ Tag Rugby)

6.3.4. Objetivos da Unidade Didática

- **Promover o gosto pela prática das modalidades coletivas**, incentivando a participação ativa e empenhada em contextos de cooperação e oposição.
- **Adquirir e aplicar os princípios fundamentais do jogo coletivo**, como a ocupação racional do espaço, criação de linhas de passe e progressão ofensiva, tanto no futebol como no tag rugby.
- **Conhecer e respeitar as regras básicas de ambas as modalidades**, compreendendo as suas dinâmicas e especificidades
- **Desenvolver competências técnicas e táticas elementares**, como o passe, receção, desmarcação e marcação no futebol; e o passe, receção, esquivas e reposição do cinto no tag rugby.
- **Estimular comportamentos de fair-play, respeito pelas decisões e trabalho em equipa**, promovendo a comunicação eficaz e a tomada de decisão partilhada em situações de jogo.
- **Transferir aprendizagens de modalidades anteriores**, como o Ultimate Frisbee, aproveitando as semelhanças estruturais para facilitar a compreensão dos jogos e potenciar o desempenho dos alunos.
- **Potenciar a inclusão e a participação de todos os alunos**, através de atividades adaptadas e do uso de regras facilitadoras (handicaps), ajustadas ao nível técnico da turma.

6.3.5. Calendarização da Unidade Didática

Ano/Turma:	Número de Alunos: 17 alunos	Total de Sessões: 10 sessões	Calendário: 2024/2025
-------------------	------------------------------------	-------------------------------------	------------------------------

Data	Sessão-Conteúdo	Objetivos / Situações	Local e estratégias	Avaliação e Controle
11 Mar	Iniciação ao Futebol e ao Tag Rugby	Observar comportamentos de jogo	Local – Campo 4 Estratégias – TGfU, jogos lúdicos, trabalho técnico inicial	-Observação direta Avaliação diagnóstica informal
18 Mar	Domínio técnico individual – passe e receção (Futebol) / passe e receção (Tag Rugby)	Promover a melhoria da precisão do passe e receção em movimento	Local – Campo 4 Estratégias – TGfU, jogos lúdicos, trabalho técnico	- Avaliação Contínua - Observação Direta
25 Mar	Condução de bola e finalização (Futebol) / progressão com bola e ensaio (Tag Rugby)	Estimular a progressão ofensiva com bola e a finalização da jogada.	Local – Campo 4 Estratégias – TGfU, jogos lúdicos, trabalho técnico	- Avaliação Contínua - Observação Direta
01 Abr	Ocupação racional do espaço / desmarcação	Compreender o uso eficiente do espaço e das linhas de passe.	Local – Campo 4 Estratégias – TGfU, jogos lúdicos, trabalho técnico	- Avaliação Contínua - Observação Direta
22 Abr	Tomada de decisão em situação de jogo	Tomar decisões rápidas e eficazes em contextos dinâmicos.	Local – Campo 4 Estratégias – TGfU, jogos lúdicos, trabalho técnico, jogo formal 2x2 e 3x3	- Avaliação Contínua - Observação Direta
29 Abr	Transições ofensiva e defensiva	Reagir rapidamente à perda ou recuperação da posse.	Local – Campo 4 Estratégias – TGfU, jogos lúdicos, trabalho técnico, jogo formal 2x2 e 3x3	- Avaliação Contínua - Observação Direta
06 Mai	Jogo reduzido 3x3 com foco em colaboração	Estimular o trabalho em equipa e cooperação na resolução dos desafios do jogo	Local – Campo 4 Estratégias – TGfU, jogos lúdicos, trabalho técnico, jogo formal 2x2 e 3x3	- Avaliação Contínua - Observação Direta
13 Mai	Aplicação técnica e tática em jogo formal	Transferir aprendizagens para contexto de jogo real	Local – Campo 4 Estratégias – TGfU, jogos lúdicos, trabalho técnico, jogo formal 2x2 e 3x3	- Avaliação Contínua - Observação Direta
20 Mai	Revisão e consolidação dos conteúdos	Consolidar os comportamentos individuais e coletivos	Local – Campo 4 Estratégias – TGfU, jogos lúdicos, trabalho técnico, jogo formal 2x2 e 3x3	- Avaliação Contínua - Observação Direta

27 Mai	Competição formal de ambas as modalidades	Avaliar o desempenho global técnico-tático e comportamental	Local – Campo 4 Estratégias – TGfU, jogos lúdicos, trabalho técnico, jogo formal 2x2 e 3x3	- Avaliação Contínua - Observação Direta
Modelos e estilos de ensino possíveis:				
<ul style="list-style-type: none"> - Modelo Desenvolvidor (evolução progressiva do nível de complexidade das tarefas) - TGfU: jogos 1x1, 2x2 e 3x3 - Jogos Lúdicos pré desportivos 				

Tabela 47. Calendarização da UD de Futebol/ Tag Rugby

6.3.6. Modelos e Estratégias de Ensino a Utilizar

A UD de Futebol / Tag Rugby foi concebida com uma abordagem metodológica centrada no aluno, valorizando a criação de contextos autênticos de aprendizagem e a promoção da tomada de decisão. Neste sentido, o modelo de ensino dominante foi o modelo Teaching Games for Understanding (TGfU), dado o seu foco na compreensão tática do jogo e no desenvolvimento de competências de decisão em situações reais. Este modelo permite uma progressão lógica a partir de jogos reduzidos, como o 1x1, 2x2 ou 3x3, que facilitam a compreensão dos princípios fundamentais dos jogos coletivos e a transferência de aprendizagens entre modalidades (Harvey & Jarrett, 2014).

Complementarmente, foram integradas estratégias de jogos lúdicos pré-desportivos, especialmente úteis nas fases iniciais da unidade para fomentar a motivação e o envolvimento dos alunos, sobretudo em relação ao Tag Rugby, modalidade que constitui uma novidade para a maioria. Estas estratégias permitem ainda reduzir a complexidade técnica inicial, promovendo um ambiente inclusivo e seguro de experimentação (Lee & Ward, 2009).

Em termos de estilos de ensino, optar-se-á predominantemente pelo estilo de descoberta guiada, especialmente em tarefas com foco na tomada de decisão e resolução de problemas táticos, incentivando a autonomia e reflexão dos alunos.

Adicionalmente, será seguido o modelo desenvolvimental, orientando a progressão pedagógica com base nas necessidades da turma e na crescente complexidade dos desafios propostos. Este modelo permite ajustar as tarefas ao nível dos alunos, promovendo aprendizagens significativas e sustentadas ao longo do tempo (Graham et al., 2020).

A conjugação destes modelos e estratégias permitirá responder eficazmente à diversidade da turma, promovendo a participação ativa de todos os alunos e a aquisição de competências técnico-táticas e sociais.

6.3.7. Balanço Geral da Unidade Didática de Futebol/ Tag Rugby

Número de aulas lecionadas (horas) = 9 aulas (9 horas)

Ao longo desta unidade didática, a motivação dos alunos revelou-se diferenciada entre as duas modalidades inicialmente abordadas. No caso do futebol, constatou-se uma motivação mais reduzida no início, reflexo da avaliação diagnóstica e da baixa proficiência na modalidade. No entanto, à medida que as aulas decorreram, a motivação foi crescendo progressivamente, em parte graças à introdução de abordagens diferenciadas como o “walking football”, que permitiram reforçar aspetos fundamentais como a noção de espaço, a ocupação racional do terreno de jogo e a leitura táctica. Já no Tag Rugby, a motivação da turma foi desde o início bastante elevada, uma vez que a modalidade era uma novidade para os alunos e apresentava semelhanças com o Ultimate Frisbee, anteriormente lecionado com sucesso. Esta motivação manteve-se ao longo da unidade e foi reforçada pelas respostas ao questionário de avaliação da disciplina, onde muitos alunos manifestaram o desejo de aprofundar os conhecimentos nesta modalidade.

No que diz respeito à evolução dos alunos, observou-se uma melhoria significativa em domínios técnicos e táticos. No futebol, os progressos centraram-se sobretudo em aspetos posicionais, desmarcação e definição de jogadas simples, enquanto no Tag Rugby a evolução técnica foi mais acentuada, destacando-se a capacidade de realizar trocas de direção e inversões de forma fluida em contexto de jogo real. Estas melhorias demonstram a eficácia da abordagem adotada, que promoveu um ambiente de aprendizagem dinâmico, participativo e centrado na resolução de problemas.

A unidade contou com um total de 9 sessões, tendo apenas uma aula não sido lecionada devido a constrangimentos logísticos relacionados com a participação dos alunos noutras atividades escolares. Os conteúdos foram reajustados de forma a assegurar

a continuidade do processo de ensino-aprendizagem e a garantir o cumprimento dos objetivos previamente definidos, os quais se consideram globalmente atingidos.

Ao nível metodológico, esta unidade não apresentou grandes dificuldades, o que poderá estar relacionado com a minha maior familiaridade, e também dos alunos, com os JDC de Invasão, permitindo um trabalho fluído e eficaz. A aplicação do modelo TGfU revelou-se particularmente adequada, uma vez que promoveu o desenvolvimento da tomada de decisão, da cooperação e da compreensão táctica através de jogos modificados e situações reais. Esta abordagem permitiu aos alunos aprender a jogar jogando, mantendo níveis elevados de participação e empenho, sem descurar a vertente formativa da disciplina.

Se a unidade tivesse de ser repetida, uma das estratégias que se procuraria implementar seria a realização de um torneio interturmas, realizado ao longo das sessões. A criação de uma competição mais formal e sustentada ao longo do tempo permitiria elevar o envolvimento dos alunos, promover a responsabilização coletiva e estimular o sentido de pertença, sem comprometer a natureza pedagógica das aulas.

Finalmente, esta unidade revelou-se não apenas eficaz do ponto de vista técnico-tático, mas também valiosa na promoção de competências sociais, como a cooperação, o respeito mútuo e o espírito de equipa. O facto de os alunos experimentarem duas modalidades com características distintas, mas articuladas, potenciou o desenvolvimento da adaptabilidade, da comunicação e da tomada de decisão, contribuindo para uma formação mais completa, crítica e participativa.

Referências:

- Federação Portuguesa de Rugby. (2019a). *Regulamento técnico do torneio de Tag Rugby escolar 2019/2020*. <https://fpr.pt>
- Federação Portuguesa de Rugby. (2019b). *Tag Rugby nas escolas: Regulamento de torneios 2019/2020*. Desporto Escolar. <https://www.fpr.pt>
- Graham, G., Holt/Hale, S. A., & Parker, M. (2020). *Children Moving: A Reflective Approach to Teaching Physical Education* (10th ed.). McGraw-Hill Education.
- Harvey, S., Hughes, C. (2009). *Teaching and Assessing Tag Rugby Made Simple*. Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators. 22. 17-28. DOI:[10.1080/08924562.2009.10590828](https://doi.org/10.1080/08924562.2009.10590828)
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278–300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>
- Lee, M. A., & Ward, P. (2009). Generalization of tactics in tag rugby from practice to games in middle school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 189–207. <https://doi.org/10.1080/17408980801974937>
- PE Scholar. (2024). *T1 Rugby: A Dynamic Addition to the PE Curriculum?* <https://pescholar.com>
- Pinheiro, E. dos S., Silva, P. R. L. da, Müller, C. B., Goicochea, C. A., Ferreira, G. D., & Bergmann, G. G. (2021). *Rugby in physical education: From teacher training to interschool festivals*. Journal of Physical Education, 32, e3250. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3250>
- Shi, Z., Yang, X., Zhang, X., Zhu, W., Dai, Y., & Li, J. (2024). An empirical study of the flag rugby game programme to promote gross motor skills and physical fitness in 5-6 year old preschool children. *Heliyon*, 10(8), e29200. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29200>

Apêndice 7. Exemplo Avaliação Formativa

	Parâmetros	Ponderação
Competências Gerais	Assiduidade: - Presença às aulas	2%
	Pontualidade: - Chegada à aula na hora marcada em horário para início da mesma.	1%
	Comportamento: - Fomentar relacionamentos interpessoais saudáveis e a harmonia no grupo, valorizando os princípios democráticos e sociais. - Respeita as normas de conduta em contexto de aula. - Comunica com todos os colegas sem qualquer tipo de exclusão.	2%
Competências Específicas	Cooperação: - O aluno é capaz de comunicar com os colegas durante as atividades, dando opiniões e recebendo feedbacks respeitando as ideias e sentimentos dos outros. - O aluno é capaz de colaborar com os colegas em atividades de grupo, compartilhando responsabilidades e contribuindo para o sucesso coletivo.	10%
	Empenhamento: - <u>Participação Ativa</u> : frequência e disposição do aluno em se envolver nas atividades propostas - <u>Esforço e Melhoria Pessoal</u> : nível de esforço que o aluno demonstra nas atividades bem como a sua capacidade de aceitar feedbacks construtivos.	10%
Capacidades Motoras	Avaliação das modalidades - Processo e Produto	40%
Aptidão Física	Processo Produto	20%
Conhecimentos	Area dos Conhecimentos	10%
	Teste Escrito/Trabalho	5%

Avaliação 11º 3º Período

Nº	Competências Gerais (5%)			Competências Específicas (20%)		Capacidades Motoras (40%)				Aptidão Física (20%)		Conhecimentos		Nota
	Assiduidade	Pontualidade	Comportamento	Cooperação	Empenhamento	Futebol e Raguebi	Desp. De Raquete	Orientação	ARE	Processo	Produto	Área dos Conhecimentos	Teste Escrito	
1	0,388918349	0,191313811	0,391032845	1,94132964	1,947222222	1,779195841	1,718795761	1,76063547	1,904254189	1,9025974	1,42	2	1	18,37072
2	0,4	0,197623967	0,4	1,995959596	1,995269017	1,647973262	1,639961802	1,683056355	1,926577538	1,99921296	1,71	1,75	0,875	18,22063
4	0,4	0,187662338	0,38543404	1,947811448	1,899422799	1,655418721	1,628395498	1,674897374	1,666256162	1,81818182	1,14	2	1	17,40348
5	0,4	0,192871901	0,379008264	1,9	1,913863636	1,635107001	1,607295716	1,603928462	1,783690004	1,82410714	1,71	1,75	0,875	17,5748
6	0,4	0,190805785	0,379984258	1,876047261	1,863271605	1,566105442	1,621473923	1,602884354	1,676281179	1,83040293	0,57	1,875	0,9375	16,38976
7	0,4	0,197500984	0,399016135	1,761987219	1,820944135	1,725482379	1,636403999	1,604217215	1,55160793	1,97694444	1,71	1,75	0,875	17,4091
8	0,4	0,189979339	0,4	1,938917749	2	1,630360056	1,667605786	1,674864654	1,691080168	2	2	1,875	0,9375	18,46531
9	0,4	0,197274695	0,399197166	1,981457431	1,978973408	1,697143849	1,695919785	1,690110653	1,723812831	1,99375	1,71	1,75	0,875	18,09264
10	0,4	0,189546485	0,4	1,977357143	1,975547619	1,694933609	1,721333718	1,688410464	1,783112009	1,97283333	1,42	1,875	0,9375	18,0357
11	0,4	0,185584416	0,399772727	1,987460317	1,951315193	1,63921382	1,707560626	1,679410365	1,750974794	1,95549858	1,42	1,75	0,875	17,70178
14	0,4	0,18451889	0,397621015	1,959550804	1,904060037	1,56296673	1,580224294	1,588464172	1,653856686	1,9397037	0,57	1,75	0,875	16,3654
15	0,4	0,197272727	0,399272727	1,977170198	1,8999038	1,704610119	1,69230017	1,718930861	1,748700997	1,99647436	1,71	1,875	0,9375	18,25714
16	0,399547422	0,196894455	0,39272924	1,96716141	1,97798392	1,844715136	1,77816448	1,765165489	1,949050454	1,99880952	1,71	2	1	18,98013
17	0,4	0,176190476	0,379098549	1,9171875	1,913823529	1,738613209	1,752898918	1,687029242	1,756764141	1,93681319	2	1,75	0,875	18,28342
18	0,4	0,194918339	0,394545455	1,93030303	1,907761286	1,74395642	1,762794886	1,733812631	1,9465214	1,96150794	2	2	1	18,97612
19	0,4	0,199431818	0,399636364	1,985509228	1,980788612	1,717065399	1,76479837	1,727199123	1,717862864	1,99213675	2	2	1	18,88443
20	0,386613757	0,178546366	0,39837594	1,977368421	1,981434211	1,761835436	1,813526212	1,741223624	1,947341742	1,92724359	1,71	2	1	18,82351

Média da Turma
18,01376573

Parâmetro: Assiduidade (2%)

Nº	1ºP.	2ºP.	Março							Abril					Maio					Junho		Nota				
			6	11	13	18	20	25	27	1	3	22	24	29	6	8	13	15	20	22	27		29	3	5	
1	19,47368	19,49875	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,95107
2	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
4	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
5	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
6	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
7	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
8	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
9	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
10	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
11	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
14	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
15	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
16	19,52381	19,97835	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,97926
17	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
18	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	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
20	18,5	19,45238	20	20	20	20	20	20	20	10	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,39762

P	20
FM	10
FI	0
FJ	

Parâmetro: Pontualidade (2%)

Nº	1º P.	2º P.	Março					Abril					Maio					Junho		Nota					
			6	11	13	18	20	25	27	1	3	22	24	29	6	8	13	15	20		22	27	29	3	5
1	19,47368	19,02296	20	20	20	15	20	15	20	20	20	15	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,21411
2	20	19,77273	20	20	20	20	15	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,7822
4	15,71429	17,14286	20	15	20	20	15	15	20	20	20	15	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	18,86905
5	20	19,31818	20	20	20	20	15	15	20	20	20	15	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,34659
6	20	19,77273	20	20	20	20	20	15	20	20	20	20	15	15	20	20	20	15	20	20	20	20	20	20	19,1572
7	19,52381	19,97835	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	15	20	20	20	20	20	20	20	19,77092
8	20	17,95455	20	15	20	20	20	20	20	20	20	15	20	20	20	20	15	15	20	20	20	20	20	20	19,08144
9	19,04762	19,95671	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	15	20	20	20	20	20	20	20	19,75018
10	19,5	18,54762	20	20	15	20	10	20	20	20	15	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,04355
11	17,85714	18,31169	20	20	15	20	10	20	20	20	15	20	20	15	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	18,68949
14	17,85714	18,08442	20	20	15	20	10	20	20	20	15	15	20	15	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	18,5809
15	19,52381	19,47619	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	15	20	20	20	20	20	20	20	20	19,75
16	19,52381	18,84199	20	20	20	20	15	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,72358
17	19,7619	19,7619	20	20	20	20	15	20	20	20	10	15	15	15	20	20	15	20	20	20	15	20	20	20	17,75132
18	19,52381	19,29654	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	15	20	20	15	20	20	20	20	20	20	20	20	19,53418
19	19,52381	19,23619	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,94792
20	19,5	19,7381	20	20	20	20	20	15	20	20	20	15	10	15	20	10	15	20	10	20	15	20	20	20	18,05896

Hora marcada	20
Atraso entre 2 e 5 min	15
Atraso de 6 a 10	10
Atraso +10min	0

Parâmetro: Comportamento (1%)

Nº	1º P.	2º P.	Março					Abril					Maio					Junho		Nota					
			6	11	13	18	20	25	27	1	3	22	24	29	6	8	13	15	20		22	27	29	3	5
1	18,36842	19,11278	19	20	20	20	18	19	20	20	20	20	20	20	18	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,59434
2	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
4	19,42857	19,54887	20	20	20	18	18	18	17	17	17	17	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,33239
5	20	19,90909	20	20	20	18	18	18	17	17	17	17	20	20	17	18	20	17	20	20	20	20	20	20	19,03788
6	18,80952	19,17316	20	20	18	19	20	19	17	18	20	20	20	17	18	18	18	18	18	20	20	20	20	20	19,08261
7	19,099524	19,82251	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,95491
8	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
9	19,28571	19,83117	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,9632
10	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
11	20	19,77273	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,98967
14	19,71429	19,66883	20	20	20	18	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,89096
15	19,33333	19,86667	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,96667
16	19,52381	19,47835	20	20	20	18	18	20	20	20	20	20	20	20	20	20	17	20	20	20	20	20	20	20	19,66676
17	19,57143	19,66234	19	20	20	18	20	16	17	18	20	20	20	20	17	18	20	20	20	20	20	20	20	20	19,01299
18	20	20	19	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	15	20	20	20	19,75
19	19,7619	19,8381	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,88333
20	19,8	19,65714	19	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,92653

Critérios	
Fomentar relacionamentos interpessoais saudáveis e a harmonia no grupo, valorizando os princípios democráticos e sociais.	
Respeita as normas de conduta em contexto de aula.	

Parâmetro: Cooperação (10%)

Nº	1º P.	2º P.	Março						Abril					Maio						Junho		Nota		
			6	11	13	18	20	25	27	1	3	22	24	29	6	8	13	15	20	22	27		29	3
1	19,52632	18,31632	20	20	20	20	18	18	20	20	20	20	17	20	18					20	20	20	20	19,46911
2	19,33333	19,77778	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,96296
4	17,33333	18,18519	20	20	18	18	20	19	20	20	20	20	18	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,52166
5	19,19048	18,80952	20	20	18	18	18	18	18	18	18	18	20	18	20	18	20	20	20	20	20	20	20	19,08333
6	18,57143	17,3985																						18,86626
7	17,38095	17,25624	20	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17,81821
8	20	19,7619	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,99008
9	17,33333	18,5873	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,83003
10	18,9	18,345	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		18	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,79326
11	19,33333	19,15873																						19,886
14	18,61905	18,88667	20	18	20	20	20	20	20	20	20	20	20	18	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,63068
15	17,42857	18,54887	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19	20	20	20	20	20	20	20	20	20	17,79073
16	19,28571	19,4898	20	20	20	18	20	20	20	20	20	20	20	20	20	18	20	20	20	20	20	20	20	19,69898
17	18,85714	17,89286	20			18	20	17	18	19														19,22058
18	20	19,66667	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,36111
19	18,57143	18,2406	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,86712
20	20	18,7	20	20	20	20	20		20	20	20	20	20	20	17				20	20	20	20	20	19,79524

Parâmetro: Empenhamento (10%)

Nº	1º P.	2º P.	Março						Abril					Maio						Junho		Nota			
			6	11	13	18	20	25	27	1	3	22	24	29	6	8	13	15	20	22	27		29	3	5
1	20	18,5	20	20	20	20	18	20		20	20	18	20	20	18	20	18					20	20	20	19,525
2	19,14286	19,81633	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,95663
4	16,14286	17,73016	20	20	20	18	18	20	16	16	20	16	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,07804
5	19,28571	18,76429	20	20	20	20	20	20	16	16	20	16	20	20	19	20	19	18	20	20	20	20	20	20	19,21042
6	18	17,38889																							18,76844
7	17,7619	17,8458	20	20	20	20	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	18	18	18	20	20	20	20	20	18,35865
8	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
9	16,85714	18,51701	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	18,80726
10	18,3	18,565	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		18	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,77674
11	18,52381	18,73923																							19,55741
14	16,90476	16,94785																							19,12403
15	17,19048	18,78836	20	20	20	20	20	17	17	17	17	17	17	17	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,08245	
16	19,42857	19,68707	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	18	19	19	20	20	20	20	20	20	19,79649
17	18,57143	18,77857	20			19	19	18	20	20			18	18	18	18	20		20	20	20	20	20	20	19,18611
18	19,85714	19,85034	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	15	20	20	20	5	20	20	20	19,15448
19	17,80952	18,15608	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,82459
20	19,45	19,0225	20	20	20	20	20		20	20	20	18	20	20	20	20	20			20	20	20	20	20	19,83202

Parâmetro: Futebol/Rugby (10%)

Nº	Média 2ºp.	Março		Abril		Maio			Junho	Nota	
		18	27	3	22	6	13	20	27		3
1	18,1276	17	17	17	18	18	18		18	19	17,79196
2	17,7973	15	16	16	16	16	17	17	17	17	16,47973
4	15,9877	16	16	16	16	16	17	18		18	16,55419
5	17,5107	15	15	16	16	16	17	17	17	17	16,35107
6	16,2884	15	15	15	15		16		16	17	15,66105
7	16,5482	17	17	17	17	17	17	18	18	18	17,25482
8	16,7324	15	16	16	16	16	17		17	17	16,3036
9	16,7144	16	16	16	17	17	17	18	18	18	16,97144
10	17,4934	15	16	16	17	17	17	18	18	18	16,94934
11	17,5292	15	16	16	16	16	17	17		17	16,39214
14	15,6157	15	15	15	16		16	16	16	16	15,62397
15	16,461	16	16	17	17	17	17	18	18	18	17,0461
16	18,4715	18	18	18	18	18	18	19	19	19	18,44715
17	17,7029	17	17		17	17		18		18	17,38613
18	18,3956	17	17	17	18	18	18	18	18	15	17,43956
19	17,5359	17	17	17	17	17	17		17	18	17,17065
20	18,9468	17	17	17	17	18	18		18		17,61835

Critérios
Cooperação c/ companheiros
Conhecimento de si próprio
Domínio do Objeto de jogo
Ocupação Racional do espaço

Parâmetro: Desportos de Raquete (10%)

Nº	Média 2ºp.	Março			Abril		Maio	Nota
		13	20	27	3	24	8	
1	18,1276	17	17		17	17	17	17,18794
2	17,7973	15	16	16	16	17	17	16,39962
4	15,9877	16	16	16	16	17	17	16,28395
5	17,5107	15	15	16	16	16	17	16,07296
6	16,2884	15	16	16	17		17	16,21474
7	16,5482	16	16	16	16	17	17	16,36403
8	16,7324	16	16	17	17	17	17	16,67606
9	16,7144	16	17	17	17	17	18	16,9592
10	17,4934	17	17	17	17	17	18	17,21334
11	17,5292	17	17	17	17	17	17	17,07561
14	15,6157	15	15	16	16	16	17	15,80224
15	16,461	17	17	17	17	17	17	16,923
16	18,4715	18	17	17	17	18	19	17,78164
17	17,7029	18	17	17	17	18	18	17,52899
18	18,3956	17	17	17	18	18	18	17,62795
19	17,5359	17	17	17	17	19	19	17,64798
20	18,9468	18	18	18	17	18	19	18,13526

Critérios
Cooperação c/ companheiros
Conhecimento de si próprio
Domínio do Objeto de jogo
Domínio da Raquete
Capacidade de Análise do Adversário

Parâmetro: Orientação (13%)

Nº	Média 2ºP.	Março				Abril			Maio					Nota
		13	18	20	27	1	3	22	6	8	13	27	29	
1	18,12763	18	18	18		17	17	17	18	18	18	18	18	17,76064
2	17,79733	17	18	18	17	16	16	16	16	16	17	17	17	16,83056
4	15,98768	17	16	17	18	16	16	16	17	17			18	16,74897
5	17,5107	17	16	17	15	15	15	16	16	16	16	16	16	16,03928
6	16,28844	17	17	17	15	15				15	15	16	17	16,02884
7	16,54824	17	17	16	15	15	15	16	16	16	16	16	17	16,04217
8	16,73241	17	17	17	17	16	16	17	16	17	17	17	17	16,74865
9	16,71438	17	17	17	17	16	16	16	17	17	17	18	18	16,90111
10	17,49336	17	17	17	17	16	16	17	17	17	18	17	16	16,8841
11	17,52924	17	17	17	17	16	17	16	17	17			16	16,7941
14	15,6157	17	17	17	15	15	15	15		16	16	16	16	15,88464
15	16,46101	17	17	18	17	16	17	17	17	17	18	18	18	17,18931
16	18,47151	18	16	17	17	17	18	18	18	18	18	18	18	17,65165
17	17,70292	17	17	17	17	16		17	16	17			17	16,87029
18	18,39564	17	17	17	18	17	17	17	18	18	18	15	18	17,33813
19	17,53589	17	16	17	17	17	17	17	17	18	18	18	18	17,27199
20	18,94683	18	17	18	17	16	17	16	17	18	18	18		17,41224

Critérios
Conhecimento de si próprio
Cooperação c/ companheiros
Capacidade de análise do contexto
Noção Espacial

Parâmetro: ARE (13%)

Nº	Média 2ºP.	Março		Abril		Coreografia	Nota
		25	27	1	3		
1	18,12763	19	20	19	20	18	19,04254
2	17,79733	20	20	20	20	19	19,26578
4	15,98768	17	17	18	18	18	16,66256
5	17,5107	18	18	18	18	17	17,8369
6	16,28844	17	17	17	17	19	16,76281
7	16,54824	15	15	15	16	16	15,51608
8	16,73241	17	17	18	18	17	16,9108
9	16,71438	17	18	18	18	18	17,23813
10	17,49336	18	18	18	18	18	17,83112
11	17,52924	17	18	18	18	18	17,50975
14	15,6157	17	17	17	18	16	16,53857
15	16,46101	18	18	18	18	16	17,487
16	18,47151	20	20	20	20	20	19,4905
17	17,70292	17	18			16	17,56764
18	18,39564	20	20	20	20	20	19,46521
19	17,53589	17	17	18	18	17	17,17863
20	18,94683		20	20	20	20	19,47342

Critérios
Relação Música/Movimento
Cooperação com os Companheiros
Consciência e Domínio corporal
Expressividade

Parâmetro: Processo (10%)

Nº	Média 2ºP.	Março					Abril			Maio					Junho	Nota	
		13	18	20	25	27	1	22	29	6	8	13	20	27	29		3
1	19,36364	20	18	20	20		19	19	20	17	17	17		20	20	20	19,02597
2	19,87407	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,99213
4	16,90909	18	18	17	17	15	15	15	20	19	20	20	20	20	20	20	18,18182
4	17,85714	18	18	17	17	15	15	15	20	19	20	20	20	20	20	20	18,24107
5	17,95238	18	18	18	18	16	16		18		19	19		20	20	20	18,30403
6	19,31111	19	20	20	20	20	20	20	20	20	20	18	20	20	20	20	19,76944
7	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		20	20	20	20
8	19	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,9375
9	18,925	18	20	20	20	20	20	20		19	20	20	20	20	20	20	19,72833
10	18,32479	18	20	20	19	20	20	20	20	18	20	20	20		20	20	19,55499
11	16,95556	18	19	18	19	20	20	20	20		20	20	20	20	20	20	19,39704
14	19,4359	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,96474
15	19,80952	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	19,9881
17	17,78571	18	20	19	20	20		18	20	19	20		20		20	20	19,36813
18	19,84127	19	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	15	20	20	20	19,61508
19	18,82051	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		20	20	20	19,92137
20	18,54167	19	18	19		20	20	20	20	18	20	18		20		20	19,27244

Descrição de Critérios
Empenho nos momentos de aptidão física
Realização propriamente dita
Melhorias nos resultados da aptidão




Parâmetro: Produto (10%)

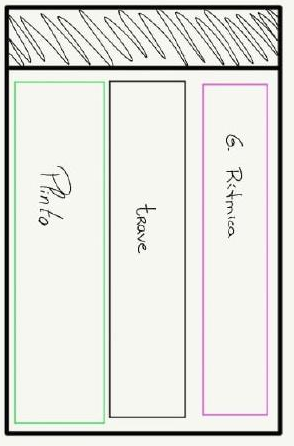
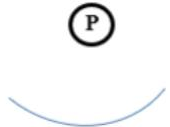
Nº	Nome do Aluno		Mês	Média 1ºP.	Nota
	Dias				
1				14,2	14,2
2				17,1	17,1
4				11,4	11,4
5				17,1	17,1
6				5,7	5,7
7				17,1	17,1
8				20	20
9				17,1	17,1
10				14,2	14,2
11				14,2	14,2
14				5,7	5,7
15				17,1	17,1
16				17,1	17,1
17				20	20
18				20	20
19				20	20
20				17,1	17,1

Parâmetro: Area dos Conhecimentos (10%) + Testes (5%)

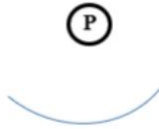

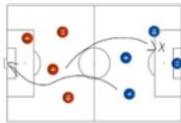
Nº	Questão de identificação dos elementos da baliza de futebol	Questão sobre as regras básicas do tag raguebi	Questão sobre a orientação do mapa	O que é a área (grande e pequena no futebol)?	Os desportos de raquetes podem ser jogados com quantos jogadores? Pode ser misto?	Nota
1	20	20		20	20	20
2	20	20	15	15	20	17,5
4	20	20	20	20	20	20
5	20	20	15	15	20	17,5
6	20	20	15	20	20	18,75
7	20	15	15	20	20	17,5
8	20	20	20	15	20	18,75
9	20	15	15	20	20	17,5
10	20	20	15	20	20	18,75
11	20	20	15	15	20	17,5
14	20	20	15	15	20	17,5
15	20	20	15	20	20	18,75
16	20	20	20	20	20	20
17	20	15	15	20	20	17,5
18	20	20	20	20	20	20
19	20	20	20	20	20	20
20	20	20	20	20	20	20

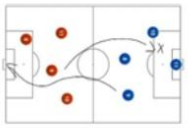
Apêndice 8. Plano de Aula do 1º Período

Plano de Aula Nº 12				
Professora Estagiária: Eduarda Freitas Professor Orientador Cooperante: Miguel Ângelo Nóbrega		Ano/Turma: <input type="text"/>	Nº de Alunos: 17	
Instalações: Ginásio Central		Duração: 90 minutos (11h45 – 13h15)	Data: 24/10/2024	
Conteúdo: Aptidão Física, Ginástica de Aparelhos, Ginástica Rítmica				
Objetivos Gerais:				
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver a força dos MI, MS e core ➤ Desenvolver a noção corporal ➤ Desenvolver a criatividade ➤ Desenvolver a coordenação ➤ Trabalhar as diferentes fases do salto ➤ Desenvolver o conhecimento para potenciar os saltos 				
Materiais: 4 arcos, 4 bolas e 4 cordas.				
Exercício	Descrição e Objetivos	Esquema Gráfico	TE	Hora
Apresentação da aula	Distribuição: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Os alunos encontram-se dispostos em xadrez pelo espaço; Explicação da dinâmica da aula e objetivos;		10'	11h45
Ativação Muscular	Distribuição: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Os alunos encontram-se dispersos ao longo do espaço de forma aleatória; O professor irá referir um número (ex: "3") com isto os alunos devem formar grupos com três elementos sendo que o último a forma realiza 2 agachamentos. Ex: grupos de 2, 3, 4; 2 rapazes e 1 rapariga; 2 elementos do mesmo sexo, etc.		10'	11h55
Aptidão Física	Distribuição: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Os alunos encontram-se dispostos em xadrez; Todos os alunos realizam cada ação 12 vezes em cada série. Duração de três séries onde na primeira ocorre a explicação das componentes críticas de execução. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Meio burpee ➤ Prancha sobe e desce ➤ Dead bug ➤ Agacha e toca 		10'	12h05
Montagem do Material	Distribuição: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Cada grupo é responsável por montar o material da estação em que iniciará o seu trabalho 		5'	12h15

<p>Trave alta/ baixa + Plinto + Criação de Sequências</p>	<p>Distribuição:</p> <ul style="list-style-type: none"> Os alunos encontram-se divididos em 3 grupos. Dois grupos trabalham na ginástica de aparelhos enquanto o terceiro continua o processo de criação de sequências de ginástica rítmica. Rotação a cada 15 minutos. <p>Saltos no plinto: salto entre mãos, salto ao eixo, rolamento sobre o plinto</p> <p>Progressões/ Regressões:</p> <ol style="list-style-type: none"> Fazer sobre o plinto mais baixo Realizar o movimento do salto ao eixo num tapete / banco sueco Fazer o salto sem corrida preparatória, pré chamada e chamada <p>Fazer o salto sem trampolim</p> <p>Trave: Andar para a frente e para trás (pontas dos pés e a rasar na trave); andar lateralmente na trave; cruzar os pés; realizar o avião e aguentar 3s; segurar a perna atrás e aguentar 3s; Mãos apoiadas no chão e subir a perna 3s; salto a pés juntos; salto um pé e trocar; salto galope</p> <p>Progressões/ Regressões:</p> <ol style="list-style-type: none"> Marcar uma “trave” no colchão com duas cordas Utilizar a trave baixa <p>Colocar 2 colchões de queda por baixo da trave para minimizar o efeito de “altura”</p>		<p>45'</p>	<p>12'20</p>
<p>Esclarecimento de dúvidas</p>	<p>Distribuição:</p> <p>Os alunos encontram-se dispostos em meia-lua pelo espaço;</p> <p>Questionamento sobre os temas abordados (dificuldades).</p>		<p>10'</p>	<p>13h05</p>

Apêndice 9. Plano de Aula do 3º Período

Plano de Aula Nº 63					
Professora Estagiária: Eduarda Freitas Professor Orientador Cooperante: Miguel Ângelo Nóbrega		Ano/Turma: []	Nº de Alunos: 17		
Instalações: Campo 2		Duração: 90 minutos (11h45 – 13h15)	Data: 28/05/2025		
Matéria de Ensino: Atividade Física, Raguebi, Orientação e Futebol					
Objetivos Gerais: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Melhorar a coordenação ➤ Desenvolver a força dos MI, MS, core e cardio ➤ Desenvolver a capacidade de leitura e interpretação de mapas ➤ Desenvolver a capacidade de orientação espacial ➤ Promover a aplicação de estratégias coletivas em situações de jogo real ➤ Estimular a ocupação racional do espaço ➤ Desenvolver comportamentos de cooperação e leitura do adversário ➤ Consolidar competências técnico táticas ➤ Introduzir a orientação através da leitura de coordenadas na escola; 					
Materiais: 3 bolas de raguebi, 3 bolas de futebol, 4 coletes amarelos, 4 coletes vermelhos, 4 coletes azuis e 4 coletes verdes, 1 mapa sem pontuação marcada					
Exercício	Descrição	Objetivos/ Situações a trabalhar	Esquema Gráfico	TE	Hora
Apresentação da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação inicial da aula e da estrutura de funcionamento ao longo da aula 			10'	11h45
Aptidão Física - Desenvolver a força dos MI, MS, core e cardio	Distribuição: <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos encontram-se dispostos em xadrez; • 5 exercícios em cada 3 estações com duração de 30s cada. Com registo dos valores no "challenge book" 	<ul style="list-style-type: none"> • Noção corporal • Força dos MI, MS, core e cardio • Capacidade de resistência 		15'	11h55
Jogo "Formal" tag raguebi em formato 3x3	Em 2 campos reduzidos formato 4x4. Em estilo de torneio todos contra todos.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar a ocupação de espaço • Determinar a capacidade de definição de estratégias • Suscitar situações de tomada de decisão; • Estimular a leitura do adversário • Estimular o trabalho em equipa. 		60' (20')	12h10

<p>Jogo “Formal” futebol em formato 3x3</p>	<p>Em 2 campos reduzidos formato 4x4. Em estilo de torneio todos contra todos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar a ocupação de espaço • Determinar a capacidade de definição de estratégias • Suscitar situações de tomada de decisão; • Estimular a leitura do adversário • Estimular o trabalho em equipa. 			
<p>Orientação por coordenadas</p>	<p>Escolher 4 pontos que já tenham feito e simular as coordenadas no mapa da escola, fictícios; (2) Os alunos terão de deslocar-se a esse ponto através das coordenadas e não da demonstração do ponto;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender o conhecimento teórico da leitura de coordenadas; - Orientar-se através de coordenadas; 			

Objetivos para a professora:

- Tentar manter sempre um campo de visão amplo sem nunca voltar costas a nenhuma estação.

FITNESS CHALLENGE BOOK



Nome _____

Nº _____

Turma _____

Introdução

O *Fitness Challenge Book* foi criado para conseguires acompanhar o teu progresso e definires objetivos concretos no decorrer das aulas, à medida que fores realizando os exercícios propostos nas estações da aptidão física.

Neste Challenge Book poderás registar o número de repetições realizadas em cada exercício e fazer observações sobre a tua evolução.

Poderás ainda, realizar os exs. lecionados em aula e realizá-los em casa, procedendo ao registo da respetiva performance.

Instruções de Preenchimento

Em cada tabela vais encontrar a lista dos 5 exercícios de uma das três opções de estações. Preenche o número de séries realizadas para cada exercício. Para os exercícios de **Flexões e Prancha**, assinala se executaste com os joelhos no chão (CJ) ou sem joelhos (SJ).

Usa a coluna de observações para anotar:

- Qual foi a perceção de esforço através da escala de Borg (1 a 10);
- Qual foi o teu exercício preferido da estação e qual o que gostaste menos;
- Se sentiste dificuldades em algum exercício ou se não o conseguiste realizar por algum motivo;
- Quais as melhorias que notaste, por exemplo, na execução técnica do exercício, mesmo que tenhas mantido ou diminuído o número de repetições.

Tabelas de Registo – Dia __/__/____

Opção 1	Nome do Exercício	Nº de Repetições	CJ/SJ	Observações

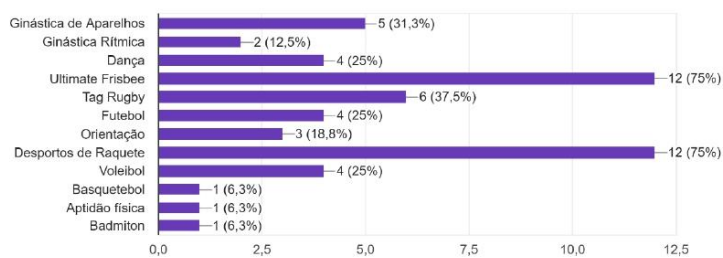
Opção 2	Nome do Exercício	Nº de Repetições	CJ/SJ	Observações

Opção 3	Nome do Exercício	Nº de Repetições	CJ/SJ	Observações

Apêndice 11. Questionário de Reflexão sobre as Experiências na EF aplicado aos alunos

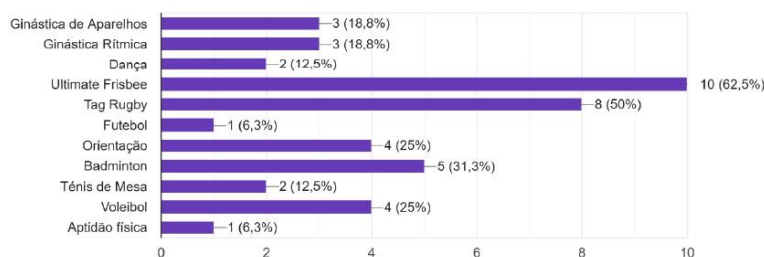
Qual ou quais as matérias de ensino que mais gostaste de realizar este ano?

16 respostas



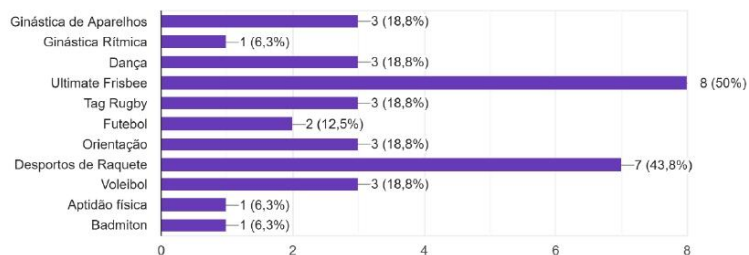
Qual ou quais as matérias de ensino que sentiste que evoluíste mais?

16 respostas

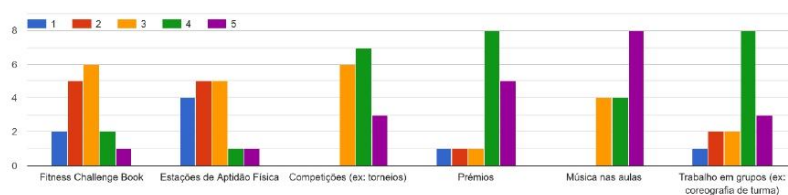


Das modalidades abordadas, qual ou quais as que gostarias de aprofundar?

16 respostas

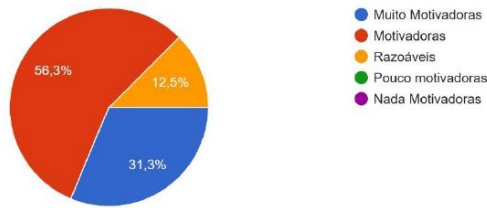


Das metodologias desenvolvidas ao longo das aulas diz quais as que gostaste mais:



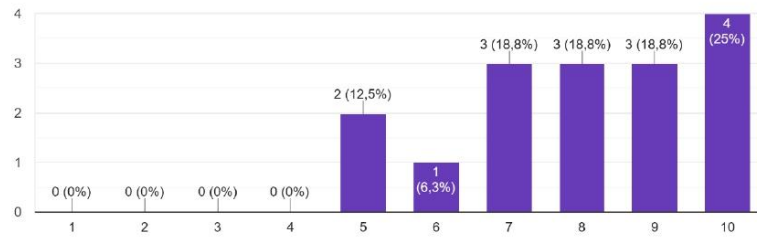
Consideras que as metodologias utilizadas foram:

16 respostas



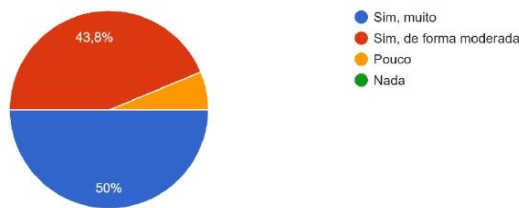
Consideras que as aulas contribuíram para melhorares a tua condição física?

16 respostas



Consideras que as aulas contribuíram para melhorar o espírito de grupo?

16 respostas



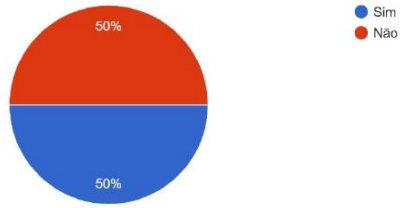
Que sugestões darias para melhorar as aulas de Educação Física no futuro?

Nenhuma, gostei de tudo

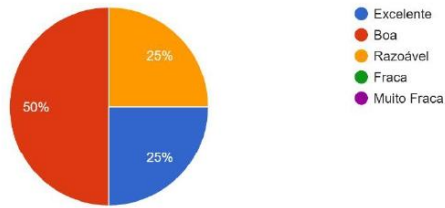
Não tenho sugestões sem ser a de continuar com o o bom trabalho 🍷🍷

As aulas de Educação física, no geral, foram extremamente motivadoras e acredito que tenham atingido, na perfeição, o objetivo comum: melhorar o espírito de equipa ao, simultaneamente, incentivar a prática do exercício. Sugiro que no próximo ano passemos uma aula no ginásio da escola (mas talvez essa seja apenas uma opinião individual). No geral, agradeço pelas boas práticas presentes nas aulas de edf.

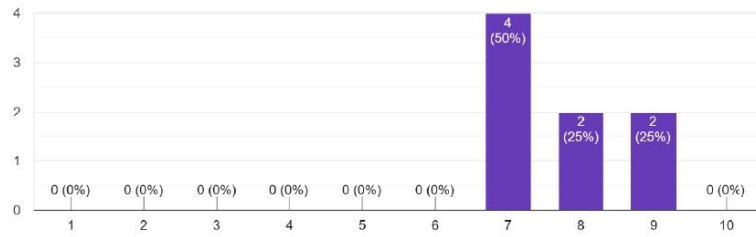
Participaste na atividade do acantonamento realizada este ano letivo?
16 respostas



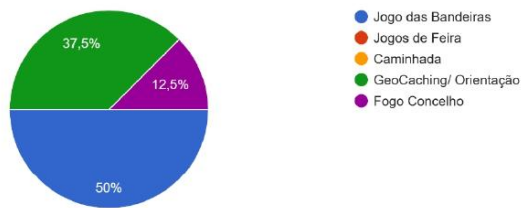
Como avalias a organização geral do acantonamento?
8 respostas



Que influência consideras que os alunos tiveram na dinamização da atividade?
8 respostas

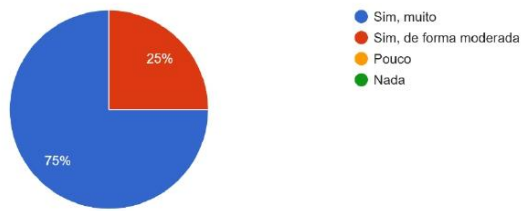


Qual foi a tua atividade preferida no acantonamento?
8 respostas



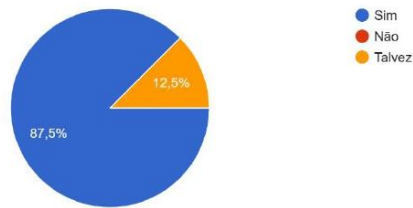
Consideras que o acantonamento contribuiu para melhorar o espírito de grupo?

8 respostas



Voltarias a participar numa atividade semelhante no futuro?

8 respostas



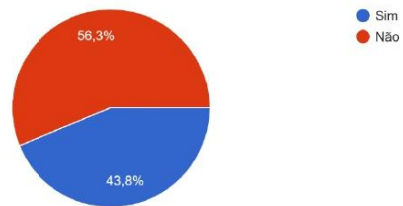
Que sugestões darias para melhorar o acantonamento?

5 respostas

não tenho sugestões
Talvez mais dias
Talvez durar dois dias em vez de um
Dois dias de acantonamento

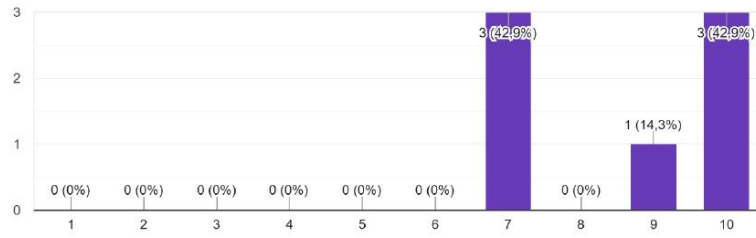
Participaste na atividade de paintball no presente ano letivo?

16 respostas



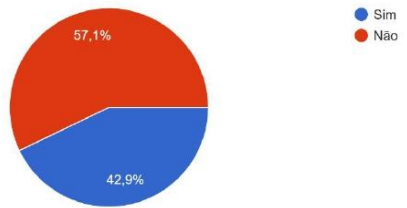
De 0 a 10 avalia o quanto gostaste de ter participado na atividade de paintball

7 respostas



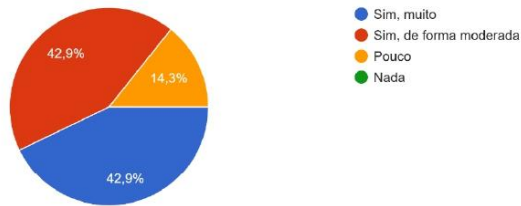
Já tinhas praticado paintball anteriormente?

7 respostas



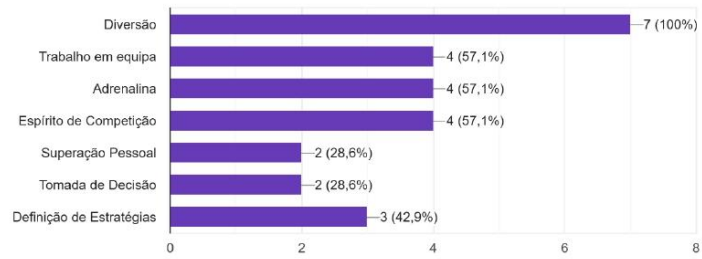
Consideras que o paintball contribuiu para melhorar o espírito de grupo?

7 respostas



O que esperas retirar da experiência do paintball?

7 respostas



Apêndice 12. Fichas de Observação de Aula

Educação Física
Ano Letivo 2024/2025
Ficha de Observação de Aula

Ficha de Observação de Aula

(Adaptado de Quina, 2009)

Experiência do Docente: 28		
Data: 20/11/2024	Ano: 11º	Matéria de Ensino: Ginástica de Aparelhos
Escala de classificação para analisar e avaliar o processo de ensino/aprendizagem		Registo
Apresentação da aula	Reúne, capta e mantém a atenção dos alunos.	5
	Informa os alunos sobre os objetivos e conteúdos principais da aula.	3
	Define/recorda regras e rotinas de funcionamento da aula.	4
	É breve, claro e objetivo.	5
Apresentação dos exercícios	Reúne, capta e mantém a atenção dos alunos.	4
	Apresenta os objetivos dos exercícios.	3
	Apresenta os exercícios de forma rápida e objetiva.	5
	Fornecer a ideia global dos exercícios através da demonstração.	4
	Refere/realça os critérios de êxito/regras de ação.	3
	Fornecer informações sobre o espaço a ocupar e a circulação dos alunos.	4
	Alerta para os riscos e refere as regras de segurança a adotar em cada situação.	4
	Certifica-se do nível de compreensão da informação.	3
Supervisão da prática	Posiciona-se e desloca-se de forma a ter uma visão global da turma.	4
	Fornecer informações (FB) individuais breves e com frequência.	4
	Fornecer informações coletivas com oportunidade e adequação.	4
	Ajuda os alunos com dificuldades (com ajudas manuais ou informações).	4
	Acompanha/observa os alunos após as correções.	3
	Intervém à distância quando necessário.	4
	Utiliza os alunos como exemplos de desempenhos corretos.	4
	Motiva os alunos com desafios, incentivos e elogios.	5
	Modifica os exercícios perante situações imprevistas ou de pouco êxito.	4
	Relança e/ou muda de exercício no momento adequado.	3
	Previne e/ou para rapidamente os comportamentos inapropriados.	4
	Controla e atribui tarefas aos alunos dispensados.	2
Organização	Combina, e utiliza sinais específicos para: atenção, reunião, transição...	4
	Coloca/distribui e arruma/recolhe o material no momento certo e de forma eficaz.	4
	Utiliza formas de organização que permitem tempos de prática elevados.	3
	Forma rapidamente os grupos/equipas.	4

Educação Física
Ano Letivo 2024/2025
Ficha de Observação de Aula

	Muda rapidamente de atividade para atividade.	5
	Utiliza adequadamente o espaço disponível.	5
	Gere adequadamente o tempo.	5
Conclusão da aula	Reúne, capta e mantém a atenção dos alunos.	4
	Refere as dificuldades e fornece informações sobre a forma de as ultrapassar.	3
	Estabelece a ligação com as próximas aulas.	3
Exercícios	Contribuem para o alcance dos objetivos da aula.	4
	Estão ajustados ao nível de desenvolvimento dos alunos (realizados com sucesso).	5
	São, na generalidade, estimulante/lúdicos/significativos.	4
	São diversificados em termos de exigências, capacidades e habilidades.	4
	Solicitam esforços relativamente intensos (fazem pensar e transpirar os alunos).	4

Legenda:

- 1- Nunca
- 2- Raramente
- 3- Algumas Vezes
- 4- Frequentemente
- 5- Sempre

Educação Física
Ano Letivo 2024/2025
Ficha de Observação de Aula

(Adaptado de Sarmiento et al., 1998 & MEFEBs UC Didática 1, 2024)

Sistema de Observação do Comportamento do Aluno

Experiência do Docente: 0		
Data: 27/03/2025	Ano: 12º	Matéria(s) de ensino: Ultimate

	Aluno: 1	Aluno: 2	Aluno: 3
Empenho motor (registo de 5' em 5')	12	15	15
Participação ativa nas atividades	Participa embora demonstre muito pouca motivação	Participa ativamente	Extremamente participativo
Comportamentos fora da tarefa	Poucos (cerca de 6)	Poucos (cerca de 7)	Aluno extremamente atento e empenhado nas tarefas
Reações ao feedback do professor	Aluna recetiva mas com dificuldade de perceção	Aluna recetiva e esforçada	Aluno proativo e com boa recetividade tentado sempre efetuar o solicitado

1. Aluno pouco empenhado	2. Aluno moderadamente empenhado	3. Aluno muito empenhado
--------------------------	----------------------------------	--------------------------

(Adaptado de Sarmiento et al., 1998 & MEFEBES UC Didática 1, 2024)

Tempo de Instrução e a Organização das Atividades

Experiência do Docente: 24		
Data: 14/05/2025	Ano: 12º	Matéria(s) de ensino: Basquetebol, Aptidão Física

	Hora de Início	Hora de Fim	Surgiu dúvidas?	O que é?
Atividade	11h50	11h52	Não	Apresentação da aula
Atividade	11h52	11h57	Não	Aptidão Física
Atividade	12h10	12h12	Não	Exercício analítico 1
Atividade	12h28	12h32	Sim	Exercício analítico 2
Atividade	12h42	12h43	Não	Jogo reduzido 3x3
Atividade	13h00	13h02	Não	Jogo formal 5x5
Atividade				
Atividade				



The poster features a central illustration of a basketball player in a white jersey with the number 3, jumping to shoot a ball. The background is split into a light blue top half with a halftone pattern and a dark red bottom half. A basketball hoop is visible in the upper right. The text is bold and stylized, with a QR code for registration and a list of team rules.

TORNEIO
BASQUETEBO
3X3

05
JUNHO
2025

DATA LIMITE DE INSCRIÇÃO: 30 DE MAIO

CONSTITUIÇÃO DAS EQUIPAS:

- 3/4 ELEMENTOS
- MÁX. 2 FEDERADOS
- MIN. 1 ELEMENTO DE CADA SEXO EM CAMPO

INSCREVE-TE!
LIMITADO A 32 EQUIPAS

PROF. JOAQUIM PEREIRA | PROF.ª ESTAGIÁRIA EDUARDA FREITAS | PROF. ESTAGIÁRIO PEDRO MARTINS

++
++
++
++

Apêndice 14. Documento de Apoio ao Planeamento do Torneio 3x3

Torneio basket 3x3

Data(s): 5 e 6 de junho

Nº de equipas limite: 32

Equipas convidadas Liceu: 3

Equipas: 29

Equipas:

- **Nº máximo de elementos:** 4
- **Nº mínimo de elementos:** 3
- Obrigatório ter pelo menos uma rapariga
- Máximo de 2 federados por equipa
- **Nº máximo de federados:** 2 por equipa

Regras a aplicar:

- Regras oficiais do 3x3 nas escolas
Pedir boletim 3x3 à ABM
- Caso, em algum momento, algum aluno seja desqualificado de um jogo por conduta incorreta o mesmo não continuará a participar no torneio

Jogos:

- 10 minutos sem paragens
- Em caso de empates, primeira equipa a marcar 2 pontos
- Marcação de jogos a cada 15min.
- A partir dos 1/8 jogos de 10min sem paragens
- Final 10min com paragens

Esquema:

Grupo1
1
2
3
4

Jogos	Pts	PM	PS	DP
--------------	------------	-----------	-----------	-----------

1x2				
3x4				
1x3				
2x4				
4x1				
2x3				

- 12 Voltas no total = 48 Jogos (FASE DE GRUPOS)
- 4 Voltas = 8 jogos (1/8 DE FINAL) Tabela Grande
- 2 Volta = 4 jogos (1/4 DE FINAL) Tabela Grande
- 1 Volta = 2 jogos (1/2 FINAL) Tabela Grande
- 1 Volta = FINAL Tabela Grande

Com 4 Campos:

Volta	Horas	Dia	Jogos
1	14h	QUINTA	1
			2
			3
			4
2MIN			
2	14h12	QUINTA	5
			6
			7
			8
2MIN			
3	14h24	QUINTA	9
			10
			11
			12
2MIN			
4	14h36	QUINTA	13
			14
			15
			16
2MIN			
5	14h48	QUINTA	17
			18
			19
			20
2MIN			
6	15h	QUINTA	21
			22
			23
			24
2MIN			

7	15h12	QUINTA	25
			26
			27
			28
2MIN			
8	15h24	QUINTA	29
			30
			31
			32
2MIN			
9	15h36	QUINTA	33
			34
			35
			36
2MIN			
10	15h48	QUINTA	37
			38
			39
			40
2MIN			
11	16h	QUINTA	41
			42
			43
			44
2MIN			
12	16h12	QUINTA	45
			46
			47
			48
FIM DO DIA			
1/8	10h00	SEXTA	1
			2
5MIN			
1/8	10h15	SEXTA	3
			4
5MIN			
1/8	10h30	SEXTA	5
			6
5MIN			
1/8	10h45	SEXTA	7
			8
5MIN			
1/4	11h	SEXTA	1
			2
5MIN			
1/4	11h15	SEXTA	3
			4
5MIN			

1/2	11h30	SEXTA	1
			2
5MIN			
FINAL	12h	SEXTA	1

PLANO B

- **12** Voltas no total = 48 Jogos (FASE DE GRUPOS)
- **4** Voltas = 8 jogos (1/8 DE FINAL) Tabela Grande
- **2** Volta = 4 jogos (1/4 DE FINAL) Tabela Grande
- **1** Volta = 2 jogos (1/2 FINAL) Tabela Grande
- **1** Volta = FINAL Tabela Grande

Com 4 Campos:

Volta	Horas	Dia	Jogos
1	9h15	QUINTA	1
			2
			3
			4
2	9h30	QUINTA	5
			6
			7
			8
3	9h45	QUINTA	9
			10
			11
			12
4	10h00	QUINTA	13
			14
			15
			16
5	10h15	QUINTA	17
			18
			19
			20
6	10h30	QUINTA	21
			22
			23
			24

7	10h45	QUINTA	25
			26
			27
			28
8	11h00	QUINTA	29
			30
			31
			32
9	11h15	QUINTA	33
			34
			35
			36
10	11h30	QUINTA	37
			38
			39
			40
11	11h45	QUINTA	41
			42
			43
			44
12	12h00	QUINTA	45
			46
			47
			48
MONTAGEM DOS CAMPOS GRANDE			
1/8	13h30	QUINTA	1
			2
1/8	13h45	QUINTA	3
			4
1/8	14h	QUINTA	5
			6
1/8	14h15	QUINTA	7
			8
1/4	14h30	QUINTA	1
			2
1/4	14h45	QUINTA	3
			4

1/2	15h	QUINTA	1
			2
FINAL	15h20	QUINTA	1

PLANO C

- **12** Voltas no total = 48 Jogos (FASE DE GRUPOS)
- **4** Voltas = 8 jogos (1/8 DE FINAL) Tabela Grande
- **2** Volta = 4 jogos (1/4 DE FINAL) Tabela Grande
- **1** Volta = 2 jogos (1/2 FINAL) Tabela Grande
- **1** Volta = FINAL Tabela Grande

Volta	Horas	Dia	Jogos
1	09h15	SEXTA	1
			2
			3
			4
			5
			6
5 MIN			
2	09h30	SEXTA	7
			8
			9
			10
			11
			12
5 MIN			
3	09h45	SEXTA	13
			14
			15
			16
			17
			18
5MIN			
4	10h00	SEXTA	19
			20
			21
			22
			23
			24
5MIN			
5	10h15	SEXTA	25
			26
			27

			28
			29
			30
5MIN			
6	10h30	SEXTA	31
			32
			33
			34
			35
			36
5MIN			
7	10h45	SEXTA	37
			38
			39
			40
			41
			42
5MIN			
8	11h00	SEXTA	43
			44
			45
			46
			47
			48
15 MIN			
1/8	11h30	SEXTA	1
			2
5MIN			
1/8	11h45	SEXTA	3
			4
5MIN			
1/8	12h00	SEXTA	5
			6
5MIN			
1/8	12h15	SEXTA	7
			8
5MIN			
1/4	12h30	SEXTA	1
			2
5MIN			
1/4	12h45	SEXTA	3
			4
5MIN			
1/2	13h00	SEXTA	1
			2
5MIN			
FINAL	13h15	SEXTA	1

Apêndice 15. Apresentação ACPI

Basquetebol 3x3

Uma Alternativa Estratégica em Contexto Escolar



Professora Estagiária Eduarda Freitas
Professor Estagiário Pedro Martins


9 de janeiro de 2025

Caraterização e Expressão Sociocultural

O Circuito Nacional 3x3 contou com a participação de 4.755 jogadores, que formaram 1.294 equipas e disputaram 2.418 jogos em 2023.

A seleção feminina de 3x3 ficaram em 3º lugar na XVIII edição dos Jogos do Mediterrâneo, em 2018, perderam a semifinal por 1 contra França e o jogo de 3º e 4º ganharam a Sérvia por 1. As Sub 15 Femininas, neste mesmo ano, ficaram em terceiro lugar nos XI Jogos IFLP.

Desde a época 2014/2015 a Federação em parceria com o desporto escolar criou um projeto que se chama basquetebol 3x3 nas escolas, que é o culminar do campeonato nacional escolar.

OR e contactos

EXPRESSÃO SOCIOCULTURAL



Caraterização e Expressão Sociocultural

O 3x3 nasceu do streetball, praticado desde os primórdios do basquetebol em quintais, parques e ruas, sem regras fixas O Rucker Park, no Harlem, Nova York, é considerado a meca do streetball, onde Holcombe Rucker iniciou, em 1946, torneios de verão que deram origem à liga de streetball com regras próprias (Sneij, 2021).



Caraterização e Expressão Sociocultural

O streetball ganhou visibilidade quando estrelas da NBA como Kobe Bryant, começaram a aparecer e a participar nos jogos informais. A FIBA estrutura o 3x3 no final dos anos 2000, sistematizando regras universais em 2007. Organizou, posteriormente, o primeiro evento oficial em 2010. Em 2020, o 3x3 estreou nos Jogos Olímpicos, consolidando-se como uma plataforma global para promover o basquetebol (Sneij, 2021; Brasil & Ribeiro, 2020).



Caraterização e Expressão Sociocultural

O Basquetebol 3x3, ao contrário do 5x5, como o próprio nome o indica, é praticado com menos dois jogadores em cada equipa, perfazendo um subtotal de 6 jogadores em campo. É jogado num campo menor (meso campo), com apenas uma tabela e um fecho, o uso de uma bola com o peso da bola 7, mas tamanho da bola 6, válida para todos os escalões (Ribeiro & Brasil, 2018).



BANCO DE EXERCÍCIOS

Nº1	Nº2	Nº3	Nº4	Nº5	Nº6	Nº7	
Nº8	Nº9	Nº10	Nº11	Nº12	Nº13	Nº14	DRIBL
Nº15	Nº16	Nº17	Nº18	Nº19	Nº20	Nº21	LANÇAMENTO
Nº22	Nº23	Nº24	Nº25	Nº26	Nº27	Nº28	PASSE
	Nº29	Nº30	Nº31	Nº32	Nº33		ARQUE
							DEFESA

LEGENDA

LEGENDA DO BANCO

Símbolo	Legenda
	Cones
	Bola de basquetebol
	Passe
	Movimentação do aluno sem bola
	Aluno em progressão em drible
	Lançamento ao cesto
	Aluno atacante
	Aluno defensor
	Aluno atacante com bola

Nº4 BANCO DE EXERCÍCIOS

1x1 com Desvantagem Defensiva
Este exercício consiste num ataque ao cesto no intuito de simular uma ultrapassagem ao defensor em jogo.
Variantes: Variar a posição do defensor; Variar a colocação do exercício; Limitar o número de dribles;

Aprendizações Essenciais
4.1.1 Lança na passada ou parado de curta distância, se tem situação de lançamento (cesto ao seu alcance, em vantagem ou livre do defensor).
4.1.2 Dribla, se tem espaço livre à sua frente, para progredir no campo de jogo e/ou para ultrapassar o seu adversário direito, aproximando a bola do cesto, para lançamento ou passe a um jogador (preferencialmente em posição mais ofensiva).

Nº1 BANCO DE EXERCÍCIOS

Jogo de 1x1
Este exercício consiste num 1x1 onde ambos os alunos tentam interceptar a bola do adversário.
Variantes: Delimitar zonas no campo mais restritas; Variar a mão de drible; Intercalar mudanças de direção; Assim que o defensor adquire a bola se permanece a driblar com as duas bolas, ganha um ponto extra;

Aprendizações Essenciais
4.2.2 Liberta-se do defensor (utilizando-se necessário fintas e drible), para finalizar ou, na impossibilidade de o fazer, passar a bola com segurança a um companheiro.
4.4.1 Dificulta o drible, o passe e o lançamento, colocando-se entre o jogador e o cesto na defesa do jogador com bola.

Nº5 BANCO DE EXERCÍCIOS

Ataque
Este exercício consiste na eliminação dos alunos sempre que o aluno de trás marcar cesto primeiro que o da frente. O exercício começa quando o primeiro aluno lança. Este aluno continua a lançar até converter o cesto. Continua em jogo o aluno que marcar antes do aluno que se encontra atrás.
Variantes: Colocação alternada dos alunos por equipas; Se o aluno que eliminou for eliminado, os alunos que eliminou voltam ao jogo;

Aprendizações Essenciais
4.1.1 Lança na passada ou parado de curta distância, se tem situação de lançamento (cesto ao seu alcance, em vantagem ou livre do defensor).

Nº2 BANCO DE EXERCÍCIOS

Volta ao mundo
Este exercício consiste numa competição entre alunos ou equipas de alunos, onde o objetivo passa por ser o primeiro a percorrer a área restrita nas várias posições demonstradas na figura. Se o aluno que se encontra a lançar marcar, continua a lançar até faltar. Neste momento a posse da bola alterna de aluno ou equipa.

Aprendizações Essenciais
4.1.1 Lança na passada ou parado de curta distância, se tem situação de lançamento (cesto ao seu alcance, em vantagem ou livre do defensor).

Nº6 BANCO DE EXERCÍCIOS

Exercício de recepção
Neste exercício um aluno lança ao cesto, em 1x1 o aluno que ganhar o resultado passa a ser o atacante e o outro o defensor. O aluno com bola, passa ao lançador trabalho para receber a bola e ataca o cesto 1x1.
Variantes: Alterar o tipo de enquadramento com o cesto (paragem a um tempo ou a dois tempos); Variar o arranque em drible (drible direto ou indireto);

Aprendizações Essenciais
4.1.2 Dribla, se tem espaço livre à sua frente, para progredir no campo de jogo e/ou para ultrapassar o seu adversário direito, aproximando a bola do cesto, para lançamento ou passe a um jogador (preferencialmente em posição mais ofensiva).
4.2 Desmancha-se oportunamente, criando linhas de passe ofensivas (à frente da linha da bola), mantendo uma ocupação equilibrada do espaço.
4.4 Participa no resumo, sempre que há lançamento, tentando recuperar a posse da bola.

Nº3 BANCO DE EXERCÍCIOS

Jogo da Planeira
Este exercício consiste na definição de equipas e de 4 zonas do campo, onde o objetivo se trata de passar pelos defensas sem que os atacantes percam a bola.
Variantes: Variar a forma como os atacantes podem ser apanhados; Intercalar as zonas defensivas com as zonas brancas. Limitar o número de dribles;

Aprendizações Essenciais
4.2.2 Liberta-se do defensor (utilizando-se necessário fintas e drible), para finalizar ou, na impossibilidade de o fazer, passar a bola com segurança a um companheiro.
4.4.1 Dificulta o drible, o passe e o lançamento, colocando-se entre o jogador e o cesto na defesa do jogador com bola.

Nº7 BANCO DE EXERCÍCIOS

1x1 com aproximação da defesa
Neste exercício o aluno defensor passa a bola e dirige-se em sprint no sentido do atacante para defender. A partir deste momento o atacante decide se vai lançar ou driblar.
Variantes: Aumentar o número de jogadores para acrescentar o passe à tomada de decisão; Aumentar a distância do defensor em relação ao atacante;

Aprendizações Essenciais
4.1.1 Lança na passada ou parado de curta distância, se tem situação de lançamento (cesto ao seu alcance, em vantagem ou livre do defensor).
4.1.2 Dribla, se tem espaço livre à sua frente, para progredir no campo de jogo e/ou para ultrapassar o seu adversário direito, aproximando a bola do cesto, para lançamento ou passe a um jogador (preferencialmente em posição mais ofensiva).

Nº9 BANCO DE EXERCÍCIOS

Lançamento em Colunas Alternadas
Neste exercício o aluno dirige-se ao cone simulando o trabalho de recepção contorna o segundo cone, recebe a bola e executa o lançamento na passada.
Variantes: Limitar a distância de lançamento dos alunos; Variar o tipo de lançamento (Paragem a um tempo, inversão e lançamento do lado contrário, entre outros)

Aprendizagens Essenciais
4.1.1. Lança na passada ou parado de curta distância, se tem situação de lançamento (cesto ao seu alcance, em vantagem ou livre do defensor).

Nº12 BANCO DE EXERCÍCIOS

3x0 Movimento em Offense
Neste exercício os alunos têm de realizar x número de passes e movimentar-se posteriormente. Após atingirem o número de passes pré estabelecido, podem lançar ao cesto.

Aprendizagens Essenciais
4.3.1. Desmarca-se em movimentos para o cesto e para a bola (trabalho de recepção), oferecendo linhas de passe ofensivas ao portador da bola.
4.3.2. Aclara, em corte para o cesto:
* se o companheiro dribla na sua direção, deixando espaço livre para a progressão do jogador com bola,
* se na tentativa de recepção não consegue abrir linha de passe.

Nº9 BANCO DE EXERCÍCIOS

2x2 com Cruzamento dos Defesas
Neste exercício decorrem passes sucessivos até a bola atingir o atacante que vai decidir se vai lançar, driblar ou passar. Entretanto, os defesas cruzam dirigindo-se a um atacante no intuito de o defender. Posto isto, sucede-se o 2x2.
Variantes: Limitar o atacante a uma ação lançar ou driblar; Limitar o número de dribles; Atribuir pontuações diferentes à ação do jogo, por exemplo 3 pontos para o ressalto de bola.

Aprendizagens Essenciais
5. Realiza com correção e oportunidade, no jogo e em exercício crítico, as ações referidas no programa introduzido e ainda: a) fintas de arranque em drible, b) recepção-enquadramento, c) lançamento em salto, d) drible de progressão com mudança de direção pela frente, e) drible de proteção, f) passe com uma mão, g) passe a corte, h) ressalto, i) posição defensiva básica e j) enquadramento defensivo e em exercício crítico, l) mudanças de direção entre pernas e por trás das costas, m) lançamento com interposição de uma perna e n) arranque em drible;

Nº13 BANCO DE EXERCÍCIOS

3x3 Movimento em Offense
Neste exercício os alunos têm de realizar x número de passes e movimentar-se posteriormente, englobando uma defesa passiva. Após atingirem o número de passes pré estabelecido, podem atacar o cesto e defesa passa para ativa.

Aprendizagens Essenciais
4.3.1. Desmarca-se em movimentos para o cesto e para a bola (trabalho de recepção), oferecendo linhas de passe ofensivas ao portador da bola.
4.3.2. Aclara, em corte para o cesto:
* se o companheiro dribla na sua direção, deixando espaço livre para a progressão do jogador com bola,
* se na tentativa de recepção não consegue abrir linha de passe.

Nº10 BANCO DE EXERCÍCIOS

3x3 com Cruzamento dos Defesas
Neste exercício decorrem passes sucessivos até a bola atingir o atacante que vai decidir se vai lançar, driblar ou passar. Entretanto, os defesas cruzam dirigindo-se a um atacante no intuito de o defender. Posto isto, sucede-se o 3x3.
Variantes: Limitar o atacante a uma ação lançar ou driblar; Limitar o número de dribles; Atribuir pontuações diferentes à ação do jogo, por exemplo 3 pontos para o ressalto de bola.

Aprendizagens Essenciais
5. Realiza com correção e oportunidade, no jogo e em exercício crítico, as ações referidas no programa introduzido e ainda: a) fintas de arranque em drible, b) recepção-enquadramento, c) lançamento em salto, d) drible de progressão com mudanças de direção pela frente, e) drible de proteção, f) passe com uma mão, g) passe a corte, h) ressalto, i) posição defensiva básica e j) enquadramento defensivo e em exercício crítico, l) mudanças de direção entre pernas e por trás das costas, m) lançamento com interposição de uma perna e n) arranque em drible;

Nº14 BANCO DE EXERCÍCIOS

1x1 com Corrida
Este exercício consiste no contornar do cone por parte do atacante e do defensor, sendo que na sua interposição o objetivo é jogar 1x1.

Aprendizagens Essenciais
4.1.1. Lança na passada ou parado de curta distância, se tem situação de lançamento (cesto ao seu alcance, em vantagem ou livre do defensor).
4.1.2. Dribla, se tem espaço livre à sua frente, para progredir no campo de jogo e/ou para ultrapassar o seu adversário direto, aproximando a bola do cesto, para lançamento ou passe a um jogador (preferencialmente em posição mais ofensiva).

Nº11 BANCO DE EXERCÍCIOS

1x0+1
Este exercício consiste num 1x1 com o defensor em desvantagem. O atacante toma a decisão de quando começa o exercício, o defensor, a partir desse momento, tem de interstar a progressão do atacante.
Variantes: Diminuir/Aumentar a distância do defensor em relação ao atacante; Limitar o número de dribles do atacante.

Aprendizagens Essenciais
4.1.1. Lança na passada ou parado de curta distância, se tem situação de lançamento (cesto ao seu alcance, em vantagem ou livre do defensor).
4.1.2. Dribla, se tem espaço livre à sua frente, para progredir no campo de jogo e/ou para ultrapassar o seu adversário direto, aproximando a bola do cesto, para lançamento ou passe a um jogador (preferencialmente em posição mais ofensiva).

Nº15 BANCO DE EXERCÍCIOS

Apanhadas aos pares
Neste exercício o par que possui a bola encontra-se a apanhar. Um dos alunos apanha o cesto dribla, assim que apanham um par troca, passam a bola de basquetebol.

Aprendizagens Essenciais
1. Cooperar com os companheiros
4.1.2. Dribla, se tem espaço livre à sua frente, para progredir no campo de jogo e/ou para ultrapassar o seu adversário direto, aproximando a bola do cesto, para lançamento ou passe a um jogador (preferencialmente em posição mais ofensiva).

Nº16 BANCO DE EXERCÍCIOS

3x3 Movimentação Defensiva
Neste exercício os alunos têm de realizar x número de passes, enquanto que a defesa se movimenta de forma adequada no espaço. Após atingirem o número de passes pré estabelecido, podem atacar o cesto.

Aprendizagens Essenciais
4.4.1 Dificulta o drible e o passe e o lançamento, colocando-se entre o jogador e o cesto na defesa do jogador com bola.
4.4.2 Dificulta a abertura de linhas de passe, colocando-se entre o jogador e a bola, na defesa do jogador sem bola.

Nº17 BANCO DE EXERCÍCIOS

1x1 após Resaltado
Este exercício consiste num lançamento 360º (professor(a), pelo que os alunos deverão disputar o ressaltado. Quem ganhar o ressaltado tem de sair da linha do triplo o mais rapidamente possível e atacar o 1x1 posteriormente a isso;

Aprendizagens Essenciais
4.1.2. Dribla, se tem espaço livre à sua frente, para progredir no campo de jogo e/ou para ultrapassar o seu adversário direito, aproximando a bola do cesto, para lançamento ou passe a um jogador (preferencialmente em posição mais ofensiva).
4.2. Desmarca-se oportunamente, criando linhas de passe ofensivas (à frente da linha da bola), mantendo uma ocupação equilibrada do espaço.
4.4. Participa no ressaltado, sempre que há lançamento, tentando recuperar a posse da bola.

Nº18 BANCO DE EXERCÍCIOS

Jogo Contínuo 2x1 1x1
O jogo consiste num 2x1+1 contínuo, onde a equipa que ataca, após passarem o meio campo, o defensor em atraso no meio campo pode ir defender. Assim que a defesa recuperar a bola, passa atacar contra outros dois defesas da outra equipa.

Aprendizagens Essenciais
4.2.2 Liberta-se do defensor (utilizando se necessário fintas e drible), para finalizar ou, na impossibilidade de o fazer, passar a bola com segurança a um companheiro.
4.2.3 Passa, se tem um companheiro desmarcado em posição mais ofensiva, utilizando a técnica mais adequada à situação, desmarcando-se de seguida na direção do cesto e repondo o equilíbrio ofensivo, se não recebe a bola.
4.3.3 Participa no ressaltado ofensivo procurando recuperar a bola sempre que há lançamento.

Nº19 BANCO DE EXERCÍCIOS

21
Este exercício consiste numa competição entre dois alunos, onde o aluno lança de curta distância (dentro da área restritiva) de média distância (entre a linha de 3 pontos e a área restritiva) e, posteriormente, ataca 1x1 contra o seu adversário. Ganha o primeiro aluno que marcar 21 pontos.

Aprendizagens Essenciais
4.1.1. Lança na passada ou parado de curta distância, se tem situação de lançamento (cesto ao seu alcance, em vantagem ou livre do defesa).
4.1.2. Dribla, se tem espaço livre à sua frente, para progredir no campo de jogo e/ou para ultrapassar o seu adversário direito, aproximando a bola do cesto, para lançamento ou passe a um jogador (preferencialmente em posição mais ofensiva).
4.2. Desmarca-se oportunamente, criando linhas de passe ofensivas (à frente da linha da bola), mantendo uma ocupação equilibrada do espaço.
4.4. Participa no ressaltado, sempre que há lançamento, tentando recuperar a posse da bola.

Nº20 BANCO DE EXERCÍCIOS

Jogo Contínuo 3x2 1x1
O jogo consiste num 3x2+1 contínuo, onde a equipa que ataca, após passarem o meio campo, o defensor em atraso no meio campo pode ir defender. Assim que a defesa recuperar a bola, passa atacar contra outros três defesas da outra equipa.

Aprendizagens Essenciais
4.2.2 Liberta-se do defensor (utilizando se necessário fintas e drible), para finalizar ou, na impossibilidade de o fazer, passar a bola com segurança a um companheiro.
4.2.3 Passa, se tem um companheiro desmarcado em posição mais ofensiva, utilizando a técnica mais adequada à situação, desmarcando-se de seguida na direção do cesto e repondo o equilíbrio ofensivo, se não recebe a bola.
4.3.3 Participa no ressaltado ofensivo procurando recuperar a bola sempre que há lançamento.

Nº21 BANCO DE EXERCÍCIOS

Jogo dos passes
Neste exercício o professor determina x número de passes, no intuito dos alunos procurarem desmarcarse, não podendo driblar. Assim que a equipa atacante atingir o número de passes pré estabelecido podem lançar ao cesto.

Variantes: Diminuir/Aumentar a intensidade defensiva; Passar a bola por todos os alunos; A bola não pode ser passada ao mesmo aluno que passou;

Aprendizagens Essenciais
4.1.1. Lança na passada ou parado de curta distância, se tem situação de lançamento (cesto ao seu alcance, em vantagem ou livre do defesa).
4.2.3 Passa, se tem um companheiro desmarcado em posição mais ofensiva, utilizando a técnica mais adequada à situação, desmarcando-se de seguida na direção do cesto e repondo o equilíbrio ofensivo, se não recebe a bola.

Nº22 BANCO DE EXERCÍCIOS

Apanhada nas Linhas do Campo do Basquetebol
Neste exercício os alunos têm de correr somente nas linhas do campo de basquetebol, não podendo saltar de uma linha para a outra. Assim que o aluno com bola apanha passa a bola a os papeis invertem.

Variantes: Aumentar o número de bolas; Os alunos que se encontram a apanhar podem saltar linhas;

Aprendizagens Essenciais
2. Conhecimento das regras do jogo
4.1.2. Dribla, se tem espaço livre à sua frente, para progredir no campo de jogo e/ou para ultrapassar o seu adversário direito, aproximando a bola do cesto, para lançamento ou passe a um jogador (preferencialmente em posição mais ofensiva).

Nº23 BANCO DE EXERCÍCIOS

3x3 sem Desorganização Defensiva
Neste exercício um dos defesas toca na linha de lance livre, outro aluno toca na linha imaginária do prolongamento da linha do triplo e outro aluno toca no meio campo e vai defender, ambos, seguidamente vão defender. Os atacantes realizam criss-cross até o meio campo e atacam.

Variantes: Reduzir o espaço percorrido pelos defesas; Limitar o número de ações dos atacantes;

Aprendizagens Essenciais
5. Realiza com correção e oportunidade, no jogo e em exercícios cénicos, as ações referidas no programa Introdução e ajuda: a) fintas de arranque em drible, b) receção-enquadramento, c) lançamento em salto, d) drible de progressão com mudanças de direção pela frente, e) drible de proteção, f) passe com uma mão, g) passe e corte, h) ressaltado, i) posição defensiva básica e j) enquadramento defensivo e em exercícios cénicos, k) mudanças de direção entre pernas e por trás das costas, m) lançamento com interposição de uma perna e n) arranque em drible;

Nº24 BANCO DE EXERCÍCIOS

Jogo do Ladrão Todos Contra Todos
Neste exercício os alunos tentam interceptar a bola de um dos adversários que se encontram na mesma área. Ganha o aluno que interceptar mais bolas.
Variantes: Reduzir a área afetada ao exercício; Limitar a mão do drible; Limitar o tipo de mudança de direção;

Aprendizagens Essenciais
4.2.2 Liberta-se do defensor (utilizando se necessário fintas e drible), para finalizar ou, na impossibilidade de o fazer, passar a bola com segurança a um companheiro.
4.4.1 Dificulta o drible, o passe e o lançamento, colocando-se entre o jogador e o cesto na defesa do jogador com bola.

Nº28 BANCO DE EXERCÍCIOS

11
Neste exercício os alunos atacantes encontram-se numa vantagem numérica constante de 3x2. Somente podem lançar ao cesto uma vez e quem apanhar o resalto ataca para o outro meio campo com os dois alunos que estão na linha lateral.
Variantes: Limitar o número/tipo de ações dos atacantes; Poderem lançar mais do que uma vez ao apanhar o resalto ofensivo;

Aprendizagens Essenciais
4.2.2 Liberta-se do defensor (utilizando se necessário fintas e drible), para finalizar ou, na impossibilidade de o fazer, passar a bola com segurança a um companheiro.
4.2.3 Passa, se tem um companheiro desmarcado em posição mais ofensiva, utilizando a técnica mais adequada a situação, desmarcando-se de seguida na direção do cesto e repondo o equilíbrio ofensivo, se não recebe a bola.
4.3.3 Participa no resalto ofensivo procurando recuperar a bola sempre que há lançamento.

Nº25 BANCO DE EXERCÍCIOS

Drible ao Soco do Apito
Este exercício consiste na mudança constante do sentido a que os alunos se dirigem consoante o apito do professor. Se os alunos estiverem em progressão ascendente no campo e o professor apitar de imediato terão de se deslocar no sentido contrário.
Variantes: Variar a mudança da direção ao apitar; Variar a mão que progride e a que regride;

Aprendizagens Essenciais
4.1.2 Dribla, se tem espaço livre à sua frente, para progredir no campo de jogo e/ou para ultrapassar o seu adversário direto, aproximando a bola do cesto, para lançamento ou passe a um jogador (preferencialmente em posição mais ofensiva).

Nº29 BANCO DE EXERCÍCIOS

2x1 Após drible
Um dos alunos dribla até o cesto, posteriormente, passa para um dos alunos que irá atacar. Neste momento o jogador que passou, passa a ser um defeso, evidenciando um 2x1.

Aprendizagens Essenciais
4.2.2 Liberta-se do defensor (utilizando se necessário fintas e drible), para finalizar ou, na impossibilidade de o fazer, passar a bola com segurança a um companheiro.
4.2.3 Passa, se tem um companheiro desmarcado em posição mais ofensiva, utilizando a técnica mais adequada a situação, desmarcando-se de seguida na direção do cesto e repondo o equilíbrio ofensivo, se não recebe a bola.

Nº26 BANCO DE EXERCÍCIOS

Jogo do Macaquinho
Neste exercício existem dois alunos atacantes com uma bola e um defensor, onde o objetivo do defensor passa por interceptar a bola dos atacantes quando passada. Assim que intercepta a bola troca para atacante e quem perdeu a bola passa a defender.
Variantes: Limitar o tipo de passe; Limitar a mão que passa; Colocar uma área afeta à desmarcação.

Aprendizagens Essenciais
4.2. Desmarca-se oportunamente, criando linhas de passe ofensivas (à frente da linha da bola), mantendo uma ocupação equilibrada do espaço.
4.2.3 Passa, se tem um companheiro desmarcado em posição mais ofensiva, utilizando a técnica mais adequada a situação, desmarcando-se de seguida na direção do cesto e repondo o equilíbrio ofensivo, se não recebe a bola.

Nº30 BANCO DE EXERCÍCIOS

3x2 Sistemático
Neste exercício o professor define várias equipes. Posto isto as equipes definem um sistema de rotação no intuito de saberem quem defende e quem sai. Sucede-se um ataque 3x2, assim que a defesa sofre cesto, intercepta a bola ou adquire o resalto defensivo ataca com um elemento extra da sua equipa que se encontra fora. A equipa que se encontra a atacar passa a defender retirando um elemento da equipa que aguardará fora do campo.

Aprendizagens Essenciais
4.2.2 Liberta-se do defensor (utilizando se necessário fintas e drible), para finalizar ou, na impossibilidade de o fazer, passar a bola com segurança a um companheiro.
4.2.3 Passa, se tem um companheiro desmarcado em posição mais ofensiva, utilizando a técnica mais adequada a situação, desmarcando-se de seguida na direção do cesto e repondo o equilíbrio ofensivo, se não recebe a bola.

Nº27 BANCO DE EXERCÍCIOS

3x2+1 em Meio Campo
Neste exercício o professor ou um aluno passa a um dos alunos atacantes. Nesse momento o aluno que se encontra à sua frente tocará na linha de meio campo e os alunos atacantes poderão atacar o cesto, estando momentaneamente em vantagem.

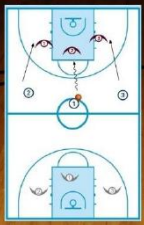
Aprendizagens Essenciais
4.2.2 Liberta-se do defensor (utilizando se necessário fintas e drible), para finalizar ou, na impossibilidade de o fazer, passar a bola com segurança a um companheiro.
4.2.3 Passa, se tem um companheiro desmarcado em posição mais ofensiva, utilizando a técnica mais adequada a situação, desmarcando-se de seguida na direção do cesto e repondo o equilíbrio ofensivo, se não recebe a bola.
4.3.3 Participa no resalto ofensivo procurando recuperar a bola sempre que há lançamento.

Nº31 BANCO DE EXERCÍCIOS

Crisis-Cross 2x1
Neste exercício os alunos realizam um criss-cross e, posteriormente, um 2x1. Após realizar o terceiro passe o por sua vez a terceira receção, o aluno passa a bola no círculo central e vai defender. Os restantes dois alunos vão atacar o cesto.

Aprendizagens Essenciais
4.2.2 Liberta-se do defensor (utilizando se necessário fintas e drible), para finalizar ou, na impossibilidade de o fazer, passar a bola com segurança a um companheiro.
4.2.3 Passa, se tem um companheiro desmarcado em posição mais ofensiva, utilizando a técnica mais adequada a situação, desmarcando-se de seguida na direção do cesto e repondo o equilíbrio ofensivo, se não recebe a bola.


Nº32 BANCO DE EXERCÍCIOS



3x3 Sistemático
Neste exercício, o professor define diversas equipas de 4 estando um aluno de cada equipa de fora. Existe um ataque 3x3 se o ataque marcar continua com a bola, a equipa que defendeu troca um elemento. Se a equipa que está a atacar não marcar e a defesa recuperar a bola, esta passa a atacar para o outro meio campo e a equipa que atacou fica retida no meio campo que perdeu a bola.

Aprendizações Essenciais
5. Realiza com correção e oportunidade, no jogo e em exercícios crítico, as ações referidas no programa Introdução e ainda: a) fintas de arranque em drible, b) receção-enquadramento, c) lançamento em salto, d) drible de progressão com mudanças de direção pela frente, e) drible de proteção, f) passe com uma mão, g) passe e corte, h) ressalto, i) posição defensiva básica e j) enquadramento defensivo e em exercícios crítico, l) mudanças de direção entre pernas e por trás das costas, m) lançamento com interposição de uma perna e n) arranque em drible.

Nº33 BANCO DE EXERCÍCIOS



3x3 em Meio Campo
Neste exercício o professor define um sistema de competição por eliminação ou somatório de vitórias, dando autonomia para os alunos escolherem as equipas e o seu respetivo nome, no intuito de aplicar as regras oficiais do 3x3.

Aprendizações Essenciais
5. Realiza com correção e oportunidade, no jogo e em exercícios crítico, as ações referidas no programa Introdução e ainda: a) fintas de arranque em drible, b) receção-enquadramento, c) lançamento em salto, d) drible de progressão com mudanças de direção pela frente, e) drible de proteção, f) passe com uma mão, g) passe e corte, h) ressalto, i) posição defensiva básica e j) enquadramento defensivo e em exercícios crítico, l) mudanças de direção entre pernas e por trás das costas, m) lançamento com interposição de uma perna e n) arranque em drible.

REGRAS

REGRAS BASE (FIBA)

REGRAS POR NÍVEIS DE APRENDIZAGEM



REGRAS BASE (FIBA)

- Campo e bola**
O campo tem 10m (largura) e 11m (comprimento). A bola oficial de 3x3 deve ser utilizada em todos os escalões.
- Lista de jogadores**
4 jogadores (3+1 substituto).
- Árbitragem**
Até 2 árbitros.
- Oficiais de mesa**
Até 3 oficiais (marcador, cronometrista e operador 12").
- Descontos de tempo**
1 por equipa e 2 descontos de tempo da TV (se houver). Na primeira "bola morta" depois dos 6:59 e 3:59. Duração de 30 segundos.
- Posses de bola inicial**
Moeda ao ar.
- Pontuação**
1 ponto e 2 pontos, se marcado atrás do arco.
- Duração do jogo e limite de pontos**
2x10 minutos de tempo de jogo, estando este limitado a 21 pontos (aplicável apenas no tempo de jogo regular).

REGRAS BASE (FIBA)

Diferenças entre o modelo FIBA e o 3x3 ESCOLAS

03	Tempo de ataque 12 segundos.	Tempo de ataque Não controlado mas com indicação de "jogo passivo" por parte do árbitro onde o mesmo conta os últimos 5s.
18	Posses de bola após cesto Não é permitido à equipa que defende, defender ativamente dentro da área do semicírculo.	Posses de bola após cesto Não é permitido à equipa que defende, defender ativamente dentro da área restritiva.

REGRAS BASE (FIBA)

09	Prorrogamento A primeira equipa a marcar 2 pontos ganha o jogo.	
10	Tempo de ataque 12 segundos.	
11	Lances livres após uma falta em ato de lançamento 1 lance livre, 2 lances livres se a falta foi cometida atrás do arco.	
12	Linha de faltas por equipa 6 faltas por equipa.	
13	Penalidade pela 7ª, 8ª e 9ª falta de equipa 2 lances livres.	
14	Penalidade a partir da 10ª falta (incluída) 2 lances livres e posse de bola.	
15	Penalidade por falta técnica 1 LL e o jogo segue na posse da equipa que a linha no momento em que foi averbada a falta.	
16	Penalidade por falta antidesportiva 1 FAD ao jogador são 2 LL, exceto se 10.ª falta da equipa ou mais; 2 FAD ao jogador são 2 LL + "check ball" (posse de bola). Conta como 2 faltas para efeitos de contabilização de faltas de equipa.	

REGRAS BASE (FIBA)

17	Penalidade por falta desqualificante 2 LL + posse de bola. Conta como 2 faltas para efeitos de contabilização de faltas de equipa.	
18	Posses de bola após cesto A equipa que sofreu o cesto pode seguir jogo normal mas a bola passa a rede. A bola deve ser driblada ou passada para fora do arco. Não é permitido à equipa que defende, defender ativamente dentro da área do semicírculo.	
19	Posses de bola após "bola morta" A equipa que defende deve fazer o "check ball" fora do arco (área frontal ao cesto).	
20	Posses de bola após ressalto defensivo ou rebote de bola A bola deve ser driblada ou passada para fora do arco.	
21	Posses de bola após situação de bola presa Posse de bola para a equipa que estava a defender.	
22	Substituições Em situações de "bola morta" antes de fazer o "check ball". O substituto pode entrar em campo após o seu colega sair e estabelecer contacto físico com ele após a linha final oposta ao cesto. As substituições não requerem intervenção direta dos árbitros ou oficiais de mesa.	

REGRAS BASE (FIBA)

Diferenças entre o modelo FIBA e o 3x3 ESCOLAS

03	Tempo de ataque 12 segundos.	Tempo de ataque Não controlado mas com indicação de "jogo passivo" por parte do árbitro onde o mesmo conta os últimos 5s.
18	Posses de bola após cesto Não é permitido à equipa que defende, defender ativamente dentro da área do semicírculo.	Posses de bola após cesto Não é permitido à equipa que defende, defender ativamente dentro da área restritiva.

REGRAS BASE (FIBA)

REGRAS POR NÍVEIS

Introdutório

Elementar

Avançado

NÍVEIS INTRODUTÓRIO

- 1 **Bola**
A bola oficial de tamanho 6.
- 2 **Posse de bola inicial**
Moeda ao ar ou bola ao ar.
- 3 **Duração do jogo**
Tempo de jogo reduzido para 7 minutos.
- 4 **Limite de pontos**
Não existe pontuação limite, a pontuação é definida com o término do tempo.
- 5 **Faltas de equipa**
Não deve ser feita a contagem das faltas de equipa.
- 6 **Penalizações das faltas cometidas**
Apenas as faltas em situação de lançamento dão direito a lances livres.
- 7 **Recomeço do jogo pós-cessão**
O recomeço dá-se com reposição da bola fora.
- 8 **Ação dos defensores**
Os defensores apenas podem interferir na bola durante os passes ou lançamentos.
- 9 **Tempo de Ataque**
Ataque sem tempo controlado.

NÍVEIS ELEMENTAR

- 1 **Bola**
A bola oficial de 3x3.
- 2 **Posse de bola inicial**
Bola ao ar.
- 3 **Duração do jogo**
Tempo de jogo de 10 minutos, com paragens de cronómetro.
- 4 **Limite de pontos**
Término do jogo no final do tempo estipulado ou anterior caso alguma das equipas alcance os 21 pontos.
- 5 **Faltas de equipa**
Devem ser contabilizadas as faltas de equipa.
- 6 **Penalizações das faltas cometidas**
Apenas as faltas em situação de lançamento dão direito a lances livres.
- 7 **Recomeço do jogo pós-cessão**
O recomeço dá-se com reposição da bola fora ou então a partir do dribble ou passe sem sair de campo.
- 8 **Ação dos defensores**
Os defensores apenas podem interferir na bola durante os passes ou lançamentos ou podem interferir em todos os momentos na bola.
- 9 **Tempo de Ataque**
Ataque sem tempo controlado.

NÍVEIS AVANÇADO

- 1 **Bola**
A bola oficial de 3x3.
- 2 **Posse de bola inicial**
Bola ao ar.
- 3 **Duração do jogo**
Tempo de jogo de 10 minutos, com paragens de cronómetro ou de 10 minutos sem paragens.
- 4 **Limite de pontos**
Término do jogo no final do tempo estipulado ou anterior caso alguma das equipas alcance os 21 pontos.
- 5 **Faltas de equipa**
Devem ser contabilizadas as faltas de equipa.
- 6 **Penalizações das faltas cometidas**
Apenas as faltas em situação de lançamento dão direito a lances livres (no modelo oficial das penalizações).
- 7 **Recomeço do jogo pós-cessão**
O recomeço dá-se a partir do dribble ou passe sem sair de campo.
- 8 **Ação dos defensores**
Os defensores apenas podem interferir em todos os momentos na bola.
- 9 **Tempo de Ataque**
Ataque com tempo controlado de 12s.

ESTUDO EXPLORATÓRIO NA

Amostra

- 34 alunos (17,65% Masc. e 82,35% Fem.)
- As idades dos mesmos compreendiam os 16 e 17 anos
- O nível de proficiência compreendia o Introdutório e o Elementar

ESTUDO EXPLORATÓRIO NA

Metodologia

- Cada aluno realizou um total de 30 min basquetebol 3x3 e 30 min basquetebol 5x5 (60 minutos no total).
- Cada jogo foi realizado em 10 min com intervalo de 6 min.
- Foram recolhidos os dados através de gravação e análise do jogo através do instrumento criado no Lince e GSEQ.
- Utilização do smartwatch para recolha do nº de passos e FC.
- Utilização de questionários para avaliação da motivação, grau de satisfação e percepção de esforço.

ESTUDO EXPLORATÓRIO NA

Tratamento estatístico

- Verificou-se previamente a normalidade das distribuições das variáveis utilizando o teste de Shapiro-Wilk.
- Foram selecionados os testes paramétricos (Paired-Sample T test) ou não paramétricos (Wilcoxon Signed-Rank Test).
- Todas as análises foram efectuadas no software IBM SPSS Statistics 29.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, EUA).



Apêndice 16. Artigos apresentados no SDC

Freitas, E., Martins, P., Lopes, H., Nóbrega, M. & Martins, F. (2025). O Basquetebol 3x3: Regras e Desafios ajustados às Capacidades dos Alunos. In H. Antunes, R. Ornelas, H. Lopes, C. Fernando, A. Rodrigues, A. L. Correia, C. França, & É. Gouveia (Coords.), Livro de Atas do Seminário Internacional Desporto e Ciência 2025 (pp. 254 – 262). Universidade da Madeira. (978-989-9230-11-8)

Martins, P., Freitas, E., Martins, F. Nóbrega, M. & Lopes, H. (2025). A Construção de uma Ferramenta Didático-Pedagógica: Banco de Exercícios Interativo para o Ensino do Basquetebol. In H. Antunes, R. Ornelas, H. Lopes, C. Fernando, A. Rodrigues, A. L. Correia, C. França, & É. Gouveia (Coords.), Livro de Atas do Seminário Internacional Desporto e Ciência 2025 (pp.263-x). Universidade da Madeira. (978-989-9230-11-8)

Apêndice 17. Apresentação ACPC

BASQUETEBO 3X3 VS 5X5 NA ESCOLA

ESTUDO EXPLORATÓRIO

Prof.^a Estagiária Eduarda Freitas / Prof.^o Estagiário Pedro Martins



O BASQUETEBO

Benefícios gerais:

- O basquetebol melhora a aptidão física geral, como eficiência cardiovascular, força muscular e coordenação, englobando a corrida, o salto e o lançamento.
- Contribui para o desenvolvimento da destreza motora fina e grossa.
- Exige decisões rápidas, envolvendo uma agilidade não só física como no processamento da informação.

(Zhang, 2024).



ÍNDICE

- Basquetebol na Educação Física
- O Basquetebol como Ferramenta Pedagógica
- Caracterização do Basquetebol 3x3
- Estudo Exploratório
- Basquetebol 3x3 - Instrumento



BASQUETEBO 3x3

UMA ALTERNATIVA ESTRATÉGICA EM CONTEXTO ESCOLAR



Benefícios específicos:

- Promove a melhoria da condição física, através do aumento significativo da força, resistência e velocidade, especialmente em populações mais jovens, mediante acelerações, desacelerações e saltos sucessivos.
- A frequência cardíaca pode atingir os 163 bpm em média e um máximo de 200 bpm.
- Os níveis de lactato no 3x3, um indicador do esforço anaeróbio, são elevados, indicando maior envolvimento do sistema anaeróbio.

Yuzkovets et al., 2024

BASQUETEBO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Basquetebol é o segundo jogo desportivo mais popular do Mundo. (Mazzuca & Noronha, 2024)

Modaliidade adaptável a diversos espaços. (Lafont et al., 2018)

Melhoria das interações sociais, níveis moderados a elevados de AF e incidência baixa de lesões. (Lafont et al., 2018)

Possui ser jogado de forma recreacional ou competitiva. (Lafont et al., 2018)

A existência de campos de basquetebol e outras instalações nas áreas abertas aos alunos pode ser uma solução para reduzir o sedentarismo, sendo que 50 % dos casos se enquadram nesta categoria. (Blasi et al., 2019)

Atividade curricular e extracurricular. (Ferreira & Moreira, 2024)



BASQUETEBO 3x3

- Na vertente 3x3 existe um total de 8 participantes por jogo, 3 jogadores de campo e 1 suplente para cada equipaz.
- É jogado em meio campo com apenas 1 tabela (15m x 11m).
- É jogado com a bola oficial Wilson 3x3.



JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS

Existência de um objeto de jogo; Um terreno de jogo estandardizado; Um alvo a atacar ou a defender; Companheiros que cooperam; Adversários; Um regulamento que é preciso respeitar. (Bayer, 1994).

O basquetebol trata-se de um jogo desportivo coletivo de invasão, por ser um jogo de participação simultânea e de espaço comum. (Prudente, 2006).

As principais variáveis dos JDC, são o papel desempenhado pelos jogadores e o domínio das dinâmicas de grupo, sugerindo um modelo simplificado $\Sigma T \rightarrow \Sigma'$. (Almada et al., 2008).



BASQUETEBO 3x3

- O 3x3 nasce do streetball, inicialmente jogado em quintas passando então para parques e ruas, sem regras fixas.
- Esta vertente ganhou a sua visibilidade quando algumas estrelas da NBA, como o Kobe Bryant, começaram a participar em jogos informais.



Rucker Park antes e depois

BASQUETEBO 3x3

2010 Profissionais "Basquetebol 3x3 nas 1ªs eventos escolares" Singapura

2012 1ª FIBA World Tour - 4755 jogadores - 2418 jogos

2017 Inclusão nos Jogos Olímpicos

2018 Seleção Fem 3x3 alcançou 3º lugar nos Jogos do mediterrâneo

2019 1ª Copa do Mundo Atenas

2020 Estreia nos Jogos Olímpicos de Tóquio

2023 Circuito Nacional 3x3

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Interações com bola 3x3

Por Aluno	Média
10min	+11
Ao fim de uma aula (30min de prática)	+33
Ao fim de uma semana (2 aulas)	+66
Ao fim de um mês (4 semanas)	+264

Tomada de decisão: +25%

- 3x3 - 17,14 ± 8,20
- 5x5 - 12,48 ± 6,42

$p \leq 0,001$

O nível de significância foi fixado em $p \leq 0,05$

ESTUDO EXPLORATÓRIO

- Investigar diferenças na motivação, performance e carga (interna e externa) entre formatos de Basquetebol (3x3 vs. 5x5) no contexto escolar.
- Discutir os jogos reduzidos de Basquetebol como metodologia de ensino em Educação Física Escolar.

Estudo Exploratório

34 participantes (6 Rapazes e 28 Raparigas)

Nível Introdutório e Elementar

3 jogos de 10 min de Basquetebol 3x3 e 3 jogos de 10 min de Basquetebol 5x5 com 6 min de intervalo entre jogos

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sucesso (S):

- 3x3 - 15,03 ± 7,55
- 5x5 - 11,29 ± 5,60

$p \leq 0,001$

Motivação Pré atividade:

- 3x3 - 6,88 ± 1,81
- 5x5 - 6,76 ± 1,94

Escala de 0-10

Motivação Pós atividade:

- 3x3 - 7,26 ± 2,12
- 5x5 - 7,35 ± 1,96

Escala de 0-10

O nível de significância foi fixado em $p \leq 0,05$

METODOLOGIA

Smartwatch

Medição Manual da FC

Questionários

Câmara de Fimar

Foram recolhidos os seguintes dados:

- Frequência cardíaca
- número de interações dos alunos com a bola
- motivação dos alunos pré e pós práticos
- número de tomadas de decisão (corretas e incorretas)
- sucesso e insucesso das ações
- percepção do esforço

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Distância Percorrida /Passos

Por Aluno	Passos
10min	+40
Ao fim de uma aula (30min de prática)	+120
Ao fim de uma semana (2 aulas)	+240
Ao fim de um mês (4 semanas)	+960

Passos:

- 3x3 - 812,5 ± 274,2
- 5x5 - 772,3 ± 274,2

(-90cm a 150cm por passada)

O nível de significância foi fixado em $p \leq 0,05$

ANÁLISE ESTATÍSTICA

- Verificou-se primeiramente a normalidade das distribuições das variáveis utilizando o teste de Shapiro-Wilk.
- Foram selecionados os testes paramétricos (Paired-Sample T test) ou não paramétricos (Wilcoxon Signed-Rank Test).
- Todas as análises foram efectuadas no software IBM SPSS Statistics 28.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, EUA).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Frequência Cardíaca (Antes e Depois):

- 3x3 - 99,37 ± 19,30 antes e 132,91 ± 22,87 depois
- 5x5 - 88,52 ± 15,68 antes e 128,16 ± 24,89 depois

$p \leq 0,001$ antes e $p \leq 0,027$ depois.

O nível de significância foi fixado em $p \leq 0,05$



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudo exploratório:

- Basquetebol 3x3 destaca-se pelo dinamismo, envolvimento ativo e simplicidade organizacional.
- Estratégia eficaz para aumentar a participação e desenvolver competências nos jogos desportivos coletivos.

Instrumento Pedagógico: Valor e Aplicação:

- Conjunto estruturado de exercícios adaptados ao ensino do basquetebol 3x3.
- Facilita a implementação da modalidade pelos professores.

OBRIGADO PELA VOSSA ATENÇÃO

Email

freitasejfn@esffranco.edu.pt
martinspr@esffranco.edu.pt

QR Code do Instrumento

Apêndice 18. Artigo apresentado na ACPC

Freitas, E., Martins, P., Martins, F., Nóbrega, M. & Lopes, H. (2025). Basquetebol 3x3 vs 5x5 na Escola – Estudo Exploratório e Operacionalização. In Gouveia, É., Antunes, H., Rodrigues, A., Alves, R., Martins, F., Correia, A. & Lopes, H. (Coord.). Educação Física e Qualidade de Vida (pp. 159-170). Funchal: Universidade da Madeira. (978-989-9230-12-5)