

REM

O Estágio Pedagógico como Espaço de Transição Da Teoria à Prática na Construção da Identidade Docente em Educação Física

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Diogo Filipe Faria Silva

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2025

O Estágio Pedagógico como Espaço de Transição
Da Teoria à Prática na Construção da Identidade Docente
em Educação Física

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Diogo Filipe Faria Silva

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO

Ana Luísa Rodrigues Figueira de Sousa Correia

Dedicatória

Aos meus dois anjinhos que me acompanham e iluminam. A vocês, avó e filho/a.

Agradecimentos

Termina agora esta viagem pelo ensino superior que foi uma autêntica montanha-russa. Uma montanha-russa de emoções, de motivações, de aprendizagens, uma viagem que embora dura, jamais irei arrepender de embarcá-la. Entrei menino na licenciatura, e agora saio um homem do mestrado. Um percurso duro e por vezes intimidante, cheio de incertezas e inseguranças, mas no fundo, é “apenas” a vida a surgir, a se desenrolar, uma curva na minha vida cheia de aprendizagens. Saio com um objetivo de vida conquistado, tornar-me professor de Educação Física, mas acima de tudo, saio melhor pessoa. No decorrer do processo inúmeras pessoas me acompanharam e apoiaram, às quais tenho de agradecer:

Em primeiro lugar, à minha professora orientadora científica, a professora Ana Luísa Correia. Mais do que a componente do conhecimento, agradeço pela sua componente extremamente humana com que sempre lida com os alunos, e em particular, pelas palavras sábias e serenas, mas sempre ligadas ao rigor e exigência que pautou o ano letivo.

Agradecer também à professora orientadora cooperante, a professora Marisela Góis, que também, com exímia, alia a componente humana com o rigor e exigência. Foram inúmeros feedbacks após as aulas que marcaram a minha aprendizagem e evolução. Muito obrigado por tudo.

À Escola Secundária de Jaime Moniz obrigado por toda a receção e acompanhamento, e aos meus alunos que foram formidáveis.

A todos os professores do nosso curso, um sincero obrigado por todo este trajeto. Cada um com a sua personalidade, com a sua identidade docente, mas cada um a deixar a sua marca em mim.

Um grande obrigado a todos os colegas académicos com quem partilhei “sala de aula”, em particular a três, que se tornaram amigos para a vida. Rodrigo Caldas, João Silva e José Teixeira, são os maiores e obrigado por todos os momentos que vivemos juntos, sem vocês, o processo seria muito mais difícil e monótono.

Agradecer ao Clube Desportivo de São Roque por permitir conciliar o meu percurso de estudos com o meu percurso no treino desportivo.

À minha família (pais, mana, sobrinhos, tias, cunhado) que sempre me apoiaram em todos os momentos.

À minha namorada, à minha mulher guerreira, Marta Spínola, que não me deixou cair quando, por vezes, a opção de desistir era a mais fácil. Que ouviu vezes sem conta os meus desabafos e frustrações. Que compreendeu perfeitamente as horas dedicadas ao trabalho. Obrigado por tudo e por mais alguma coisa, és para a vida e serás a melhor mamã do mundo.

À minha filha Maria, que se tornou a minha motivação maior, a minha bênção.

A todos vós, o meu sincero obrigado!!

Resumo

O presente documento insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, Estágio Pedagógico (EP) realizado no ano letivo 2024/2025, como componente do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Universidade da Madeira. O objetivo deste relatório é expor e sistematizar a diversidade de atividades desenvolvidas, as opções didático-pedagógicas adotadas, bem como os objetivos definidos ao longo do ano letivo enquanto docente em formação. Adicionalmente, são apresentadas reflexões críticas e aprendizagens emergentes deste ciclo contínuo de ação, observação e análise reflexiva.

Do ponto de vista organizacional, o Estágio Pedagógico estrutura-se em quatro eixos principais: i) Prática Letiva (PL), que compreende a operacionalização das atividades, conferindo ao estagiário a oportunidade de planificar, ministrar e interagir pedagogicamente com os alunos; ii) Intervenção na Comunidade Escolar (AICE), que abrange ações extracurriculares, incluindo colaboração com outros profissionais da escola e participação em projetos ou iniciativas escolares; iii) Atividades de Integração no Meio (AIM), orientadas para a incorporação do estagiário na cultura e dinâmica da comunidade escolar; iv) Atividades de Natureza Científico-Pedagógica (ACP), que envolvem investigação, análise crítica e articulação teórico-prática no domínio do ensino da EF.

A Prática Letiva constituiu o eixo central do estágio, tendo sido possível intervir pedagogicamente, mediante planeamento e reflexão, com uma turma do 10.º ano e uma turma do 5.º ano (temporariamente). Para além da condução direta de aulas, foi também desempenhado um papel observacional em contextos de assistência às aulas de colegas e outros docentes, o que enriqueceu a experiência prática.

Ao longo do EP, tive a responsabilidade de lecionar a disciplina de Educação Física, com a intenção deliberada de promover o desenvolvimento integral dos alunos e, simultaneamente, consolidar a minha identidade profissional enquanto docente. Este período constituiu um momento de crescimento significativo, desde a fundamentação teórica até à sua aplicação prática, resultando no aprofundamento de competências em domínios diversos, nomeadamente didática, pedagogia, e desenvolvimento pessoal.

Palavras-Chave: Estágio pedagógico; Educação Física; Formação; Aprendizagem; Processo.

Abstract

This document is part of the Supervised Teaching Practice, Pedagogical Internship (PE), carried out at Jaime Moniz Secondary School (ESJM) in the 2024/2025 academic year, as part of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Elementary and Secondary Education (MEEFEBS) at the University of Madeira. The objective of this report is to present and systematize the diversity of activities developed, the didactic and pedagogical options adopted, as well as the objectives defined throughout the academic year as a teacher in training. Additionally, it presents critical reflections and lessons learned from this continuous cycle of action, observation, and reflective analysis.

From an organizational perspective, the Pedagogical Internship is structured around four main axes: i) Teaching Practice (PL), which encompasses the operationalization of activities, giving the intern the opportunity to plan, deliver, and interact pedagogically with students; ii) School Community Intervention (SCI), which encompasses extracurricular activities, including collaboration with other school professionals and participation in school projects or initiatives; iii) Environmental Integration Activities (AIM), aimed at integrating the intern into the culture and dynamics of the school community; iv) Scientific-Pedagogical Activities (SPA), which involve research, critical analysis, and theoretical-practical articulation in the field of PE teaching.

Teaching Practice was the central focus of the internship, allowing for pedagogical intervention, through planning and reflection, with a 10th-grade class and a 5th-grade class (temporarily). In addition to directly teaching classes, I also performed an observational role by assisting colleagues and other teachers in their classes, which enriched my practical experience.

Throughout the internship, I was responsible for teaching Physical Education, with the deliberate intention of promoting the students' comprehensive development while simultaneously consolidating my professional identity as a teacher. This period represented a period of significant growth, from theoretical foundations to practical application, resulting in the deepening of skills in various areas, including teaching, pedagogy, and personal development.

Keywords: Pedagogical internship; Physical Education; Training; Learning; Process.

Resumen

Este documento forma parte de la Práctica Docente Supervisada, Práctica Pedagógica (PE), realizada en la Escuela Secundaria Jaime Moniz (ESJM) durante el curso académico 2024/2025, en el marco del Máster en Profesorado de Educación Física en Educación Primaria y Secundaria (MEEFEBS) de la Universidad de Madeira. El objetivo de este informe es presentar y sistematizar la diversidad de actividades desarrolladas, las opciones didácticas y pedagógicas adoptadas, así como los objetivos definidos a lo largo del curso académico como docente en formación. Además, presenta reflexiones críticas y lecciones aprendidas de este ciclo continuo de acción, observación y análisis reflexivo.

Desde una perspectiva organizativa, la Práctica Pedagógica se estructura en torno a cuatro ejes principales: i) Práctica Docente (PD), que incluye la puesta en práctica de actividades, brindando al estudiante la oportunidad de planificar, impartir e interactuar pedagógicamente con el alumnado; ii) Intervención en la Comunidad Escolar (ICE), que abarca actividades extracurriculares, incluyendo la colaboración con otros profesionales del centro y la participación en proyectos o iniciativas escolares; iii) Actividades de Integración Ambiental (AIM), destinadas a integrar al pasante en la cultura y dinámica de la comunidad escolar; iv) Actividades Científico-Pedagógicas (APE), que implican investigación, análisis crítico y articulación teórico-práctica.

La Práctica Docente fue el eje central de la pasantía, lo que permitió la intervención pedagógica, mediante la planificación y la reflexión, con una clase de 10.º grado y una clase de 5.º grado (temporalmente). Además de impartir clases directamente, también desempeñé un papel de observación, asistiendo a colegas y otros docentes en sus clases, lo que enriqueció mi experiencia práctica. Durante la pasantía, fui responsable de la docencia de Educación Física, con la intención de promover el desarrollo integral del alumnado y, al mismo tiempo, consolidar mi identidad profesional como docente. Este período representó un crecimiento significativo, desde los fundamentos teóricos hasta la aplicación práctica, lo que resultó en la profundización de habilidades en diversas áreas, como la docencia, la pedagogía y el desarrollo personal.

Palabras clave: Pasantía pedagógica; Educación Física; Formación; Aprendizaje; Proceso.

Resumé

Ce document fait partie du stage pédagogique supervisé (SP), réalisé à l'école secondaire Jaime Moniz (ESJM) durant l'année scolaire 2024/2025, dans le cadre du Master en enseignement de l'éducation physique dans l'enseignement primaire et secondaire (MEEFEBS) de l'Université de Madère. Ce rapport a pour objectif de présenter et de systématiser la diversité des activités développées, les options didactiques et pédagogiques adoptées, ainsi que les objectifs définis tout au long de l'année scolaire en tant qu'enseignant stagiaire. Il présente également les réflexions critiques et les enseignements tirés de ce cycle continu d'action, d'observation et d'analyse réflexive.

D'un point de vue organisationnel, le stage pédagogique s'articule autour de quatre axes principaux : i) le stage pédagogique (SP), qui englobe la mise en œuvre des activités, permettant au stagiaire de planifier, de dispenser et d'interagir pédagogiquement avec les élèves ; ii) Intervention en milieu scolaire (ICS), qui englobe les activités parascolaires, notamment la collaboration avec d'autres professionnels de l'école et la participation à des projets ou initiatives scolaires ; iii) Activités d'intégration environnementale (AMI), visant à intégrer le stagiaire à la culture et à la dynamique de la communauté scolaire ; iv) Activités scientifiques et pédagogiques (ASP), qui impliquent la recherche, l'analyse critique et l'articulation théorique et pratique dans le domaine de l'enseignement de l'éducation physique.

La pratique pédagogique était au cœur du stage, permettant une intervention pédagogique, par la planification et la réflexion, auprès d'une classe de seconde et d'une classe de cinquième (temporairement). Outre l'enseignement direct, j'ai également exercé un rôle d'observation en assistant mes collègues et d'autres enseignants dans leurs cours, ce qui a enrichi mon expérience pratique. Tout au long du stage, j'étais responsable de l'enseignement de l'éducation physique, avec l'intention délibérée de favoriser le développement global des élèves tout en consolidant mon identité professionnelle d'enseignant. Cette période a représenté une période de croissance significative, des fondements théoriques à la mise en pratique, permettant l'approfondissement des compétences dans divers domaines, notamment l'enseignement, la pédagogie et le développement personnel.

Mots-clés : Stage pédagogique ; Éducation physique ; Formation ; Apprentissage ; Processus.

Índice

Agradecimentos	4
Resumo	6
Abstract	7
Resumen	8
Resumé	9
Introdução	15
I. Enquadramento do Estágio Científico-Pedagógico	17
Caracterização da Escola de Acolhimento	19
Enquadramento Histórico	19
Missão, Valores e Visão	20
Oferta Curricular, Projetos e Clubes	21
Instalações	22
II. Prática Letiva	24
Caracterização da Turma	24
Resultados	25
Dados Demográficos	25
Dados Socioeconómicos	26
Perceção da EF e Do Prof.	27
Resultados Psicossociais	32
Dados Sociométrico.....	34
Função Cognitiva- Dados COGTEL	37
Dados Aptidão Física.....	42
III. Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem	51
Planeamento Anual	51
Objetivos	52
Matérias de Ensino	53
Modelos e Estilos de Ensino	56
Avaliação	59
Critérios de Avaliação	59
Instrumentos de Avaliação	61
Avaliação Inicial	62
Avaliação Formativa e Sumativa	65
Avaliação da Aptidão Física.....	66
Avaliação da Área dos Conhecimentos.....	66
As Unidades Didáticas	67

O Plano de Aula, as aulas e a Intervenção Pedagógica	82
Gestão do Processo de Aprendizagem- Ensino Básico	85
Caracterização da Turma	86
Planeamento e Organização	87
Balanco Final	89
IV. Projeto de Observação de Aulas	91
Balanco e Contributos	95
V. Atividade de Extensão Curricular	96
Atividade de Canoagem	96
Enquadramento	96
Objetivos.....	97
Planeamento	97
Operacionalização	98
Balanco Final.....	99
VI. Atividade de Integração no Meio	100
VII. Ações Científico-Pedagógicas	102
Ação Científico-Pedagógica Coletiva	102
Enquadramento	102
Operacionalização	103
Comunicação	104
Balanco da ACPC.....	106
Ação Científico-Pedagógica Individual	109
Enquadramento	109
Operacionalização e Comunicação	110
Balanco da ACPI.....	111
VIII. Balanco Final do Ano Letivo 2024/2025	113
Referências	117
Apêndices	119
1-Tabelas de Observação Matérias de Ensino	120
2-Grelha de Avaliação da Área dos Conhecimentos	127
3-Tabelas Notas Gerais	139
4-Notas Educação Física	140
5-Calendário Anual	141

Índice de Figuras

Figura 1- Rotação das Instalações Desportivas	23
Figura 2-Local de Residência.....	26
Figura 3-Tempo médio de deslocação para a escola	26
Figura 4-Resultados GEF_3 – "Gosto da disciplina de Educação Física."	27
Figura 5-Resultados GEF_2 – " A Educação Física é uma disciplina importante para a minha formação global."	28
Figura 6-Resultados GEF_7 — "Normalmente aborreço-me nas aulas de Educação Física"	29
Figura 7-Resultados OPEF_14 — "Repara se as minhas habilidades estão a melhorar"29	
Figura 8-Resultados OPEF_20 — "Ajuda-me a aprender como posso melhorar as minhas capacidades nos jogos e exercícios."	30
Figura 9-Resultados. OPEF_15 - "Apenas felicita os alunos mais aptos para a Educação Física"	31
Figura 10-Resultados- OPEF_23 — "Insiste que os erros nos jogos ajudam-me a identificar os meus pontos fracos e melhorar as minhas capacidades"	32
Figura 11-Resultados Psicossociais	33
Figura 12-Sociograma 1- Teste Sociométrico	35
Figura 13-Sociograma 2- Teste Sociométrico	36
Figura 14-Memória Prospetiva.....	37
Figura 15-Memória Verbal a Curto Prazo	38
Figura 16-Memória de Trabalho.....	39
Figura 17-Fluência Verbal	39
Figura 18-Raciocínio Indutivo	40
Figura 19-Memória Verbal a Longo Prazo	41
Figura 20-Composição Corporal- 1º Período	43
Figura 21-Composição Corporal- 3º Período	44
Figura 22-Dados Aptidão Física- 1º Período	46
Figura 23-Dados Aptidão Física- 3º Período	46
Figura 24-Testes Flexibilidade- 1º Período	48
Figura 25-Testes Flexibilidade- 3º Período	48
Figura 26-Dados Vaivém	49
Figura 27-Critérios de Avaliação	61

Figura 28- Aula leccioanda 1.....	89
Figura 30- Atividade de Canoagem.....	99
Figura 31-Cartaz ACPC 2025 e Camisola dos Voluntários.....	103
Figura 32-Poster ACPI.....	112

Lista de Abreviaturas

ACPC- Ação Científico Pedagógica Coletiva

ACPI- Ação Científico Pedagógica Individual

AE- Aprendizagens Essenciais

AEC- Atividade de Extensão Curricular

AICE- Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

AIM- Atividades de Intervenção no Meio

AF- Aptidão Física

CC- Composição Corporal

EF- Educação Física

EFRAM-CIT- Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira-
Compreender, Intervir e Transformar

EP- Estágio Pedagógico

JDC- Jogos Desportivos Coletivos

NE- Núcleo de Estágio

PE- Projeto Educativo

PL- Prática Letiva

SBV- Suporte Básico de Vida

UMa- Universidade da Madeira

Introdução

O presente relatório resultou do Estágio Pedagógico (EP) desenvolvido numa escola secundária do concelho do Funchal, no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Madeira. Assume-se como um exercício de integração entre fundamentos teórico-metodológicos e a ação docente em contexto real, procurando evidenciar de que modo a planificação, a intervenção e a avaliação, articuladas num ciclo contínuo de diagnóstico-prescrição-controlo, sustentam a construção da identidade profissional e a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Do ponto de vista pedagógico, a intervenção assentou no princípio da congruência didática: os objetivos (o que se pretende que os alunos aprendam), as tarefas (como se organiza a aprendizagem) e a avaliação (como se verifica a aprendizagem) devem alinhar-se coerentemente. Assim, nas fases iniciais das unidades privilegiou-se maior estrutura e clareza instrucional (estilos de comando e por tarefa), evoluindo para abordagens mais abertas e centradas no aluno (ensino recíproco, autoavaliação e descoberta guiada), à medida que a turma adquiria segurança e autonomia. Esta progressão metodológica foi complementada por decisões de gestão e clima de aula (Siedentop, 2000), com ênfase na transição rápida entre tarefas, no feedback frequente e específico e na criação de rotinas de trabalho que incrementassem o tempo de empenhamento motor.

Em termos de avaliação, o processo decorreu em três níveis: diagnóstico (avaliações iniciais por matéria e bateria FITescola; caracterização sociométrica e perceções sobre a EF), formativo (registos sistemáticos de desempenho, notas de campo, feedback entre pares, pequenas provas práticas) e sumativo (sínteses por domínio: atividades físicas, aptidão física e conhecimentos). A lógica não foi apenas classificativa, mas sobretudo reguladora: os dados recolhidos orientaram ajustamentos imediatos (adaptação de variantes e condicionantes dos exercícios) e decisões de médio prazo (reconfiguração de objetivos, progressões e grupos).

O contexto organizacional foi considerado em permanência dado que a distribuição dos espaços é definida pela escola, competiu-me adaptar planeamentos e sequências de conteúdos às condições materiais e temporais de cada período, mantendo os objetivos curriculares e a intencionalidade pedagógica. Esta adaptação traduziu-se na seleção criteriosa de tarefas com elevada densidade de prática, no uso de jogos reduzidos/condicionados para aproximar a aprendizagem de situações de jogo e na diferenciação por níveis de proficiência, favorecendo a participação de todos.

No plano educativo mais amplo, a intervenção procurou desenvolver, para além das competências motoras, dimensões pessoais e sociais inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), nomeadamente, responsabilidade, autonomia, cooperação, fair play e literacia para a saúde. Para tal, mobilizaram-se papéis de liderança/árbitro, momentos de reflexão orientada, tarefas com problemas tático-técnicos abertos e estratégias de feedback que valorizassem o erro como oportunidade de aprendizagem.

Metodologicamente, o relatório assenta numa abordagem descritivo-analítica e reflexiva, combinando evidências quantitativas (resultados de testes e questionários) com evidências qualitativas (observações, registos de aula e perceções). O objetivo não é apenas relatar o que foi feito, mas explicitar o porquê das decisões, discutir o seu impacto e indicar ajustes para melhoria contínua.

A organização do documento segue a lógica de investigação sobre a própria prática: (1) Enquadramento da intervenção; (2) Caracterização da escola e da turma; (3) Planeamento anual e opções curriculares; (4) Modelos e estilos de ensino mobilizados; (5) Unidades didáticas (objetivos, progressões e tarefas-chave); (6) Avaliação (instrumentos, resultados e interpretação); (7) Atividades de integração e extensão; e (8) Discussão e conclusões, com implicações para a prática futura. Esta arquitetura pretende tornar visível a coerência entre intenções, ações e evidências, condição essencial para um relatório de estágio que se afirma como trabalho académico de natureza profissionalizante.

Ao longo do estágio, os professores estagiários têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação académica, ligando a teoria à prática (Martins, 2011). Além disso, a observação contínua das práticas pedagógicas permitiu que estes desenvolvessem competências fundamentais, como a gestão da aula, a organização do ensino e a reflexão sobre o seu próprio desempenho. A supervisão realizada pela orientadora permitiu uma análise crítica do trabalho desenvolvido, contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas (Martins, 2011).

I. Enquadramento do Estágio Científico-Pedagógico

O estágio científico-pedagógico representa uma fase fundamental na formação dos futuros profissionais da educação, permitindo-lhes a integração da teoria com a prática, numa experiência que visa a construção de competências essenciais para o exercício docente. Essa etapa crucial oferece aos estagiários a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação académica em contextos reais, permitindo a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento de estratégias adequadas para o processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, o estágio proporciona uma vivência profunda dos ambientes escolares, possibilitando aos futuros docentes não apenas a observação, mas também a participação ativa nas atividades educacionais. A realização de planos de aula, adaptados às características dos alunos e ajustados aos objetivos pedagógicos assim como a rentabilização dos recursos disponíveis, constituem etapas decisivas para o crescimento profissional do estagiário.

Além disso, a integração da tecnologia no processo educacional emerge como um ponto fulcral na preparação dos futuros professores, dado que o uso de recursos digitais enriquece o ensino, tornando-o mais dinâmico e eficaz. Esse aspeto, aliado à formação contínua, garante que o docente esteja preparado para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante evolução, promovendo não só a aprendizagem, mas também o desenvolvimento integral dos alunos.

O estágio realizado durante o ano letivo de 2024-2025 representou a materialização dessas aprendizagens. A integração na comunidade escolar e a responsabilidade de orientar uma turma de 10º ano permitiram o aprofundamento das competências pedagógicas necessárias à atuação do futuro docente. O estágio teve início a 12 de setembro de 2024 e terminou no terceiro período, ou seja, a 12 de junho de 2025.

Antes do início do estágio, foi imprescindível realizar uma análise detalhada ao estabelecimento de ensino, uma vez que, embora tivesse sido aluno na escola em questão, algumas instalações passaram por remodelações e o funcionamento da instituição poderia ter sofrido reestruturações. Nesse sentido, foi crucial a consulta ao *Projeto Educativo* (PE), o qual proporcionou uma compreensão profunda da missão e dos valores da escola. Para além disso, os documentos disponibilizados pela instituição, que incluíam os critérios de avaliação escolar e o regulamento interno, foram fundamentais para o planeamento adequado e para uma visão abrangente e estratégica do ambiente educacional.

Neste seguimento, foi determinante a definição de objetivos específicos de forma a orientar a minha ação para a sua concretização. Deste modo, estes foram alguns objetivos delineados:

- Articular os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação em Educação Física com a prática pedagógica, ajustando e implementando os conceitos pedagógicos de forma a refletir a realidade e as especificidades do contexto escolar.
- Desenvolver uma competência de observação detalhada, com a finalidade de compreender a dinâmica do ambiente escolar, identificar desafios, explorar oportunidades e adaptar as metodologias de ensino às necessidades contextuais e dos alunos.
- Elaborar planos de aula ajustados aos objetivos educacionais, considerando a diversidade dos alunos, os recursos disponíveis e utilizando metodologias eficazes para promover tanto o desenvolvimento motor quanto a capacidade cognitiva dos estudantes.
- Aperfeiçoar as técnicas de avaliação formativa e sumativa, assegurando um acompanhamento contínuo da evolução dos alunos, permitindo a adaptação das estratégias de ensino para garantir que cada aluno progredir de acordo com o seu ritmo e necessidades.
- Promover uma reflexão crítica e sistemática sobre as próprias práticas pedagógicas, identificando áreas de sucesso e aspetos a melhorar, com o objetivo de impulsionar uma evolução constante na qualidade do ensino.
- Fortalecer as habilidades comunicativas, tanto no relacionamento com os alunos como na interação com os colegas de profissão, outros estagiários e profissionais da educação, favorecendo um ambiente colaborativo e de troca de boas práticas.
- Criar e implementar estratégias pedagógicas inclusivas que atendam às variadas necessidades dos alunos, assegurando um ambiente de aprendizagem que seja diversificado, acessível e acolhedor para todos os estudantes, independentemente das suas diferenças.
- Integrar, de forma contínua, a promoção da saúde e do bem-estar nas atividades pedagógicas, incentivando os alunos a adotarem hábitos de vida saudáveis, a praticarem atividade física regular e a adotarem uma visão

integrada e holística da Educação Física, promotora do equilíbrio entre as dimensões física, cognitiva, emocional e social do aluno.

Os objetivos estabelecidos para o estágio refletiram a necessidade de integração dos saberes adquiridos, bem como o desenvolvimento de competências específicas, como a capacidade de observar, analisar e adaptar práticas pedagógicas ao contexto escolar. Além disso, a reflexão crítica constante sobre o processo de ensino permitiu a identificação de pontos fortes e áreas de melhoria, essencial para a evolução profissional.

As etapas do EP, incluindo a Prática Letiva (PL), as Atividades de Intervenção a Comunidade Escolar (AICE), as Atividades de Integração no Meio (AIM) e as Atividades Científico-Pedagógica (ACP), foram desenvolvidas de forma interligada. Cada uma dessas fases desempenhou um papel fundamental na formação, desde a aplicação de conhecimentos teóricos em contextos reais até a promoção de uma postura reflexiva e investigadora.

O envolvimento nas AICE e as AIM ampliaram as competências sociais e culturais do estagiário, promovendo uma compreensão holística das necessidades educativas. O desenvolvimento de atividades interdisciplinares, como o projeto “*Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira - Compreender, Intervir e Transformar*” (EFRAM-CIT), contribuiu para a análise e caracterização do perfil da turma, facilitando a adaptação das estratégias pedagógicas e a personalização do ensino.

Por fim, as Ações Científico-Pedagógicas, tanto individuais quanto coletivas, desempenharam um papel vital no desenvolvimento da capacidade de investigação científica e na troca de boas práticas pedagógicas. A realização de atividades de formação junto aos docentes da escola e aos alunos da licenciatura em Educação Física da Universidade da Madeira (UMa), por meio da organização de uma ação regional de grande relevância, permitiu a partilha de experiências e o fortalecimento das redes de conhecimento dentro da comunidade educativa.

Caracterização da Escola de Acolhimento

Enquadramento Histórico

A escola de acolhimento possui uma trajetória histórica significativa, marcada pela sua contribuição indiscutível para a educação na Região Autónoma da Madeira e em Portugal. Tornou-se no primeiro estabelecimento de ensino secundário a entrar em funcionamento no país, no contexto do período liberal. A sua criação visou a reforma do sistema de ensino secundário, que na época não favorecia a promoção da cultura científica

nem contribuía para o progresso social, respondendo, assim, à necessidade de uma educação mais avançada e alinhada com as exigências de modernização do país.

Ao longo do tempo, a estrutura de poder entre o reitor e o conselho de professores sofreu variações, refletindo as transformações políticas e sociais da época. Nos primeiros anos, a população escolar era limitada devido ao elevado custo das propinas, o que resultava numa composição elitista. Contudo, em 1881, a escola de acolhimento mudou-se para novas instalações e, em 1901, foi elevado à categoria de liceu central.

A mudança para o edifício atual, em 1942, marcou um crescimento considerável na população escolar, refletindo o aumento da procura pelo ensino secundário. Desde então, a escola tem acompanhado as diversas transformações do sistema educacional, adaptando-se às mudanças no currículo e nas necessidades da comunidade escolar. Durante o regime do Estado Novo, a escola de acolhimento desempenhou um papel crucial na formação de profissionais e intelectuais, consolidando-se como um centro de excelência na educação. Com a Revolução dos Cravos em 1974, a escola acompanhou as reformas no sistema educativo, ampliando a sua oferta curricular e preparando os alunos para o ingresso no ensino superior.

A escola de acolhimento destaca-se, assim, pela sua forte tradição e pelo constante empenho em promover a inovação, refletido no lema institucional "Tradição e Inovação". A instituição continua a desempenhar um papel essencial no desenvolvimento académico e cultural da região, adaptando-se às novas exigências educacionais e garantindo uma educação de excelência, em sintonia com as necessidades da sociedade contemporânea.

Missão, Valores e Visão

No que se refere à missão da escola, esta é orientada pelos princípios da democracia, equidade, solidariedade e interculturalidade. A escola de acolhimento dedica-se a potenciar as habilidades de cada aluno, reconhecendo o conhecimento como um elemento fundamental tanto para o ingresso no mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos. O objetivo central da escola é proporcionar aos seus alunos ferramentas que os preparem não apenas para o futuro profissional, mas também para um desenvolvimento pessoal, cognitivo e social abrangente. Em linha com a sua missão, a escola visa ser reconhecida como uma instituição de prestígio e referência na educação, refletindo o seu compromisso com a excelência e o sucesso dos seus alunos.

Os valores que sustentam a identidade da escola estão enraizados nos princípios do humanismo e da inclusão. A escola de acolhimento promove a transmissão de valores

essenciais como o respeito, a responsabilidade, a proatividade, a excelência e a cidadania. Estes princípios orientam não apenas a prática educativa, mas também a formação integral dos alunos, preparando-os para se tornarem cidadãos ativos, conscientes e comprometidos com a sociedade.

Oferta Curricular, Projetos e Clubes

A oferta curricular está estruturada de acordo com os princípios delineados no seu PE, tendo como objetivo principal preparar os alunos para o ensino superior, mantendo sempre uma forte ligação à sua tradição histórica e ao lema institucional "Tradição e Inovação". A escola apresenta uma oferta diversificada, com cursos preferencialmente direcionados para a continuidade dos estudos no período diurno, criando condições para que os estudantes possam prosseguir com a sua formação académica de forma sólida e abrangente.

No 10º ano, a escola de acolhimento disponibiliza uma variedade de cursos científico-humanísticos, que visam proporcionar aos alunos uma formação completa nas diferentes áreas do saber. Os cursos oferecidos incluem as Ciências e Tecnologias, as Artes Visuais, as Ciências Socioeconómicas e as Línguas e Humanidades, permitindo aos alunos escolherem a área que melhor se adapta aos seus interesses e aptidões. Esta diversidade de opções visa garantir que os alunos tenham as ferramentas necessárias para o ingresso no ensino superior, acompanhando as suas escolhas vocacionais e académicas.

Além dos cursos científico-humanísticos, a escola oferece ainda uma alternativa para os alunos que, por diversas razões, não consigam concluir os cursos regulares. Estes cursos, conhecidos como cursos de Educação e Formação (CEF), são destinados a estudantes internos que necessitam de um apoio adicional para atingir os objetivos de aprendizagem. A oferta de cursos CEF inclui modalidades de tipo IV, V ou VI, dependendo da aprovação das entidades competentes. Estes cursos têm como objetivo fornecer aos alunos a formação necessária para a sua inserção no mercado de trabalho, pois possibilitam a conclusão de estudos numa vertente mais prática e vocacional.

Em suma, a oferta curricular e extracurricular da escola de acolhimento é flexível e adaptada às necessidades dos alunos, permitindo-lhes escolher o percurso educativo que melhor se ajusta às suas ambições profissionais e académicas. A escola mantém, assim, o seu compromisso com a excelência, oferecendo uma formação diversificada e alinhada com os desafios educacionais contemporâneos.

Instalações

A escola de acolhimento possui um complexo edifício principal que alberga diversos espaços destinados à atividade académica e administrativa. Este edifício inclui salas de aula, espaços de trabalho, uma biblioteca, a reprografia tanto para professores como para alunos, além de uma cantina, um gabinete do aluno, uma sala de audiovisuais e a “*Sala Ambiente Inovador*”, que visa proporcionar um ambiente estimulante para os alunos e docentes. Adicionalmente, estão disponíveis no edifício principal um gabinete de recursos humanos, dois bares (um para alunos e outro para professores), uma sala de professores, a secretaria, a sala dos diretores de turma, a sala do grupo disciplinar de Educação Física, além de um ginásio e uma sala de armazenamento de material para a Educação Física.

A escola conta ainda com um edifício adjacente, conhecido como "anexo", que alberga salas adicionais e um laboratório. Ao ar livre, a escola dispõe de instalações desportivas, áreas verdes e estacionamento para o pessoal docente e não docente. Todos os espaços possuem instalações sanitárias, adequadas tanto para alunos como para professores e funcionários. Importa também destacar que no edifício principal se encontra o Núcleo Museológico da escola, que preserva e expõe a sua história, funcionando como um espaço de memória e valorização do património institucional.

Em termos de instalações desportivas, a escola dispõe de uma infraestrutura vasta e bem equipada, que possibilita a realização das atividades curriculares e extracurriculares da disciplina de EF. A escola não enfrenta dificuldades significativas no que diz respeito à disponibilidade de espaços desportivos, ao contrário de outros estabelecimentos de ensino que, por vezes, têm de adaptar-se a restrições de infraestruturas. A escola conta com um campo de futebol com relva sintética, um ginásio, um polidesportivo, equipado com material de ginástica e um praticável, um pavilhão desportivo, uma piscina coberta de 25 metros, uma sala de musculação e duas salas de esgrima, além de uma sala extra para aulas suplementares.

Para maximizar a utilização dos espaços, estes são subdivididos em áreas específicas e organizadas de forma rotativa ao longo do ano letivo. O campo de futebol é dividido em quatro quartos, denominados campo 1, campo 2, campo 3 e campo 4, permitindo que diferentes turmas e professores utilizem a área de forma eficiente. O pavilhão desportivo é igualmente dividido em duas secções, denominadas pav.1 e pav.2, e a piscina é organizada em dois espaços, possibilitando três pistas para cada turma, de modo a otimizar o seu uso. Para o armazenamento do material desportivo, existem duas

áreas específicas: uma próxima ao ginásio para a guarda de bolas, coletes e cones, e outra junto às salas de esgrima, onde se encontram as redes e postes de ténis.

A gestão e distribuição das instalações desportivas entre as turmas e os professores são da responsabilidade do diretor de instalações, que é um docente da área de EF. A divisão dos espaços segue um sistema rotativo, com base no calendário escolar, de modo a garantir que todas as turmas tenham acesso às diversas infraestruturas ao longo do ano. A distribuição das instalações é feita em dois momentos principais: o primeiro ocorre nas primeiras quatro semanas de aulas do ano letivo, com a intenção de possibilitar a realização das avaliações iniciais e garantir que os professores e as suas turmas tenham acesso às melhores condições para o fazer; o segundo momento visa garantir a equidade no acesso às instalações durante o processo e EA e contempla seis rotações distribuídas pelos três períodos letivo.

No primeiro período letivo, realizaram-se duas rotações: a primeira entre 14 de outubro e 15 de novembro, e a segunda entre 18 de novembro e 17 de dezembro. No segundo período, ocorreu mais uma rotação, entre 6 de janeiro e 7 de fevereiro, seguida de outra, de 10 de fevereiro a 14 de março. O terceiro e último período do ano letivo seguiu o mesmo princípio, com a 5ª rotação a ocorrer entre 17 de março e 2 abril, e a última rotação de 5 de maio a 13 de junho. Este sistema rotativo garante que todas as turmas possam usufruir de um acesso justo e organizado às várias instalações desportivas da escola, promovendo uma gestão eficiente dos espaços e assegurando que todos os alunos tenham uma experiência educativa diversificada e completa.

Grupo Disciplinar de Educação Física (620)
Ano letivo 2024 / 2025

Rotações instalações desportivas		
Período:	Rotação:	Datas: Início/Fim
1º P		12 Setembro / 11 Outubro
1º P	1ª	14 Outubro / 15 Novembro
1º P	2ª	18 Novembro / 17 Dezembro
2º P	3ª	06 Janeiro / 07 Fevereiro
2º P	4ª	10 Fevereiro / 14 Março
3º P	5ª	17 Março / 2 Maio
3º P	6ª	5 Maio / 6 (13) Junho

Figura 1- Rotação das Instalações Desportivas

II. Prática Letiva

Caracterização da Turma

É essencial compreender a importância de realizar a caracterização da turma como um processo fundamental no trabalho docente. Esta caracterização envolveu a obtenção de informações cruciais sobre os alunos, tais como as suas características individuais, habilidades, interesses, necessidades específicas e dinâmicas de grupo. Através dessa análise, o estagiário tem a oportunidade de adaptar o seu planeamento pedagógico, assegurando que as aulas sejam mais eficazes e adequadas às particularidades dos estudantes.

A primeira vantagem de realizar a caracterização da turma é a possibilidade de adequar o planeamento anual de ensino. Ao conhecer as características individuais e coletivas dos alunos, torna-se possível ajustar as estratégias de ensino de forma mais eficaz, considerando as habilidades motoras, os níveis de condição física, os interesses e as preferências dos alunos. Dessa forma, o docente pode criar atividades e desafios adequados, promovendo uma participação ativa e motivada dos discentes. Além disso, a caracterização permite que o professor atenda de maneira mais específica às necessidades de cada aluno, tendo em conta que cada um possui características e exigências únicas. Desta feita, alguns alunos podem demonstrar habilidades motoras mais desenvolvidas, enquanto outros podem apresentar desafios específicos que necessitam de uma abordagem personalizada.

Para recolher informações individuais sobre os alunos, foram utilizados diversos instrumentos de avaliação que permitiram obter dados sobre os domínios físico, psicológico e do contexto familiar. Primeiramente, foi solicitado aos alunos o preenchimento de um questionário online com informações pessoais, demográficas e outras pertinentes à lecionação das aulas.

O “*Questionário aos Adolescentes sobre a Educação Física e Estilo de Vida*” foi uma ferramenta importante para recolher dados demográficos, socioeconómicos, informações sobre o agregado familiar, perceções dos alunos sobre a escola, hábitos de atividade física, padrões de sono e as experiências desportivas dos inquiridos. Este questionário forneceu informações valiosas que, além de contribuírem para o trabalho do docente da Educação Física, foram úteis para outros professores de diferentes disciplinas, permitindo uma abordagem mais holística e integrada.

A recolha de dados sobre a função cognitiva dos alunos foi realizada através do *Teste COGTEL*, que avaliou diferentes aspetos das capacidades cognitivas dos estudantes,

incluindo memória prospectiva, memória verbal a curto prazo, memória de trabalho, fluência verbal, raciocínio indutivo e memória verbal a longo prazo. Os resultados obtidos proporcionaram uma visão detalhada das habilidades cognitivas individuais, permitindo uma compreensão mais ampla do desenvolvimento intelectual dos alunos. Esse conhecimento foi crucial para orientar as estratégias pedagógicas de forma a promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além da avaliação cognitiva, foi também aplicado um questionário para avaliar as competências pessoais e sociais dos alunos, abordando aspectos como resolução de problemas, relações interpessoais, competências básicas, regulação emocional e definição de objetivos. Esta avaliação permitiu compreender melhor o desenvolvimento socioemocional da turma, proporcionando informações essenciais sobre as habilidades sociais, emocionais e comportamentais dos alunos.

A aplicação do *Teste Sociométrico* revelou-se igualmente valiosa, pois permitiu analisar mais profundamente as dinâmicas sociais da turma. Com este teste, foi possível identificar padrões de amizade, preferências de grupo e situações de isolamento social, informações importantes para a gestão da turma e para a promoção de um ambiente de aprendizagem saudável e inclusivo.

A avaliação da composição corporal e da aptidão física (AptF) foi crucial para compreender os níveis de condição física dos alunos. Estes dados permitiram ajustar as atividades físicas às necessidades específicas dos alunos, promovendo a melhoria da saúde e da condição física individual e coletiva.

Em suma, a recolha de dados sobre a função cognitiva, competências sociais e pessoais, dinâmicas sociais e aptidão física proporcionou uma visão abrangente e holística do desenvolvimento dos alunos. Este processo permitiu-me adaptar estratégias pedagógicas de forma a atender às necessidades individuais de cada aluno, promovendo o seu crescimento integral e assegurando uma educação mais personalizada e eficaz.

Resultados

Dados Demográficos

A turma 10º10 do Curso de Ciências e Tecnologias, inicialmente composta por 18 alunos rapidamente ficou reduzida a 13 elementos, pois alguns alunos anularam a disciplina de EF ou mudaram de curso. Assim sendo, esta turma apresentava uma média de idades de aproximadamente 15,36, sendo 8 alunos do género feminino e 5 do masculino

Dados Socioeconómicos

Analisando o local de residência, constatou-se que a maioria dos alunos eram fora do Funchal, sendo sete de Santa Cruz, três de Câmara de Lobos e três do Funchal

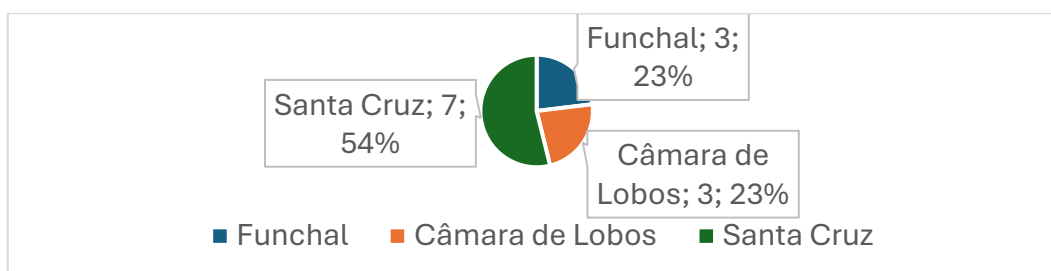


Figura 2-Local de Residência

O meio de transporte utilizado é claramente o autocarro (doze alunos), existindo apenas um aluno que se deslocava a pé para a escola. Paralelamente a isto, e tendo também em conta os dados anteriormente referidos, cerca de cinco alunos demoravam mais de trinta minutos a realizar a deslocação para a escola, três demoram sensivelmente meia-hora, dois alunos demoravam vinte minutos e, por fim, três alunos afirmaram demorar cerca de quinze minutos.

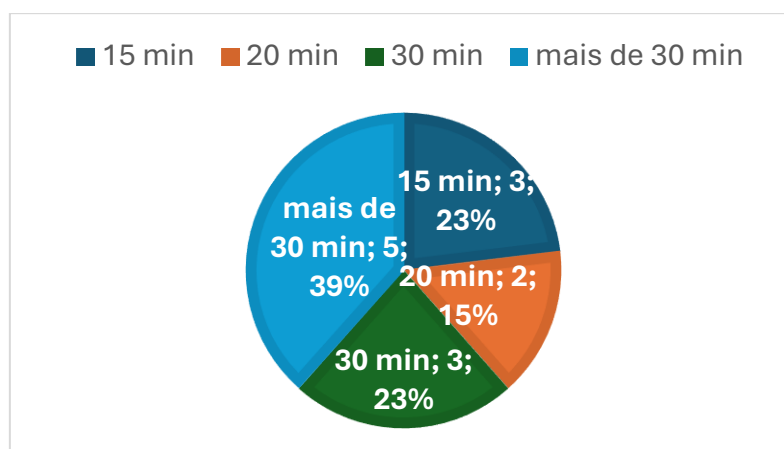


Figura 3-Tempo médio de deslocação para a escola

Quanto às habilitações e situação de empregos dos encarregados de educação, foi possível aferir que as habilitações académicas dos pais se distribuíam de forma quase equitativa, sendo o 3º ciclo o grau com maior representatividade (quatro pais). Além disto, destes pais onze estão empregados, um desempregado e um não respondeu. Quanto às mães, o ensino secundário é claramente o grau com maior representatividade (sete mães) sendo as restantes distribuídas de forma semelhante pelos restantes ensinios. Além disto, apenas uma mãe, apresenta-se desempregada.

Percepção da EF e Do Prof.

A aplicação de questionários aos alunos constituiu uma ferramenta essencial no processo reflexivo e avaliativo do estágio pedagógico, permitindo aceder às suas percepções relativamente à disciplina de EF e à atuação do professor ao longo do ano letivo. Estes instrumentos, aplicados em dois momentos distintos, início e final do ano, possibilitaram aferir o impacto das práticas pedagógicas implementadas, como também a evolução das atitudes, motivações e percepções dos discentes face ao processo de EA.

O primeiro conjunto de questões, integradas no domínio da *Percepção da Educação Física*, procurou compreender o grau de valorização atribuído à disciplina, o interesse dos alunos nas aulas e o nível de motivação intrínseca associado à sua prática. Já o segundo bloco, relacionado com a *Percepção sobre o Professor de Educação Física*, teve como objetivo recolher opiniões dos alunos relativamente à qualidade do ensino ministrado, ao tipo de feedback recebido, à equidade na gestão da turma e à capacidade de o docente promover um ambiente positivo e facilitador da aprendizagem.

A análise do gráfico referente à questão GEF_3 - "*Gosto da disciplina de Educação Física.*" revelou uma percepção globalmente positiva por parte dos alunos relativamente à disciplina. Tanto na 1.^a aplicação (início do ano letivo) como na 2.^a aplicação (final do ano), verificou-se uma clara predominância das respostas nas pontuações mais elevadas da escala (4 e 5), o que evidenciou um forte gosto pela disciplina ao longo de todo o ano letivo.

Contudo, ao compararmos os dois momentos, notou-se uma ligeira redução no número absoluto de respostas na 2.^a aplicação, nomeadamente na pontuação máxima (5). Esta descida, no entanto, não representou uma diminuição do gosto pela disciplina, mas sim resultou do facto de, na 2.^a aplicação, ter havido um número inferior de alunos inquiridos. Assim, a variação observada não compromete a tendência geral positiva, que demonstra que os alunos mantiveram uma atitude entusiasta e motivada face à EF até ao final do ano letivo.

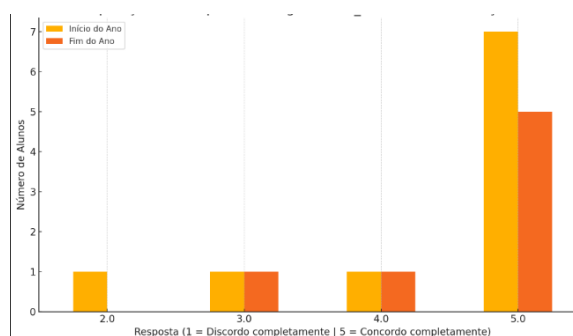


Figura 4-Resultados GEF_3 – "*Gosto da disciplina de Educação Física.*"

A análise do gráfico referente à questão GEF_2 - "*A Educação Física é uma disciplina importante para a minha formação global.*", na 1.^a aplicação, a maioria dos alunos posicionou-se nos níveis mais elevados da escala (valores 4 e 5), demonstrando uma percepção positiva e valorização da disciplina de Educação Física. Na 2.^a aplicação, este padrão manteve-se, embora com uma ligeira diminuição no número total de respostas, o que se justifica pela redução do número de alunos inquiridos no final do ano letivo.

Este dado indicou uma estabilidade na valorização da disciplina ao longo do ano, refletindo a manutenção de uma percepção positiva por parte dos alunos, apesar das flutuações no número de respondentes.

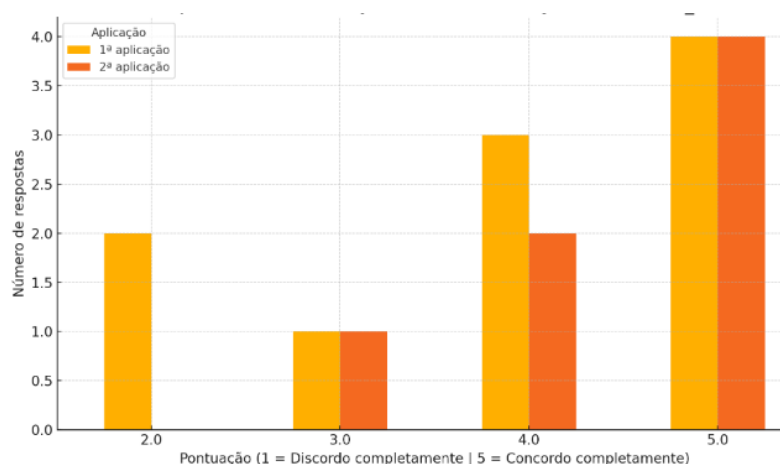


Figura 5-Resultados GEF_2 – "*A Educação Física é uma disciplina importante para a minha formação global.*"

Com base na análise detalhada da questão GEF_7 - "*Normalmente aborreço-me nas aulas de Educação Física*"- verificou-se que os resultados se mantêm globalmente estáveis entre a 1.^a e a 2.^a aplicação do questionário, apresentando apenas variações ligeiras nos diferentes níveis de resposta. Na 1.^a aplicação, a maioria dos alunos indicou níveis baixos de aborrecimento, com destaque para as respostas "1" (Discordo completamente) e "2" (Discordo), que somadas representam a maioria das respostas. Isto já indicava, desde o início do ano, uma boa predisposição e envolvimento dos alunos face às aulas de Educação Física. Na 2.^a aplicação, verificou-se uma manutenção dessa tendência, com um perfil de respostas muito semelhante. Os níveis 1 e 2 continuaram a ser predominantes, com pequenas oscilações nas restantes categorias. Apesar de ligeiras alterações, não se observaram mudanças significativas que indiquem uma evolução clara, positiva ou negativa, ao longo do ano letivo.

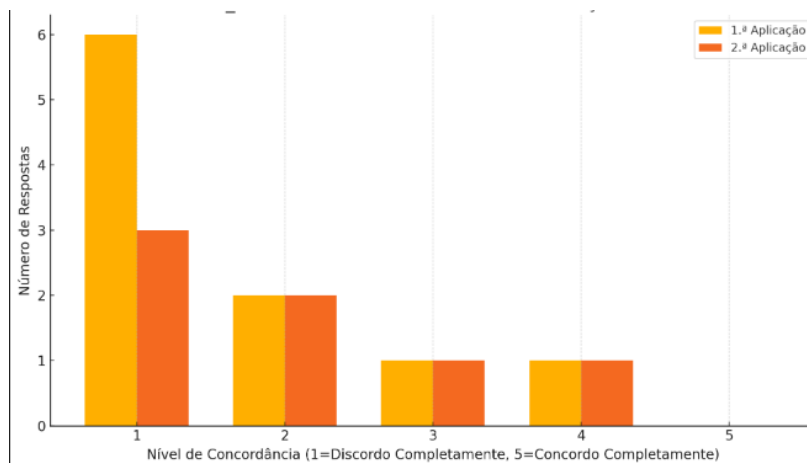


Figura 6-Resultados GEF_7 — "Normalmente aborreço-me nas aulas de Educação Física"

Relativamente à Perceção sobre o Professor, o gráfico acima apresenta os resultados da pergunta OPEF_14 - "Repara se as minhas habilidades estão a melhorar", comparando as respostas no início e no final do ano letivo. De forma geral, observou-se uma perceção bastante positiva dos alunos em ambos os momentos. A maioria dos inquiridos respondeu com os níveis mais elevados de concordância (valores 4 e 5), demonstrando que sentiram reconhecimento por parte do professor relativamente à sua evolução. No entanto, é importante referir que o número de respostas no final do ano foi inferior (sete alunos) em comparação com o início (dez alunos), o que pode limitar a representatividade da comparação. Ainda assim, manteve-se a tendência de valorização do acompanhamento docente, com a maioria dos alunos a sentir que o professor reconhece as suas melhorias ao longo do tempo.

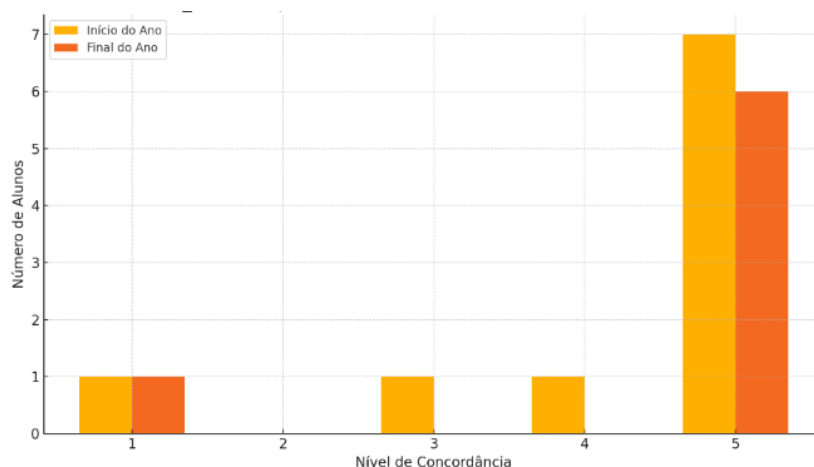


Figura 7-Resultados OPEF_14 — "Repara se as minhas habilidades estão a melhorar"

O gráfico com a distribuição das respostas à pergunta OPEF_20 - "Ajuda-me a aprender como posso melhorar as minhas capacidades nos jogos e exercícios." Os dados demonstraram uma perceção bastante positiva por parte dos alunos em ambas as fases. A

maioria dos inquiridos atribuiu valores altos (níveis 4 e 5), o que indicou que reconhecem o esforço do professor em ajudá-los a melhorar as suas capacidades. Apesar de uma ligeira variação entre as aplicações, os resultados mantiveram-se relativamente estáveis, o que reforça a consistência da atuação docente ao longo do ano. Esta estabilidade sugere uma prática pedagógica eficaz, orientada para o desenvolvimento contínuo das competências dos alunos.

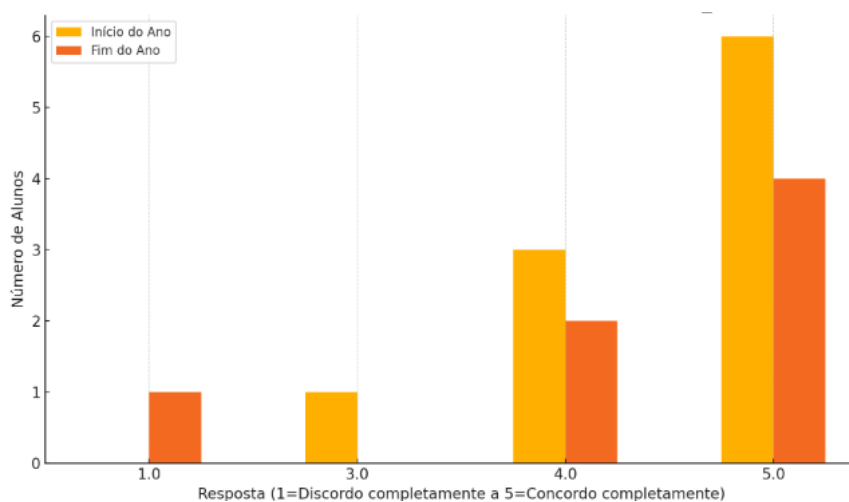


Figura 8-Resultados OPEF_20 — "Ajuda-me a aprender como posso melhorar as minhas capacidades nos jogos e exercícios."

O gráfico relativo à afirmação "Apenas felicita os alunos mais aptos para a Educação Física" (OPEF_15) revelou uma mudança significativa na perceção dos alunos entre a primeira e a segunda aplicação do questionário. Inicialmente, verificou-se uma tendência para respostas intermédias (valores 3 e 4), o que poderia indicar alguma ambiguidade na forma como os alunos percebiam a distribuição de elogios por parte do professor. Contudo, na segunda aplicação, os resultados inverteram-se de forma clara: observou-se um aumento expressivo nas respostas mais baixas (valores 1 e 2), o que revelou que os alunos passaram a reconhecer que o professor fornece feedbacks qualitativos a todos os alunos de forma mais equitativa, e não apenas os mais aptos. Esta mudança traduz uma melhoria relevante na perceção de justiça, inclusão e valorização dos progressos individuais, refletindo provavelmente um esforço intencional do professor para reconhecer o empenho e evolução de todos os alunos ao longo do ano letivo.

Esta evolução reforçou a minha preocupação em ajustar o feedback ao perfil e ao empenho efetivo de cada aluno, privilegiando comentários específicos, descritivos e orientados para a tarefa, em detrimento de juízos globais. Tornei visíveis os critérios de êxito e reconheci progressos incrementais, para que todos percecionassem a ligação entre

esforço, estratégia e melhoria. Ao positivar o feedback, sem perder rigor, observei maior disponibilidade para o desafio, persistência perante a dificuldade e envolvimento nas tarefas. Em termos motivacionais, esta abordagem promoveu percepções de competência e de equidade, sustentando a participação e a aprendizagem de todos.

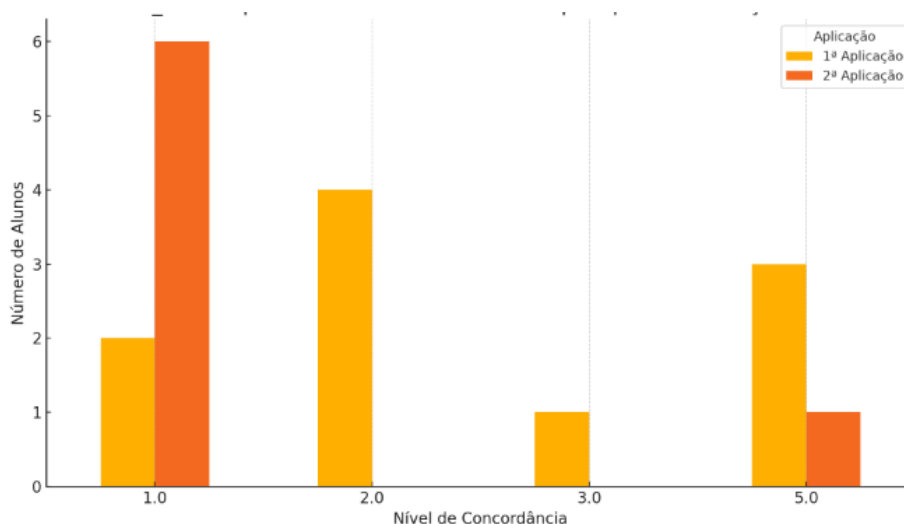


Figura 9-Resultados. OPEF_15 - "Apenas felicita os alunos mais aptos para a Educação Física"

A questão OPEF_23 - "Insiste que os erros nos jogos me ajudam a identificar os meus pontos fracos e melhorar as minhas capacidades" - evidenciou uma percepção claramente positiva por parte dos alunos, com evolução notória entre as duas aplicações do questionário. Na primeira aplicação, realizada no início do ano letivo, os dados já indicavam uma tendência bastante favorável: a maioria dos alunos posicionou-se nos níveis 4 (*concordo*) e 5 (*concordo completamente*), revelando que o professor era, desde o início, percebido como alguém que valorizava o erro como uma ferramenta de aprendizagem. Contudo, na segunda aplicação, esta percepção acentuou-se ainda mais: a totalidade dos alunos assinalou o nível máximo de concordância (5). Este dado é extremamente relevante, pois demonstra não só a consolidação desta prática pedagógica ao longo do ano, como também o fortalecimento da relação de confiança entre professor e alunos. Os alunos reconheceram, de forma unânime, que os erros não eram penalizados, mas sim utilizados como oportunidades para identificar dificuldades e promover o seu próprio desenvolvimento.

Este resultado traduz um ambiente de aprendizagem seguro, onde o feedback corretivo é aplicado de forma eficaz e com impacto positivo na motivação e evolução dos alunos, sendo um dos indicadores mais consistentes da qualidade pedagógica percebida pelos discentes.

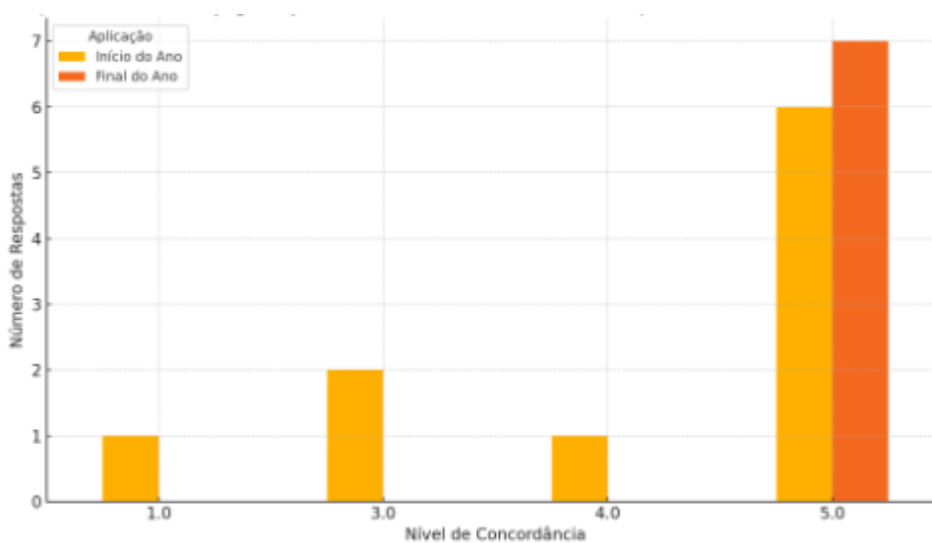


Figura 10-Resultados- OPEF_23 — "Insiste que os erros nos jogos me ajudam a identificar os meus pontos fracos e melhorar as minhas capacidades"

Resultados Psicossociais

A análise dos resultados do questionário psicossocial, aplicado em dois momentos distintos do ano letivo, permite observar variações relevantes nas dimensões avaliadas, revelando tendências importantes relativamente ao desenvolvimento dos alunos no plano pessoal e interpessoal.

De forma global, verificou-se uma evolução positiva na maioria das dimensões. A Resolução de Problemas apresentou uma melhoria de 3,20 para 3,5, sugerindo que, ao longo do ano, os alunos se tornaram mais capazes de enfrentar desafios e de procurar estratégias eficazes para lidar com situações problemáticas, o que poderá ter sido potenciado por atividades de trabalho cooperativo, reflexão crítica e propostas de resolução em contexto prático. A Relação Interpessoal evoluiu de 3,61 para 4, o que indica um crescimento ligeiro na capacidade de interagir com os outros, cooperar e respeitar colegas, algo que poderá ter sido estimulado pelas dinâmicas em grupo, funções de pares e momentos de partilha promovidos nas aulas.

As Competências Básicas e a Definição de Objetivos foram as dimensões que apresentaram médias mais elevadas em ambos os momentos, com a primeira a subir de 4,35 para 4,61, e a segunda de 3,24 para 3,48. Tal evolução revelou que os alunos sentiram uma crescente confiança nas suas capacidades fundamentais e começaram também a demonstrar uma maior consciência da importância de estabelecer metas e trabalhar para as atingir. No entanto, apesar da subida na definição de objetivos, o seu valor continua a ser o mais baixo entre todas as dimensões, o que pode indicar que os alunos ainda

necessitam de maior acompanhamento e estímulo nesta área, nomeadamente através de propostas mais explícitas de planificação individual, autorregulação e avaliação pessoal. Importa, ainda, salientar que estes alunos provinham do 3.º ciclo, contexto com dinâmicas avaliativas e organizacionais distintas, tipicamente menos exigentes na solicitação da autorreflexão sistemática e da planificação autónoma. Assim, a definição de objetivos no ensino secundário deve ser entendida como trabalho continuado, a consolidar ao longo do ciclo, com rotinas explícitas de estabelecimento de metas, monitorização e reajuste. A progressão observada é coerente com esta transição, revela potencial, mas também a necessidade de suporte pedagógico consistente que promova, passo a passo, a autorregulação.

A única dimensão que registou uma ligeira descida foi a Regulação Emocional, que passou de 4,1 para 3,9. Esta redução pode refletir alguma instabilidade emocional no final do ano, possivelmente associada ao cansaço acumulado, exigências académicas ou contextos externos à escola. Ainda assim, a média permaneceu relativamente elevada, o que demonstrou que, apesar do decréscimo, os alunos continuaram a revelar um bom domínio no que diz respeito à gestão das suas emoções.

Em suma, os resultados sugeriram um impacto positivo do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo no desenvolvimento psicossocial dos alunos, com destaque para o reforço das competências interpessoais e da capacidade de resolução de problemas. Ainda assim, evidenciam-se algumas fragilidades a considerar, como a regulação emocional e a definição de objetivos.

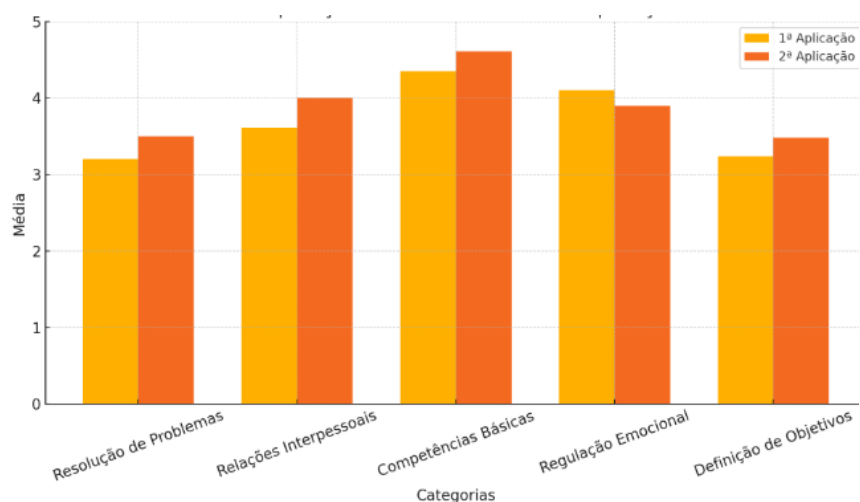


Figura 11-Resultados Psicossociais

Dados Sociométrico

Com o intuito de compreender melhor as dinâmicas sociais da turma e identificar possíveis padrões de aceitação, rejeição ou isolamento entre os alunos, foi aplicado, no início do ano letivo, um *Teste Sociométrico*. Esta ferramenta, amplamente utilizada em contextos educativos, permitiu representar graficamente as relações interpessoais dentro de um grupo, facilitando a visualização das escolhas e não escolhas dos alunos em situações de cooperação, como o trabalho em grupo. Através das respostas a várias questões, foi possível construir sociogramas que espelham a teia de relações sociais existente no seio da turma.

A análise destes dados revelou não só os elementos mais integrados socialmente, como também, os alunos que se encontravam em situações de maior vulnerabilidade relacional. Esta informação foi essencial no momento de planejar as dinâmicas de grupo em aula, permitindo que estas fossem desenhadas de forma intencional, visando o equilíbrio e a promoção da inclusão. O diagnóstico sociométrico constituiu, por isso, uma base sólida para a tomada de decisões pedagógicas mais conscientes e fundamentadas ao longo do ano.

Com base na análise do sociograma apresentado relativo à Pergunta 1 - “*Se tivesses de fazer um trabalho de grupo, quais seriam os três colegas que escolherias para trabalharem contigo?*”, é possível retirar diversas conclusões relevantes sobre as dinâmicas sociais e preferências interpessoais existentes na turma.

Em primeiro lugar, destacou-se a presença de uma única escolha recíproca (seta vermelha entre os alunos A e F), o que indicou que, apesar de vários alunos serem escolhidos por colegas, apenas este par revelou uma preferência mútua. Esta situação pode indicar que as relações de amizade ou confiança entre pares ainda se encontravam em desenvolvimento no início do ano letivo, ou que a turma, à data da aplicação do teste, apresentava uma estrutura social fragmentada e com baixa coesão grupal.

Adicionalmente, observaram-se diversos alunos que realizaram escolhas, mas não são escolhidos, como B, K ou E, o que poderá refletir baixa influência ou integração no grupo. Por outro lado, alunos como G e D surgem como figuras relativamente centrais, pois são escolhidos por vários colegas (ex: C e J escolhem G), podendo estar associados a características valorizadas no contexto de trabalho em grupo, como competência, sociabilidade ou liderança.

A existência de alunos isolados, ou com poucas conexões, como L ou H (que apenas estabelecem uma ligação unidirecional), evidenciou a necessidade de estratégias

de integração específicas para melhorar o sentimento de pertença e participação ativa destes elementos. Estes padrões são importantes para o planeamento pedagógico, nomeadamente ao formar grupos de trabalho heterogéneos e promover tarefas cooperativas que estimulem novas ligações entre os alunos.

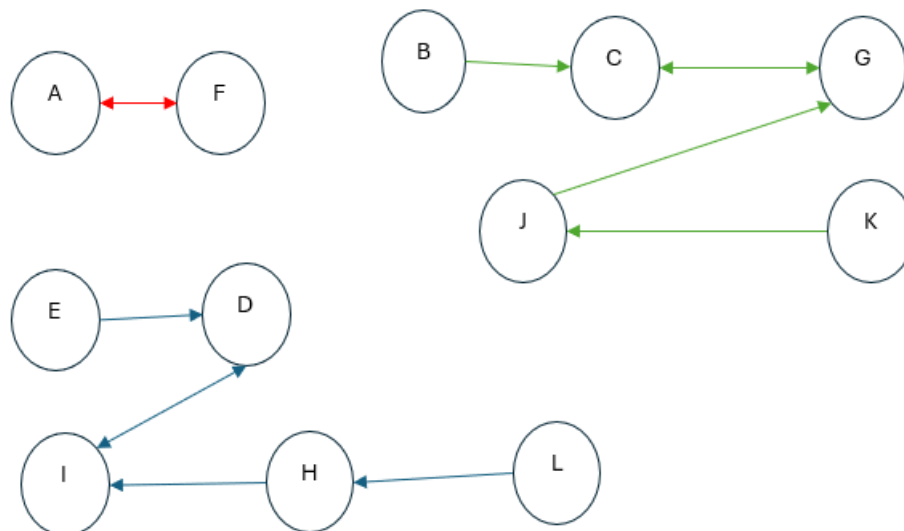


Figura 12-Sociograma 1- Teste Sociométrico

A análise do sociograma relativo à Pergunta 2 - “E quem nunca escolherias?” permite uma leitura complementar da estrutura relacional da turma, revelando zonas de rejeição social, alunos com estatuto neutro e também figuras com forte aceitação.

Neste caso, é evidente a concentração de rejeições direcionadas para dois alunos em particular: K e L, com cinco e duas escolhas negativas respetivamente. Estes alunos encontraram-se no centro de várias setas de rejeição (linhas azuis e vermelhas), o que poderá indicar fragilidades nas relações interpessoais, comportamentos menos cooperativos em contexto de grupo, ou até situações de exclusão social. A posição destes alunos requer especial atenção pedagógica, devendo o professor, de forma cuidadosa e ética, acompanhar e promover estratégias de inclusão, reforçando a sua participação positiva em atividades cooperativas e de grupo.

Nota-se ainda a existência de alguns alunos sem qualquer ligação nesta pergunta, como D ou H, o que pode indiciar neutralidade nas dinâmicas sociais ou menor visibilidade entre os colegas (não sendo escolhidos nem rejeitados). Estes alunos poderão beneficiar de estratégias que incentivem a sua expressão e envolvimento social.

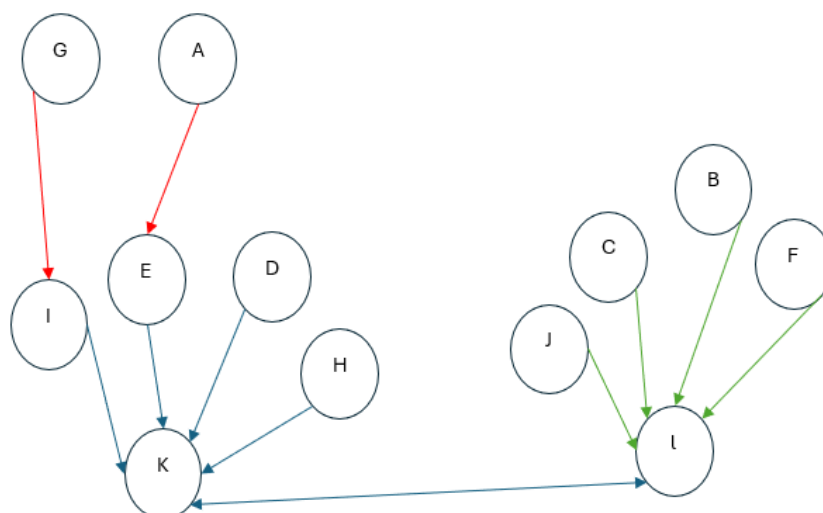


Figura 13-Sociograma 2- Teste Sociométrico

Tendo em consideração os dados obtidos através do teste sociométrico, particularmente as respostas à segunda pergunta ("E quem nunca escolherias?"), tornou-se evidente a existência de alguns alunos com índices de rejeição mais elevados. Esta informação revelou-se crucial para o planeamento pedagógico ao longo do ano, uma vez que permitiu identificar dinâmicas sociais menos equilibradas e a necessidade de intervenção com vista à promoção de um ambiente mais inclusivo e colaborativo.

Com o objetivo de mitigar os efeitos da rejeição e fomentar uma maior integração social, foi adotada como estratégia a constituição de grupos de forma heterogénea nas atividades em que o trabalho colaborativo era necessário. Esta decisão teve por base não só os dados do sociograma, mas também a observação contínua do comportamento dos alunos durante as aulas. Assim, invés de permitir que os grupos fossem formados livremente eu, como professor assumi o papel de mediador, procurando distribuir os alunos de forma a incluir aqueles que apresentavam níveis mais elevados de rejeição com colegas reconhecidos como mais integrados e socialmente aceites.

Esta prática procurou não apenas quebrar ciclos de exclusão social, mas também criar oportunidades de interação positiva, diálogo e cooperação entre os diferentes elementos da turma. Ao longo do tempo, foi possível observar, em vários momentos, pequenas melhorias nas atitudes de alguns alunos, maior participação e até o surgimento de empatia entre pares que anteriormente não se relacionavam. Ainda que estas mudanças não tenham sido generalizadas nem completamente consolidadas, a criação de grupos diversificados foi um contributo importante para uma maior coesão do grupo-turma e para o desenvolvimento de competências sociais nos alunos.

Em suma, a utilização de instrumentos sociométricos revelou-se uma mais-valia para o conhecimento das dinâmicas interpessoais da turma, permitindo orientar práticas pedagógicas mais equitativas e intencionais. A promoção de uma convivência mais saudável e inclusiva nas aulas de Educação Física foi trabalhada de forma progressiva e reflexiva, sendo o agrupamento heterogéneo um exemplo claro de como a ação docente pode ser ajustada com base em dados concretos.

Apesar dos desafios inerentes à intervenção social no contexto escolar, esta estratégia contribuiu para atenuar situações de isolamento e fomentar o sentimento de pertença nos alunos mais vulneráveis. Este tipo de abordagem deverá ser mantido e aprofundado em futuros contextos de ensino, reforçando o papel da Educação Física como espaço de inclusão, desenvolvimento relacional e promoção de valores de respeito e cooperação.

Função Cognitiva- Dados COGTEL

Neste tópico, apresenta-se a caracterização da turma no âmbito das aulas, com base nos resultados obtidos através da aplicação do *Teste COGTEL*, que teve como finalidade avaliar diferentes itens da função cognitiva dos alunos. O instrumento consistiu num conjunto diversificado de questões, distribuídas por várias tarefas, cuja aplicação decorreu com o apoio e colaboração de vários colegas estagiários de EF da UMA.

Memória Prospetiva

O primeiro teste avaliava a memória prospetiva, isto é, a capacidade de os alunos recordarem-se de executar uma ação previamente instruída no decorrer de outra tarefa.

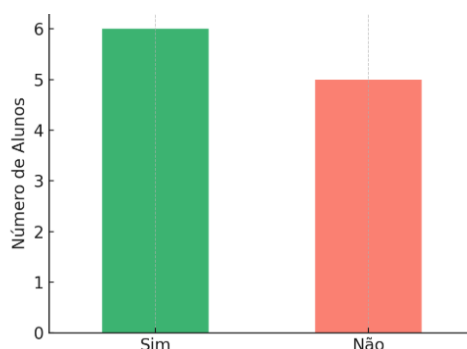


Figura 14-Memória Prospetiva

A análise dos dados relativos ao teste de memória prospetiva revelou que apenas 6 dos 11 alunos conseguiram cumprir corretamente a instrução fornecida antes de iniciar a tarefa solicitada. Este resultado evidencia algumas dificuldades ao nível da capacidade

de recordar e aplicar uma instrução previamente dada, o que pode estar associado a limitações na atenção sustentada ou na gestão da informação a curto prazo.

Memória Verbal a Curto Prazo

O segundo teste aplicado teve como objetivo avaliar a memória verbal de curto prazo, recorrendo à apresentação oral de pares de palavras.

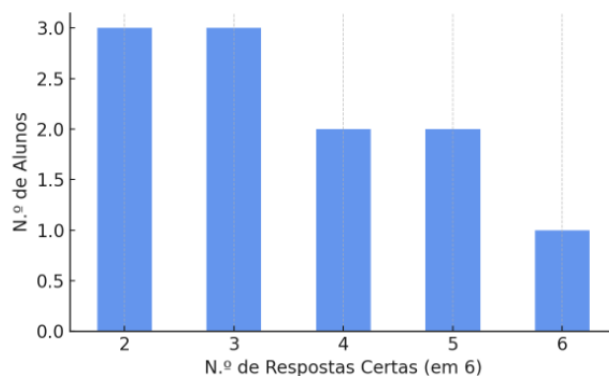


Figura 15-Memória Verbal a Curto Prazo

Os resultados do teste de memória verbal a curto prazo evidenciaram elevada dispersão, não um padrão equilibrado. As pontuações variaram de 2 a 5 respostas corretas em 6 possíveis, isto é, 33,3% a 83,3%, e apenas um aluno atingiu o desempenho máximo. Esta amplitude sugere heterogeneidade marcada nas capacidades de atenção auditiva, concentração e estratégias de codificação/recuperação. Apenas um aluno atingiu o desempenho máximo, o que demonstra que, apesar de haver alguma capacidade de retenção imediata de informação verbal, existiam ainda dificuldades no que respeita à consolidação e evocação precisa dos pares de palavras. Esta dispersão nos resultados pode refletir diferenças ao nível da concentração, da atenção auditiva e da estratégia de memorização utilizada por cada aluno.

Memória de Trabalho

Para avaliar a memória de trabalho dos alunos, foi-lhes solicitado que repetissem sequências numéricas apresentadas oralmente, mas pela ordem inversa à que lhes foi comunicada. O grau de dificuldade do teste foi sendo progressivamente aumentado: inicialmente eram propostos apenas dois algarismos, passando depois para três, quatro, e assim sucessivamente até atingir sequências de seis dígitos. Este procedimento visava aferir a capacidade dos alunos em reter, manipular e reorganizar mentalmente a informação numérica recebida.

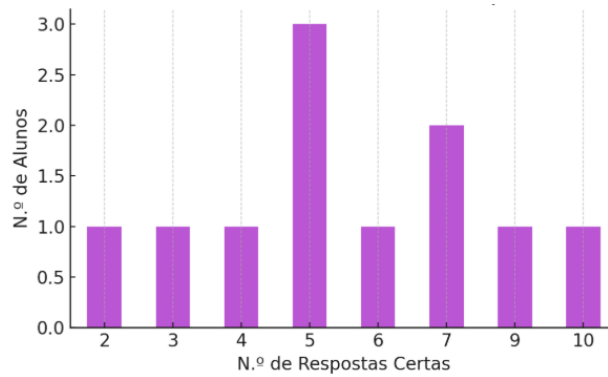


Figura 16-Memória de Trabalho

Os resultados do teste de memória de trabalho revelaram uma ampla variação no desempenho dos alunos, com valores a oscilar entre 2 e 10 respostas corretas. A maioria concentrou-se em torno das 5 respostas certas, o que indica um nível razoável de capacidade para reter e reorganizar informação de forma funcional.

A presença de alguns desempenhos mais baixos pode refletir dificuldades ao nível da atenção dividida ou da manipulação ativa da informação na memória. Em contrapartida, os resultados mais elevados demonstram boas competências cognitivas, fundamentais para a resolução de problemas e execução de tarefas complexas na escola.

Fluência Verbal

No que diz respeito à fluência verbal, o teste aplicado consistiu na capacidade dos alunos em enumerar o maior número possível de palavras associadas a uma determinada temática, dentro de um tempo limite. Para que a resposta fosse considerada válida, não era permitido o uso de nomes próprios nem a utilização do plural.

Adicionalmente, no âmbito da fluência verbal, os alunos foram desafiados a mencionar o maior número de animais possível no espaço de um minuto, respeitando novamente a regra de não utilizar palavras no plural. Esta tarefa visava avaliar não só a rapidez de evocação lexical, mas também a organização semântica e a fluência linguística sob pressão temporal.

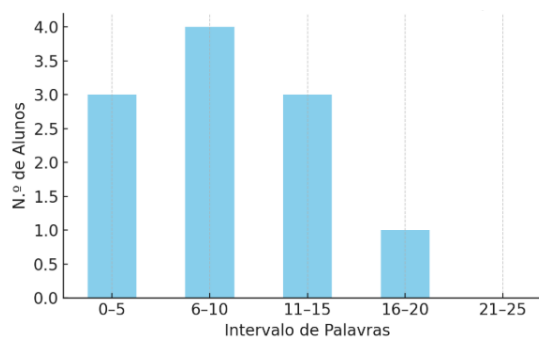


Figura 17-Fluência Verbal

Os resultados obtidos no teste de fluência verbal demonstraram uma distribuição heterogênea entre os alunos, com maior incidência nas faixas intermédias de desempenho. A maioria dos alunos produziu entre 6 e 15 palavras corretas, o que revelou uma capacidade razoável de evocação lexical em contexto restrito, dentro de um limite de tempo.

Contudo, observou-se que três alunos apresentaram um número bastante reduzido de palavras (0–5), o que pode indicar dificuldades na organização semântica ou na rapidez de acesso ao vocabulário mental. Por outro lado, apenas um aluno ultrapassou as 15 palavras, sinalizando um desempenho mais avançado neste domínio cognitivo.

Raciocínio Indutivo

O teste destinado a avaliar o raciocínio indutivo consistia na apresentação de uma sequência numérica aos alunos, a partir da qual teriam de identificar o padrão lógico subjacente e, com base nessa regularidade, determinar o número que completaria corretamente a sequência. Este exercício procurava aferir a capacidade dos alunos em reconhecer relações, estabelecer regras e aplicar inferências com base em informações incompletas.

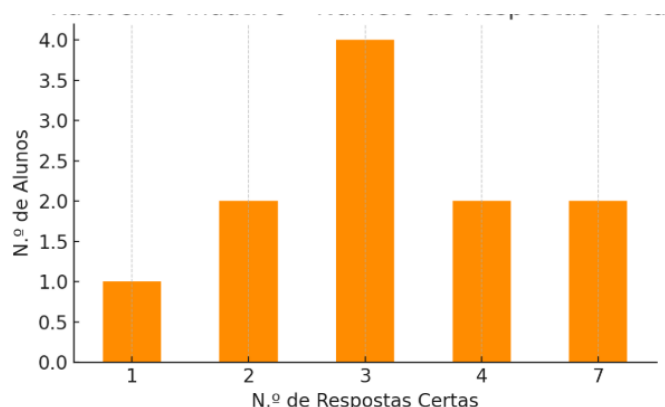


Figura 18-Raciocínio Indutivo

O resultado do teste de raciocínio indutivo revelou uma distribuição heterogênea entre os alunos, com maior incidência no desempenho intermédio, nomeadamente em torno das 3 respostas corretas. Ainda assim, verificou-se que alguns alunos atingiram o máximo de 7 respostas certas, demonstrando elevada competência na identificação de padrões lógicos e inferência de sequências numéricas. Por outro lado, a presença de desempenhos mais baixos (com 1 ou 2 acertos) indicou dificuldades na aplicação de estratégias de raciocínio dedutivo e abstrato, fundamentais para a resolução de problemas.

Memória Verbal a Longo Prazo

A última tarefa do teste visava avaliar a memória verbal a longo prazo, através da repetição da atividade realizada na segunda tarefa. Os alunos eram novamente convidados a recordar e associar os pares de palavras que lhes tinham sido previamente apresentados, permitindo assim aferir a capacidade de retenção e evocação de informação verbal ao longo do tempo.

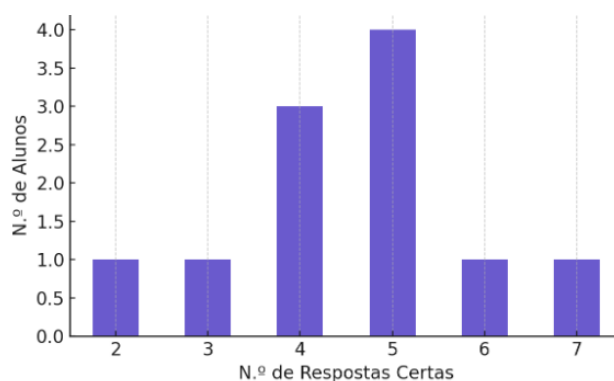


Figura 19-Memória Verbal a Longo Prazo

Os resultados do teste de memória verbal a longo prazo demonstraram um desempenho globalmente positivo por parte dos alunos. A maioria conseguiu recordar entre 4 e 5 pares de palavras, sendo que alguns alunos atingiram os valores máximos (6 e 7 respostas corretas), o que revela uma boa capacidade de retenção e evocação da informação previamente trabalhada.

Estes dados sugerem que, para grande parte dos alunos, a informação verbal foi eficazmente consolidada ao longo do tempo, o que pode refletir bons hábitos de atenção e estratégias de memorização. Por outro lado, os poucos casos com desempenhos mais baixos (2 ou 3 respostas certas) apontam para a necessidade de reforçar competências de organização e codificação da informação verbal.

A impossibilidade de proceder a uma segunda aplicação do COGTEL implicou a perda de uma medida de evolução, limitando a comparação pré-pós e, conseqüentemente, a inferência sobre o impacto das estratégias pedagógicas nas funções cognitivas. Esta ausência reduziu também a precisão da regulação sustentada por dados, privando a intervenção de um indicador objetivo para reajustes. Em contrapartida, libertou-se tempo instrucional para consolidar aprendizagens, o que, em turmas heterogêneas, pode ser pedagógica e vantajoso. Os dados inicialmente recolhidos tiveram utilidade para diferenciação inicial possibilitando a triangulação com outras evidências, no caso, dados da aptidão física e percepções.

Dados Aptidão Física

A Aptidão Física (AptF) assumiu-se como um elemento essencial na promoção da saúde e do bem-estar ao longo de todas as fases da vida, tal como é evidenciado no referencial do FITescola (2017). Este conceito engloba um conjunto de capacidades e características individuais que resultam da interação entre fatores hereditários e os hábitos de atividade física regularmente praticados. A conjugação destes elementos traduz-se em benefícios significativos, tanto ao nível do rendimento físico como da saúde geral, contribuindo para um estilo de vida ativo e equilibrado.

A Aptidão Física integra diversas componentes, cada uma com características e determinantes próprios, entre as quais se destacam:

- A aptidão cardiorrespiratória, que diz respeito à eficiência dos sistemas cardiovascular e respiratório na distribuição de oxigénio durante esforços prolongados;
- A composição corporal, que avalia a relação entre massa gorda, massa muscular e outros tecidos;
- A aptidão muscular, relacionada com a força, a resistência e a capacidade funcional dos grupos musculares.

Importa salientar que a Aptidão Física transcende o domínio exclusivamente físico, abrangendo igualmente dimensões cognitivas, sociais e emocionais. Neste sentido, a intervenção pedagógica dos professores deve adotar uma perspetiva holística e integradora, considerando os diferentes domínios do desenvolvimento humano com vista à promoção de uma verdadeira literacia em saúde.

A análise que se segue baseia-se nos resultados obtidos através da aplicação dos testes do FITescola e do projeto EFERAM-CIT à turma do 10.º10, realizados no decorrer do 1.º e do 3.º período do ano letivo 2024/2025. De entre os vários testes administrados, foram considerados para esta análise apenas aqueles diretamente relacionados com a componente da Aptidão Física. Pretendeu-se, com esta comparação, aferir em que medida a planificação e implementação das atividades destinadas ao desenvolvimento das capacidades condicionais influenciaram positivamente os resultados obtidos nas avaliações posteriores, contribuindo para a melhoria dos indicadores de saúde e desempenho físico dos alunos.

A análise dos dados relativos ao Índice de Massa Corporal (IMC), ao perímetro da cintura e à percentagem de massa gorda (MG), entre o 1.º e o 3.º período, permitiu retirar conclusões bastante relevantes no que respeita à evolução da composição corporal

dos alunos ao longo do ano letivo. Estes parâmetros são fundamentais na avaliação da condição física relacionada com a saúde, sendo indicadores importantes do risco de desenvolvimento de doenças metabólicas, cardiovasculares e do bem-estar geral.

No que se refere ao IMC, observou-se uma melhoria clara entre os dois momentos de avaliação. No 1.º período, verificava-se a existência de alguns alunos posicionados na categoria “Precisa Melhorar”, o que indicava excesso de peso face à sua altura. Contudo, no final do 3.º período, a maioria dos alunos encontrava-se já na “Zona Saudável”, sendo mesmo registados casos na categoria de “Perfil Atlético”, o que evidencia uma tendência positiva no controlo do peso corporal.

Relativamente ao perímetro da cintura, parâmetro que reflete a acumulação de gordura abdominal e, por isso, está fortemente associado ao risco de doenças metabólicas, os dados demonstraram igualmente uma evolução favorável. No início do ano, alguns alunos apresentavam valores acima do recomendado, colocando-se fora da zona saudável. No entanto, no 3.º período, registou-se um número significativamente maior de alunos dentro dos padrões adequados, não se verificando qualquer caso na categoria “Precisa Melhorar”. Esta alteração é particularmente importante, uma vez que evidencia uma redução de risco em termos de saúde cardiovascular, sendo indicativa de mudanças positivas nos hábitos dos alunos.

Por fim, no que toca à percentagem de massa gorda, os dados indicam igualmente uma evolução bastante positiva. No 1.º período, alguns alunos ainda se encontravam fora dos parâmetros saudáveis, registando-se percentagens elevadas. Contudo, no final do ano, a totalidade dos alunos encontra-se distribuída entre as categorias “Zona Saudável” e “Perfil Atlético”, o que demonstra uma clara melhoria.

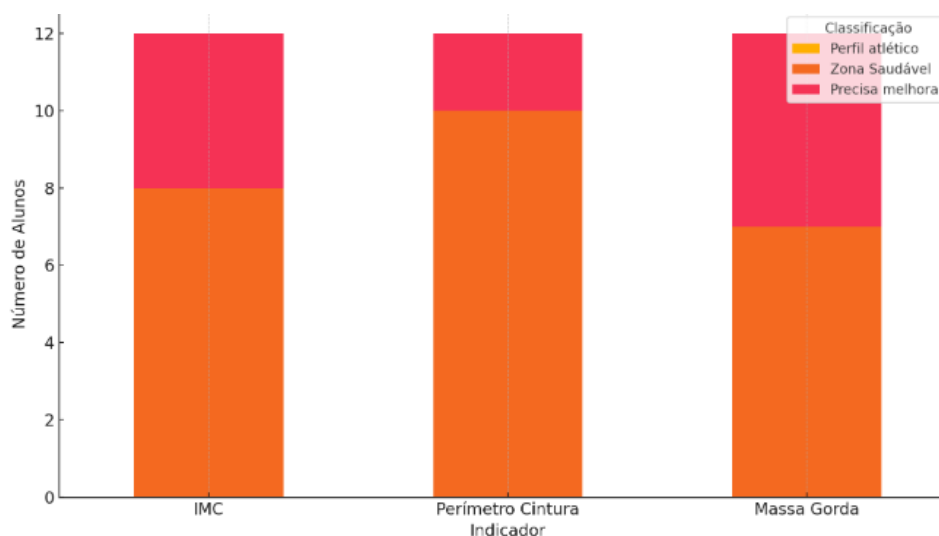


Figura 20-Composição Corporal- 1º Período

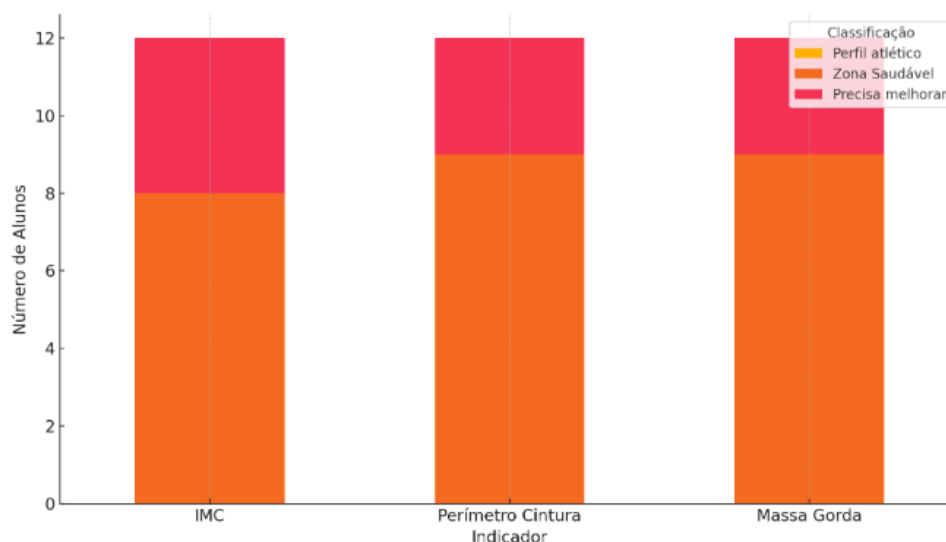


Figura 21-Composição Corporal- 3º Período

A análise dos dados relativos à aptidão física dos alunos, recolhidos no âmbito do programa FITescola nos momentos do 1.º e 3.º período, evidencia uma evolução significativa ao longo do ano letivo, resultado de um processo de ensino-aprendizagem planeado e ajustado às necessidades diagnosticadas inicialmente.

No teste de abdominais, é visível uma melhoria substancial. No início do ano, a maioria dos alunos encontrava-se na categoria “Precisa Melhorar”, com uma presença residual na “Zona Saudável” e inexistência de alunos classificados como “Perfil Atlético”. No entanto, no final do ano, observou-se uma distribuição mais equilibrada, com alunos a atingir a “Zona Saudável” e alguns a alcançar o nível mais elevado. Esta evolução parece demonstrar uma melhoria da resistência abdominal, fruto do trabalho contínuo realizado nas aulas.

Relativamente ao teste de flexões de braços, os dados revelaram uma transformação expressiva. No 1.º período, quase todos os alunos estavam abaixo dos níveis recomendados, o que evidenciava debilidades ao nível da força e resistência muscular dos membros superiores. No entanto, no 3.º período, verificou-se uma subida significativa na classificação dos alunos, com a presença de casos em “Zona Saudável” e mesmo em “Perfil Atlético”. Estes dados sugerem que os conteúdos desenvolvidos nas aulas, associados à regularidade da prática, parece promover um incremento considerável nesta componente.

No teste de salto em comprimento sem corrida preparatória, observou-se também uma progressão positiva. Se, no início do ano, a maioria dos alunos se distribuía entre as categorias intermédia e inferior, no final do ano letivo verificou-se um crescimento da

percentagem de alunos na “Zona Saudável” e a emergência de alunos classificados como “Perfil Atlético”. Esta tendência demonstrou melhorias na força explosiva e na coordenação motora, aspetos fundamentais para este tipo de tarefa.

Quanto ao salto vertical, embora a evolução seja menos acentuada do que nos testes anteriores, também aqui se registaram melhorias. A análise comparativa permitiu constatar um aumento do número de alunos na “Zona Saudável” e a presença de alguns no patamar mais elevado de desempenho. Ainda assim, manteve-se uma fração relevante na categoria de “Precisa Melhorar”, o que poderá ser indicativo de dificuldades persistentes ao nível da impulsão e potência muscular dos membros inferiores.

Por fim, o teste de velocidade evidenciou um progresso significativo. Se no 1.º período predominavam os alunos com classificações abaixo do desejável, no final do ano letivo é já notório um aumento da proporção de alunos em “Zona Saudável” e “Perfil Atlético”, revelando uma evolução clara da capacidade de aceleração e velocidade máxima, componentes frequentemente desenvolvidas nas diferentes matérias lecionadas.

Em síntese, os dados evidenciaram uma tendência geral de melhoria nas diferentes capacidades físicas avaliadas, sendo particularmente expressiva a evolução ao nível da força muscular dos membros superiores, da resistência abdominal e da velocidade. Este progresso reflete não só o empenho dos alunos, mas também a eficácia das práticas pedagógicas implementadas ao longo do ano, nomeadamente a adequação dos conteúdos, a diversidade de estratégias metodológicas utilizadas e o acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos. Esta análise corrobora a importância da avaliação periódica e da utilização de instrumentos objetivos como forma de orientar e fundamentar o processo de ensino-aprendizagem em Educação Física.

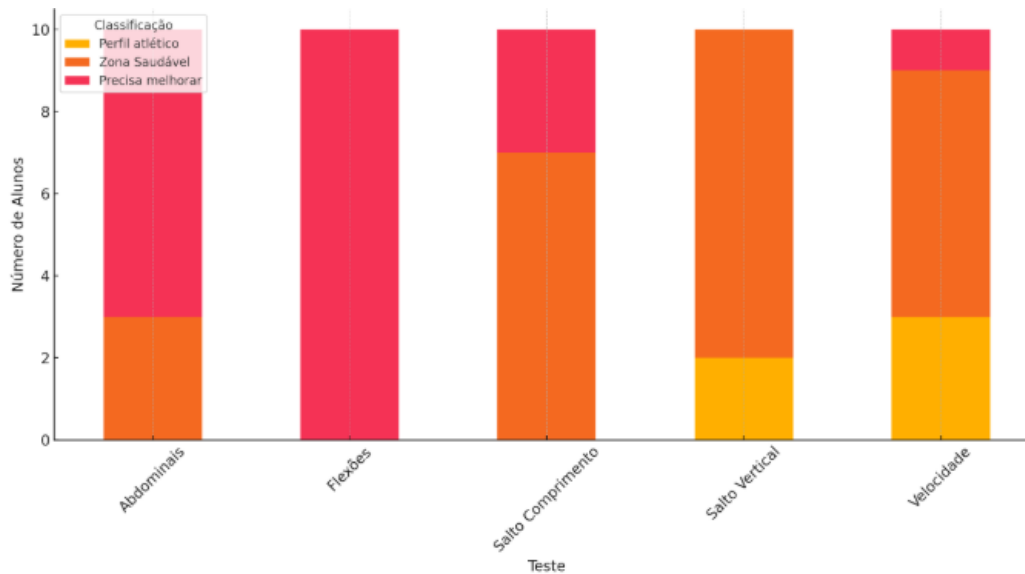


Figura 22-Dados Aptidão Física- 1º Período

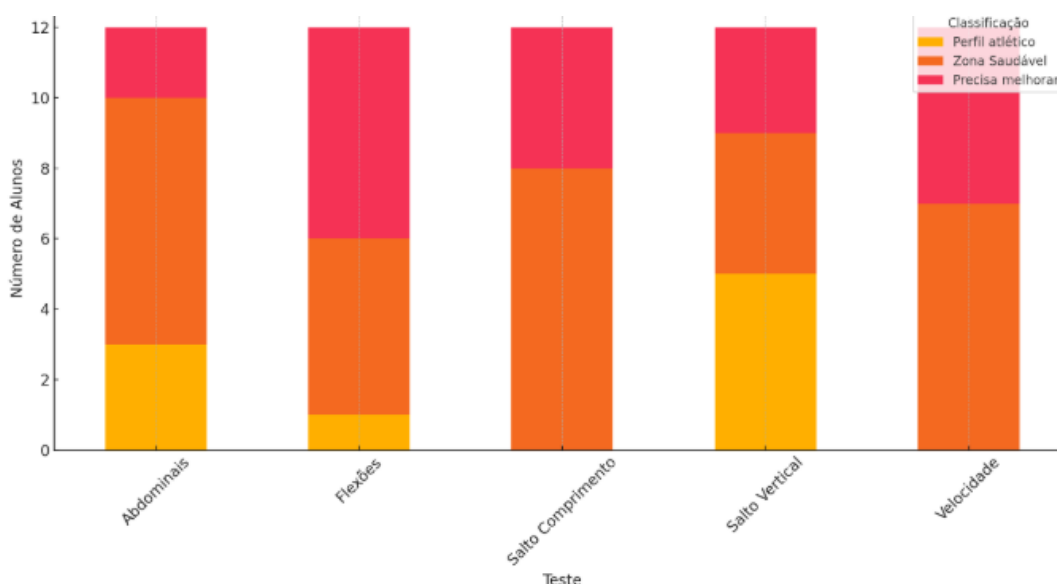


Figura 23-Dados Aptidão Física- 3º Período

No teste Senta e Alcança, observou-se uma ligeira melhoria na distribuição das classificações entre o 1.º e o 3.º período. No início do ano letivo, predominavam os alunos classificados na categoria de “Precisa Melhorar”, com uma distribuição mais residual entre “Zona Saudável” e “Perfil Atlético”. No final do ano, apesar de ainda existir um número considerável de alunos na categoria mais baixa, notou-se um aumento da percentagem de alunos na “Zona Saudável” e a manutenção dos que já se encontravam em “Perfil Atlético”. Esta evolução foi indicativa de algum progresso ao nível da

flexibilidade dos membros inferiores e da região lombar, ainda que esse progresso tenha sido mais moderado em comparação com outras capacidades físicas.

Relativamente à Flexão do Ombro Direito, a análise dos dois períodos revelou uma manutenção dos resultados, já que todos os alunos permaneceram consistentemente na categoria “Zona Saudável” tanto no 1.º como no 3.º período. Este dado sugeriu que, desde o início do ano letivo, os alunos apresentavam bons níveis de mobilidade articular ao nível do ombro direito, e que esse nível foi preservado ao longo do tempo, o que é igualmente um indicador positivo.

Quanto à Flexão do Ombro Esquerdo, verificou-se uma ligeira evolução positiva. No 1.º período, alguns alunos apresentavam dificuldades, sendo classificados na categoria de “Precisa Melhorar”, ao passo que no 3.º período todos os alunos se encontravam já dentro dos parâmetros da “Zona Saudável”. Este progresso poderá ser interpretado como um resultado do trabalho desenvolvido em contexto de aula, nomeadamente nos momentos dedicados a alongamentos, mobilidade e atividades rítmicas e expressivas que promovem a consciência corporal e o trabalho bilateral.

De forma global, a avaliação da flexibilidade mostrou progressos positivos, ainda que subtis, no desempenho dos alunos. A manutenção ou melhoria nas classificações é um reflexo da intervenção pedagógica regular e da inclusão de exercícios de mobilização articular e alongamentos no decorrer das unidades didáticas.

Apesar de não se observar uma evolução tão expressiva como noutros parâmetros físicos, a estabilidade e ligeira progressão em provas como o “Senta e Alcança” e a “Flexão do Ombro Esquerdo” são sinais encorajadores. Este aspeto reforçou a importância de continuar a investir na integração sistemática de componentes de flexibilidade nas planificações, garantindo um desenvolvimento equilibrado e transversal das capacidades físicas dos alunos.

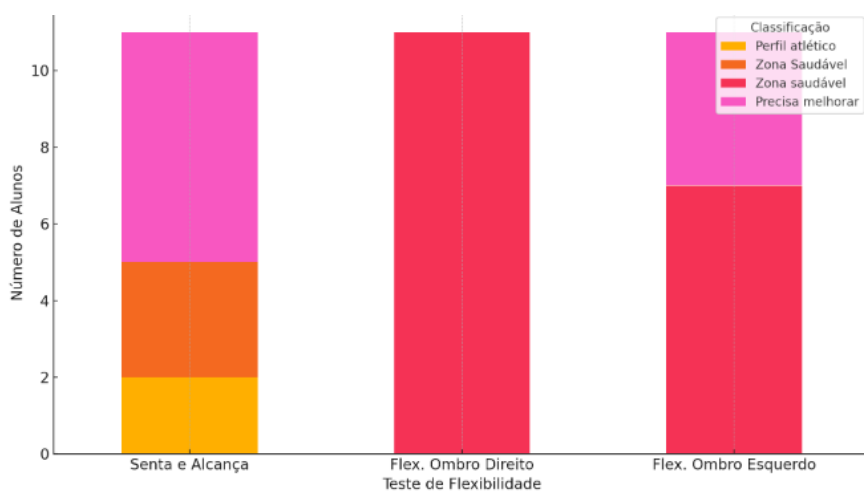


Figura 24-Testes Flexibilidade- 1º Período

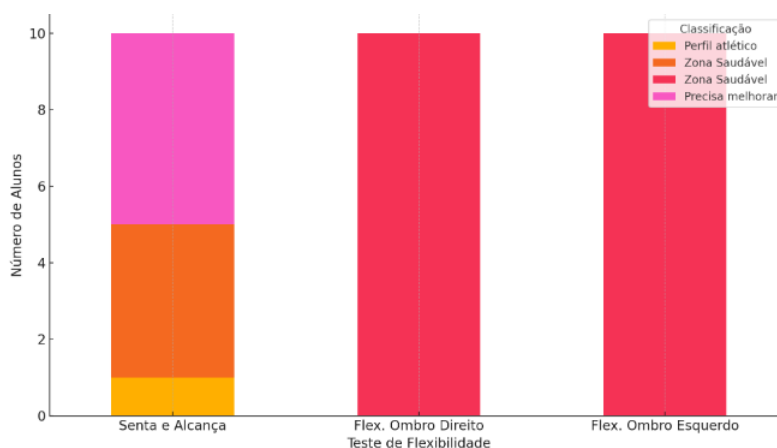


Figura 25-Testes Flexibilidade- 3º Período

Quanto ao Vaivém, no 1.º período, a maioria dos alunos encontrava-se na categoria “Precisa Melhorar”, refletindo fragilidades evidentes ao nível da resistência cardiorrespiratória. Apenas uma parte reduzida dos alunos atingia a “Zona Saudável”, e nenhum se encontrava no patamar de “Perfil Atlético”. Este panorama inicial indicou a necessidade de intervenção ao nível da componente aeróbia, no planeamento das aulas reforçando propostas de atividades de intensidade moderada a vigorosa.

No final do ano letivo, os dados do 3.º período revelam uma evolução clara e significativa: o número de alunos classificados como “Perfil Atlético” aumentou de forma expressiva (de 0 para 3), a “Zona Saudável” manteve-se estável e a percentagem de alunos na categoria mais baixa reduziu-se consideravelmente. Esta alteração no perfil de classificação dos alunos parece confirmar, a evidência do processo de ensino-

aprendizagem implementado ao longo do ano, que contribuiu para a melhoria da resistência aeróbia dos alunos.

A evolução registada no teste de Vaivém entre o 1.º e o 3.º período demonstrou que os alunos foram capazes de desenvolver, de forma progressiva, a sua capacidade cardiorrespiratória, alcançando níveis mais elevados de desempenho. Esta melhoria é, provavelmente, reflexo da integração de exercícios contínuos, jogos com mobilidade constante, atividades intermitentes e propostas mais exigentes do ponto de vista metabólico nas diferentes unidades didáticas.

O progresso é especialmente relevante tendo em conta que a resistência aeróbia é uma componente diretamente relacionada com a saúde e a qualidade de vida (Garber et al., 2011). Assim, os resultados observados validam a importância de uma planificação estruturada, a aposta em métodos ativos e motivadores, bem como a importância da continuidade da prática regular em Educação Física como instrumento promotor de bem-estar e desenvolvimento físico.

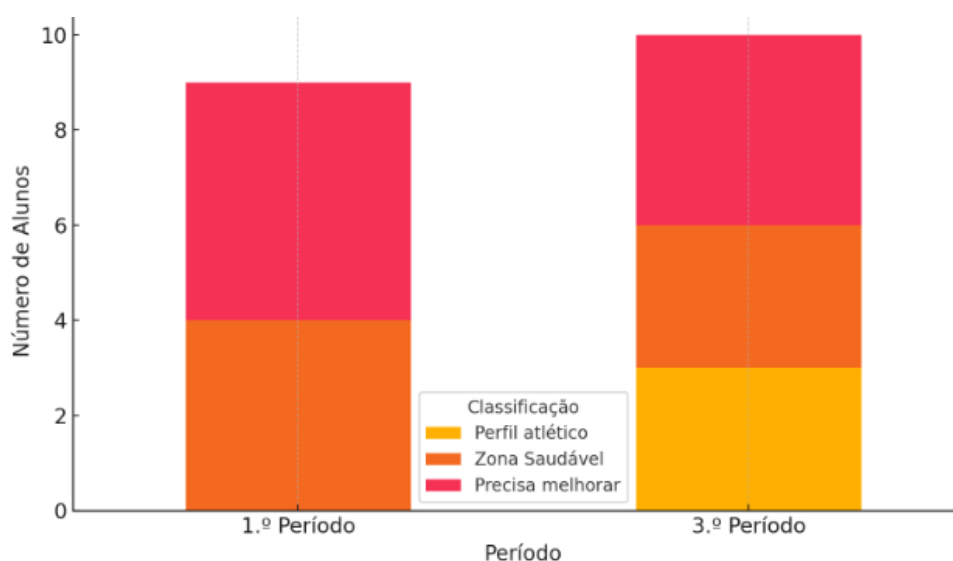


Figura 26-Dados Vaivém

A análise global dos resultados obtidos ao longo do ano letivo nas diferentes componentes da aptidão física, através da aplicação sistemática dos testes do programa FITescola, permitiu concluir que os alunos demonstraram uma evolução positiva e consistente em praticamente todos os indicadores avaliados. Esta evolução é reveladora não só do empenho e envolvimento dos alunos, mas também da eficácia do trabalho pedagógico desenvolvido durante o estágio.

Em particular, registaram-se melhorias significativas na força muscular dos membros superiores e inferiores, na resistência aeróbia e, em menor escala, na flexibilidade. Os testes de abdominais, flexões, velocidade e vaivém evidenciam um avanço claro, com muitos alunos a transitarem da categoria “Precisa Melhorar” para a “Zona Saudável” e até para “Perfil Atlético”. Esta progressão valida a pertinência das estratégias metodológicas adotadas, a adequação das tarefas aos níveis iniciais dos alunos e o planejamento estruturado e progressivo ao longo do ano.

Ainda que em algumas componentes, como o salto vertical ou a flexão de ombro, a evolução tenha sido respectivamente, mais discreta ou os resultados estabilizados, é importante sublinhar que, mesmo nesses casos, não se registaram regressões, o que confirmou a consolidação de aprendizagens e capacidades previamente adquiridas.

Os dados também evidenciaram a importância de uma abordagem pedagógica que valorize o diagnóstico inicial, o acompanhamento formativo contínuo e a adaptação das propostas pedagógicas às reais necessidades dos alunos. A recolha e análise dos dados de avaliação, para além de permitir uma monitorização objetiva do progresso, revelou-se uma ferramenta de grande valor reflexivo e formativo, quer para os alunos, quer para o professor em formação.

Em síntese, os resultados observados constituem bons indicadores de progresso na aptidão física e sugerem que uma intervenção estruturada, adaptativa e motivadora pode ter contribuído para esse desenvolvimento. Importa, contudo, evitar atribuições causais taxativas pois, parte das melhorias poderá igualmente decorrer de prática extracurricular (clubes, ginásios, rotinas pessoais), de efeitos de maturação e de outras variáveis contextuais. Ainda assim, o trabalho realizado nas aulas, clarificação de critérios de êxito, progressões ajustadas, feedback específico e sensibilização para a importância da atividade física regular, terá desempenhado um papel determinante na motivação e consciencialização dos alunos, potenciando a adesão a hábitos mais ativos. Deste modo, os ganhos reportados devem ser lidos como o produto de uma convergência de fatores, nos quais a EF escolar surge como uma mais-valia para a promoção da saúde e do bem-estar.

III. Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem

Planeamento Anual

O planeamento anual constituiu uma etapa fundamental no processo de organização didático-pedagógica da disciplina de Educação Física, permitindo uma gestão criteriosa do tempo letivo e uma distribuição equilibrada dos conteúdos ao longo do ano escolar. Este planeamento teve como base o calendário letivo oficial, as diretrizes emanadas pelas Aprendizagens Essenciais, os objetivos definidos no Projeto Curricular de Turma e a realidade concreta da escola onde decorreu o estágio.

No ano letivo 2024/2025, o calendário escolar da turma foi organizado da seguinte forma:

- O 1.º período teve início a 12 de setembro de 2024 e terminou a 17 de dezembro de 2024;
- O 2.º período decorreu de 6 de janeiro a 4 de abril de 2025;
- O 3.º período, por sua vez, iniciou-se a 22 de abril e terminou a 13 de junho de 2025.

No que respeita à carga horária atribuída à disciplina de Educação Física, a turma beneficiou de dois blocos semanais de 90 minutos, totalizando 180 minutos por semana. O horário das aulas foi definido para as terças-feiras, das 11h25 às 12h55, e para as quintas-feiras, das 8h00 às 9h30. Esta distribuição temporal regular e espaçada entre dias distintos da semana revelou-se vantajosa para o processo de ensino-aprendizagem, permitindo um equilíbrio entre a intensidade da prática física e os tempos de recuperação e assimilação, embora distinto do que é recomendado da prática três vezes por semana e não concentrado em dois dias.

O planeamento anual (apêndice 5) teve ainda em consideração os momentos avaliativos, as interrupções letivas e a alternância entre conteúdos práticos e teóricos, de modo a garantir a coerência pedagógica e a progressão das aprendizagens. A articulação entre os objetivos de ensino, as metodologias adotadas e os critérios de avaliação foi assegurada com base numa lógica de continuidade, flexibilidade e adaptação às necessidades reais dos alunos.

Objetivos

A definição dos objetivos da intervenção pedagógica para o ano letivo 2024/2025 foi orientada pelas Aprendizagens Essenciais da disciplina de Educação Física para o ensino secundário, que estabelecem metas comuns e obrigatórias, transversais a todas as escolas. Estes objetivos visaram garantir uma formação global, integradora e progressiva dos alunos, promovendo o desenvolvimento de competências ao nível motor, cognitivo, social e atitudinal.

De acordo com os referenciais orientadores, os objetivos da intervenção centram-se nos seguintes domínios:

1. Participação ativa e relacional nas atividades físicas, com valorização da cooperação, do respeito mútuo e do espírito de grupo. Neste âmbito, os alunos são incentivados a:
 - Estabelecer relações interpessoais baseadas na cordialidade e no respeito, tanto no papel de parceiros como de adversários;
 - Aceitar e valorizar o apoio dos colegas, bem como as suas dificuldades e diferenças individuais;
 - Promover ativamente a ajuda e a solidariedade no seio do grupo;
 - Cooperar em contextos de aprendizagem e organização, contribuindo para um ambiente seguro e positivo;
 - Assumir iniciativas pessoais e acolher propostas dos outros com abertura crítica e construtiva;
 - Cumprir com responsabilidade e empenho tarefas relacionadas com a preparação e organização das atividades;
 - Tomar decisões em grupo com equidade e respeito pelas possibilidades individuais de cada membro.
2. Análise e interpretação da prática das atividades físicas, mobilizando conhecimentos técnicos, organizativos e éticos, de modo a refletir criticamente sobre o próprio desempenho e o dos outros, com vista à melhoria contínua.
3. Interpretação crítica do fenómeno desportivo e das práticas corporais, considerando as suas dimensões culturais, sociais e educativas, e reconhecendo o seu impacto na formação do indivíduo e na valorização da comunidade.

4. Identificação dos fatores limitativos da prática da atividade física e da condição física, compreendendo as condicionantes associadas ao estilo de vida, ao ambiente e ao estado de saúde das populações.
5. Compreensão e aplicação de princípios de saúde e segurança, integrando conhecimentos sobre higiene, prevenção de riscos e comportamentos promotores de bem-estar em contexto de prática desportiva e na vida quotidiana.
6. Aplicação autónoma de estratégias de elevação e manutenção da condição física, adotando rotinas de atividade física regulares orientadas para a saúde, a qualidade de vida e o equilíbrio físico e emocional.
7. Desenvolvimento das capacidades físicas e motoras, com especial incidência na resistência geral (média e longa duração), força resistente e rápida, flexibilidade, velocidade de reação, destreza geral e específica, e capacidades de execução, deslocamento e coordenação.

Estes objetivos foram operacionalizados ao longo das diferentes unidades didáticas, através de práticas orientadas, progressivas e reflexivas, promovendo uma aprendizagem significativa e uma participação ativa, crítica e responsável dos alunos. A sua concretização foi monitorizada por meio de observação contínua, registos de desempenho e momentos de avaliação sistematizados, articulando sempre a componente prática com a dimensão teórica da disciplina.

Matérias de Ensino

A seleção das matérias de ensino a desenvolver ao longo do ano letivo foi realizada com base nas Aprendizagens Essenciais de Educação Física para o 10.º ano, atendendo à obrigatoriedade de abordar um leque diversificado de domínios da atividade física e à necessidade de garantir o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Correa, Freitas e Silva (2019) alertam que, embora a Educação Física escolar abranja um vasto conjunto de manifestações corporais, tende-se na prática a privilegiar uma monocultura centrada em desportos coletivos, futebol/futsal, basquetebol, voleibol e andebol. Por conseguinte, impõe-se uma reavaliação das escolhas curriculares, de modo a evitar que a disciplina se restrinja à ênfase exclusiva nesses conteúdos coletivos e a promover uma maior diversidade de experiências motoras.

Ao contrário do que sucede no 12.º ano, os alunos do 10.º ano não têm a possibilidade de escolher as matérias a frequentar, sendo estas da responsabilidade do

professor, em consonância com os referenciais curriculares em vigor. Ainda assim, no início do ano letivo, foi aplicado um questionário diagnóstico com o intuito de conhecer melhor o percurso prévio dos alunos e recolher informações sobre as matérias experienciadas no 9.º ano e sobre as suas preferências pessoais. Os resultados revelaram uma grande heterogeneidade: alguns alunos apresentaram poucas vivências anteriores, centradas num número reduzido de conteúdos; outros, pelo contrário, mostraram percursos mais ricos e equilibrados. Também ao nível das preferências, as respostas foram muito variadas, não permitindo identificar um padrão claro ou dominante.

Face à diversidade dos dados recolhidos e à inexistência de um percurso comum entre os alunos, a seleção das matérias recaiu exclusivamente sobre os critérios definidos nas Aprendizagens Essenciais, tendo sido também considerada a necessidade de rentabilizar os recursos materiais e infraestruturais disponíveis na escola. Neste sentido, foi estabelecido um conjunto de sete matérias de ensino, abrangendo diferentes áreas da prática corporal:

- Dois Jogos Desportivos Coletivos: Futebol e Voleibol;
- Uma Atividade da Subárea de Ginástica: Ginástica de Solo
- Uma Atividade Rítmica e Expressiva: Dança Base e Social;
- Três matérias de outras áreas: Atletismo, Ténis (modalidade de raquetes), e Natação (tendo em conta a existência de piscina na escola).

Esta seleção permitiu garantir uma abordagem multifacetada das componentes motoras e sociocognitivas da disciplina, viabilizando a concretização dos objetivos definidos nas Aprendizagens Essenciais.

O planeamento anual da intervenção pedagógica foi elaborado tendo por base os princípios definidos nas Aprendizagens Essenciais de Educação Física para o 10.º ano, articulando-se com os objetivos pedagógicos delineados para o desenvolvimento das competências dos alunos. A organização da lecionação das matérias de ensino teve em consideração a distribuição dos espaços letivos, definida pelo Diretor de Instalações da escola, processo que ocorre de forma habitual e estruturada no funcionamento do grupo disciplinar.

Aos professores cabe, posteriormente, adaptar a sequência dos conteúdos às condições de utilização dos espaços, procurando garantir a coerência pedagógica e a eficácia da intervenção didática. Essa gestão flexível e criteriosa permite tirar partido dos recursos disponíveis, respeitando simultaneamente os objetivos definidos para cada

unidade didática e as necessidades dos alunos. Assim, a estruturação do ano letivo em rotações de espaços e conteúdos favoreceu uma distribuição equilibrada das diferentes matérias ao longo dos três períodos, assegurando uma abordagem variada, progressiva e articulada com os referenciais curriculares.

Durante o primeiro período, foi atribuída particular relevância à avaliação inicial, etapa essencial para o diagnóstico das competências dos alunos. Seguiu-se a abordagem de conteúdos centrados nas modalidades de Atletismo, Ténis, Ginástica e Dança. Estas matérias, de cariz mais técnico e individual, permitiram consolidar capacidades motoras fundamentais e promover o desenvolvimento da condição física, em consonância com os objetivos 6 e 7 das Aprendizagens Essenciais, relacionados com a autonomia na prática e a elevação do nível funcional das capacidades físicas.

No segundo período, verificou-se a continuação do trabalho em Atletismo, agora com maior incidência nos lançamentos, saltos e barreiras. As atividades expressivas mantiveram-se em articulação com os conteúdos teóricos. O destaque vai também para o início da Natação, possibilitado pela utilização da piscina da escola. Esta matéria de ensino contribuiu para o desenvolvimento de competências específicas ao nível da respiração, flutuação e propulsão, além de permitir trabalhar aspetos relacionados com segurança, higiene e bem-estar, tal como previsto nos objetivos 4 e 5 das AE.

O terceiro e último período foi reservado para os Jogos Desportivos Coletivos, nomeadamente Futebol e Voleibol, cuja lecionação se revelou pertinente para a promoção da cooperação, da responsabilidade partilhada, da tomada de decisão e da comunicação interpessoal. Estas matérias, integradas em contexto coletivo, responderam diretamente aos objetivos 1, 2 e 3 das AE, promovendo a participação ativa, o respeito pelas regras e pelos outros, a análise crítica da ação e a compreensão da dimensão sociocultural do desporto.

Por fim, os temas teóricos atribuídos à Área dos Conhecimentos foram estrategicamente distribuídos por cada período e articularam-se com as práticas desenvolvidas. Os conteúdos abordaram temáticas como a relação entre saúde e aptidão física, a dimensão sociocultural da atividade física e a prestação de socorro em contexto de paragem cardiorrespiratória, permitindo o desenvolvimento de competências analíticas, críticas e cívicas, também previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Importa sublinhar que a aquisição de conhecimento em EF funciona como alavanca de mudança: melhora a literacia em saúde, clarifica riscos/benefícios e sustenta decisões informadas no quotidiano. Ao compreenderem os

fundamentos da aptidão física, os alunos poderão alterar atitudes e mostrara maior intenção de prática regular. Esta base cognitiva, articulada com experiências práticas, favorece a interiorização de valores e a consolidação de hábitos mais ativos e saudáveis.

Modelos e Estilos de Ensino

A escolha dos estilos de ensino no contexto da Educação Física deve assentar numa lógica de congruência entre a intenção pedagógica e a ação concreta desenvolvida em contexto de aula. De acordo com Mosston e Ashworth (2008), os estilos de ensino não devem ser encarados como práticas isoladas ou resultado de preferências pessoais, mas sim como uma estrutura teórica que regula as relações entre professor, aluno, tarefa e os efeitos gerados na aprendizagem.

Nesta perspectiva, um ensino de qualidade emerge da harmonia entre os objetivos definidos (intenção), as estratégias metodológicas adotadas (ensino) e o comportamento efetivo dos alunos (aprendizagem). Esta tríade E-A-O (Ensino-Aprendizagem-Objetivos), constitui a base da construção pedagógica de cada unidade didática e está na origem da seleção criteriosa dos estilos de ensino mais adequados às metas a atingir (Biggs & Tang, 2011).

O desenvolvimento da competência física dos alunos requer uma abordagem diversificada por parte do professor, não bastando apenas instruir de forma repetitiva nem limitar a aprendizagem a atividades homogêneas. Como referem Mosston e Ashworth (2008), no seu conceituado modelo do Espectro dos Estilos de Ensino, os docentes devem considerar múltiplos fatores na organização da aprendizagem, criando um ambiente educativo que promova resultados em diferentes domínios, motor, cognitivo, social, emocional e ético.

Este modelo conceptual rejeita a dicotomia simplista entre estilos diretivos e não diretivos, adotando antes uma lógica de não-versus, em que cada estilo representa uma possibilidade pedagógica com efeitos específicos ao nível dos canais de desenvolvimento (físico, cognitivo, emocional, social e moral). Neste seguimento, a eficácia do ensino reside na capacidade do professor em articular coerentemente os objetivos de aprendizagem com a natureza da tarefa e o grau de participação do aluno no processo (Mosston & Ashworth, 2008).

Neste sentido, um programa curricular eficaz deve promover múltiplos resultados de aprendizagem, envolvidos sobretudo nos três grandes domínios: a competência motora, o pensamento crítico e o relacionamento social. Consequentemente, as aulas não

podem apoiar-se num único estilo de ensino nem se concentrar apenas numa única forma de aprendizagem. É imperativo que os alunos participem em atividades variadas, adaptadas às suas diferentes habilidades e estádios de desenvolvimento (Mosston & Ashworth, 2008).

Adicionalmente, Mosston e Ashworth (2008) defendem que o processo de ensino adquire maior eficácia quando são considerados, de forma integrada, diversos elementos contextuais:

- Os outcomes de aprendizagem pretendidos - definição clara dos objetivos a atingir em cada unidade ou atividade;
- O contexto e o envolvimento - moldes de participação dos alunos e as condições em que as atividades decorrem;
- A etapa de desenvolvimento dos alunos - considerando o seu grau de maturação motora, cognitiva e emocional;
- As preferências de aprendizagem individuais - reconhecendo estilos diversificados e motivações pessoais;
- Os domínios prioritários - definição das dimensões centrais (motoras, cognitivas, sociais, emocionais);
- Os padrões de organização e estrutura das tarefas - organização sequenciada e coerente dos conteúdos, momentos de instrução, prática e reflexão

Metzler (2017) identifica oito modelos instrucionais amplamente utilizados na prática de Educação Física: Instrução Direta, Sistema Personalizado de Instrução (PSI), Aprendizagem Cooperativa, Educação Desportiva (Sport Education), Ensino por Pares (Peer Teaching), Investigação (Inquiry Teaching), Abordagem Tática dos Jogos (TGfU) e Ensino para a Responsabilidade Pessoal e Social (TPSR). Cada modelo apresenta padrões diferenciados de organização de tarefas, papéis docentes e discente e objetivos estruturantes, permitindo ao professor selecionar o mais adequado ao perfil do grupo-turma, aos conteúdos a lecionar e aos resultados de aprendizagem pretendidos.

Segundo Metzler (2017), a escolha de um modelo instrucional deve resultar de um processo reflexivo e dedutivo, orientado pelas seguintes questões: (a) Quais são os resultados de aprendizagem pretendidos? (b) Que conteúdos estão em jogo? (c) Quem são os alunos? (d) Qual é a preparação do professor relativamente ao conteúdo? (e) Quais as limitações contextuais? (f) Que modelo ou modelos melhor servem esse contexto? Desta forma, o modelo é selecionado com base na sua capacidade de articular objetivos,

conteúdo, contexto e características dos alunos, promovendo uma abordagem realmente centrada na aprendizagem significativa.

Assim sendo, durante a prática pedagógica desenvolvida ao longo do estágio, foram colocados em prática diversos estilos e modelos de ensino, selecionados com base numa análise reflexiva das necessidades da turma, da natureza dos conteúdos e dos objetivos de aprendizagem a atingir. A aplicação intencional e fundamentada destas abordagens, visou promover aprendizagens significativas, respeitando os diferentes ritmos e perfis dos alunos.

No que respeita aos estilos de ensino, foram mobilizados tanto estilos centrados na reprodução do conhecimento, como aqueles que favorecem a construção ativa da aprendizagem. Assim, foi adotado com frequência o estilo de comando, sobretudo nas primeiras aulas de cada unidade didática, tendo em vista a necessidade de apresentar novas tarefas, assegurar a correta execução técnica e garantir uma organização eficaz do grupo. Este estilo permitiu um maior controlo do tempo e do espaço, favorecendo a eficácia instrucional e a segurança dos alunos. Na fase inicial de contacto com a turma, a opção pelo estilo de comando revelou-se particularmente eficaz para gerir o processo de ensino-aprendizagem, pois permitiu estruturar instruções claras, controlar tempo, espaço e fluxos de participação e garantir segurança na execução das tarefas. Este enquadramento foi decisivo num momento de desconhecimento dos padrões de comportamento da turma e de maior insegurança profissional, assegurando estabilidade e previsibilidade na dinâmica da aula.

Posteriormente, à medida que os alunos demonstravam maior autonomia e domínio técnico, foram integrados outros estilos como o estilo por tarefa, o ensino recíproco e a autoavaliação. Estas abordagens, ainda dentro da lógica da reprodução, possibilitaram aos alunos maior participação no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a autorregulação e o feedback entre pares. Já o estilo de descoberta guiada foi utilizado em momentos específicos com o intuito de estimular o pensamento crítico, a resolução de problemas motores e a tomada de decisão, particularmente eficaz em matérias como os jogos coletivos e a dança, em que a criatividade e a adaptação tática assumem maior relevância.

Em articulação com os estilos referidos, foram também aplicados vários modelos de ensino, selecionados de acordo com os objetivos curriculares e a natureza das atividades propostas. O Modelo de Instrução Direta foi predominante em matérias com

elevado grau técnico (como natação, ginástica e atletismo), permitindo uma gestão rigorosa do tempo, uma instrução clara e o reforço das aprendizagens técnicas.

Nos jogos desportivos coletivos, foi implementado o modelo Teaching Games for Understanding (TGfU), privilegiando a compreensão do jogo, a resolução tática de problemas e a adaptação a diferentes contextos situacionais. Este modelo revelou-se particularmente eficaz na promoção da tomada de decisão e da leitura de jogo, aproximando o ensino da lógica interna da matéria de ensino e conferindo maior significado à prática. A adoção de metodologias ativas, como o modelo TGfU ou a investigação orientada, coloca o aluno no centro do processo educativo, incentivando a tomada de decisão, a resolução de problemas e a construção de conhecimento em contextos realísticos, o que potencia motivação, autorregulação e consolidação dos conteúdos (Antunes et al., 2020).

Para garantir a progressão pedagógica e o desenvolvimento das competências motoras, foi ainda utilizado o Modelo Desenvolvimental da Tarefa e do Jogo, que permitiu organizar o ensino em função da complexidade crescente das tarefas e do nível funcional dos alunos. Este modelo revelou-se útil para assegurar a diferenciação pedagógica, respeitando o estágio de desenvolvimento de cada aluno e garantindo a sua progressão dentro da mesma unidade didática.

Avaliação

Critérios de Avaliação

Os Critérios de Avaliação adotados no ano letivo foram definidos em sede de reunião do grupo disciplinar de Educação Física, sendo comuns a todos os docentes da área. A avaliação do aluno assenta em três domínios fundamentais: o das Atividades Físicas, o da Aptidão Física e o dos Conhecimentos.

No que respeita ao domínio das Atividades Físicas, a classificação do aluno resulta da pontuação obtida nos diferentes conteúdos lecionados, de acordo com uma escala de níveis. Cada nível corresponde a uma pontuação específica: o nível introdutório vale 1 ponto, o nível elementar 2 pontos, e o nível mais avançado, designado com “E” maiúsculo, vale 3 pontos. A soma total desses valores, obtidos nas diversas matérias, determina o intervalo classificativo em que o aluno se enquadra (por exemplo: 6–7, 8–9, 10–11, entre outros), sendo necessário atingir um conjunto mínimo de níveis ou uma combinação equivalente para aceder a determinado intervalo.

Importa ainda sublinhar que os domínios das atitudes e dos conhecimentos foram igualmente considerados na avaliação, sendo estes avaliados no contexto específico de cada conteúdo lecionado. Os conhecimentos e atitudes a desenvolver são explicitados como objetivos operacionais no início de cada unidade didática, assegurando a sua integração no processo de ensino-aprendizagem.

Na área das Atividades Físicas, o aluno foi posicionado num intervalo de classificação (por exemplo: 6–7, 8–9, 10–11, até 18–20 valores), mediante o cumprimento de um conjunto específico de níveis de desempenho nas diversas matérias abordadas. As atitudes e os conhecimentos associados a cada matéria são igualmente considerados e avaliados no contexto das matérias lecionadas, uma vez que estão integrados nos objetivos operacionais e específicos de cada unidade didática.

No domínio da Aptidão Física, a classificação depende da obtenção de resultados mínimos em, pelo menos, quatro dos seis testes que compõem a Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF). Para que o aluno seja integrado num determinado intervalo de classificação (à semelhança dos utilizados nas Atividades Físicas), é obrigatório alcançar esse mínimo de testes com sucesso. Caso o aluno não atinja os requisitos em pelo menos quatro testes da ZSAF, incluindo o teste de Aptidão Aeróbia, o valor final poderá ser ajustado para um nível inferior ou superior, dependendo do caso.

Relativamente à área dos Conhecimentos, a classificação foi atribuída com base numa escala qualitativa traduzida em menções: "Insuficiente" (IS), "Suficiente" (S), "Bom" (B) e "Muito Bom" (MB), as quais corresponderam a intervalos numéricos (por exemplo, IS: 0 a 9,4; S: 9,5 a 13,4; B: 13,5 a 17,4; MB: 17,5 a 20). Para ser posicionado num determinado intervalo de classificação global, o aluno deverá obter, nesta área, pelo menos a menção de "Suficiente".

Importa ainda referir que o sistema prevê mecanismos de ajustamento da classificação final. Por exemplo, quando um aluno não atinge os níveis mínimos exigidos numa das áreas, nomeadamente na Aptidão Física ou nos Conhecimentos, poderá ver o seu valor final reduzido. Inversamente, quando o aluno supera significativamente os requisitos numa determinada área (por exemplo, atinge a menção de "Muito Bom" na área dos Conhecimentos), poderá beneficiar de uma valorização da sua classificação global, subindo para o intervalo seguinte.

Classificação ⁱ		Área das Atividades Físicas ⁱⁱ						Área Aptidão Física ⁱⁱⁱ	Área Conhecimentos ^{iv}
Intervalo de Valores	Valores	Matérias /Níveis							
		10º ano	Pontuação	11º ano	Pontuação	12º ano	Pontuação		
18-20	20	2I+1e+3E	13p	1I+1e+4E	15p	1e+5E	17p	4 testes na ZSAF	9,5 a 13,4/Suficiente
	19								
	18	3I+3E	12p	2I+4E	14p	1I+5E	16p		
16-17	17								
	16	3I+1e+2E	11p	2I+1e+3E	13p	1I+1e+4E	15p		
14-15	15								
	14	4I+2E	10p	3I+3E	12p	2I+4E	14p		
12-13	13								
	12	4I+1e+1E	9p	3I+1e+2E	11p	2I+1e+3E	13p		
10-11	11								
	10	5I+1E	8p	4I+2E	10p	3I+3E	12p		
8-9	9								
	8	5I+1e	7p	4I+1e+1E	9p	3I+1e+2E	11p		
6-7	7								
	6	6I	6p	5I+1E	8p	4I+2E	10p		

Figura 27-Critérios de Avaliação

Instrumentos de Avaliação

No contexto educativo, os instrumentos de avaliação constituem elementos estruturantes no acompanhamento e valorização do percurso de aprendizagem dos alunos. A sua utilização criteriosa permite não apenas aferir o progresso individual, como também sustentar decisões pedagógicas fundamentadas ao longo do ano letivo.

A implementação articulada de diferentes modalidades de avaliação, diagnóstica, formativa e sumativa, revela-se indispensável para uma compreensão holística das necessidades e dos progressos dos discentes. A avaliação diagnóstica, aplicada em fases iniciais do processo de ensino, permite identificar lacunas e potencialidades, orientando o planeamento das intervenções pedagógicas. Já a avaliação formativa, de natureza contínua, assume um papel regulador da aprendizagem, oferecendo feedback sistemático e promovendo estratégias diferenciadas, ajustadas ao perfil de cada aluno. Por sua vez, a avaliação sumativa tem como finalidade consolidar a aferição do desempenho global, sendo determinante na análise dos resultados obtidos e na reconfiguração das práticas letivas.

Deste modo, a integração destas três vertentes avaliativas potência uma abordagem educativa coerente e integrada, que não só acompanha e valoriza o aluno em diferentes fases da aprendizagem, como também sustenta a melhoria contínua das práticas de ensino. Neste enquadramento, foram elaborados instrumentos de avaliação específicos, nomeadamente sob a forma de grelhas de observação baseadas nas AE, com o propósito de recolher dados objetivos e sistemáticos sobre o desempenho dos alunos nas diversas atividades desenvolvidas.

Avaliação Inicial

Na escola onde decorreu o meu estágio profissional, o primeiro mês do ano letivo é, por orientação pedagógica do grupo de Educação Física, inteiramente dedicado à realização de avaliações diagnósticas. Esta opção metodológica, com a qual me revejo plenamente, assume particular relevância no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que permite identificar, de forma sistemática, as fragilidades e potencialidades dos alunos, possibilitando um planeamento mais rigoroso, intencional e diferenciado. De resto, esta abordagem encontra consonância no Programa Nacional de Educação Física, que sublinha a relevância das avaliações iniciais enquanto ferramenta essencial para a definição dos conteúdos curriculares e dos objetivos de aprendizagem em função das capacidades dos alunos (Ministério da Educação, 2005).

O diagnóstico inicial constitui-se, assim, como uma etapa fundamental, pois fornece dados concretos sobre os níveis de desempenho dos alunos nos diferentes conteúdos da disciplina, o que viabiliza a definição de objetivos pedagógicos realistas e adequados ao contexto específico da turma. Neste sentido, procedi à lecionação de aulas exclusivamente dedicadas à avaliação inicial, abrangendo todas as matérias de ensino previstas no plano anual: uma aula de Futebol, uma de Atletismo, duas de Natação, uma de Ginástica, uma de Dança, uma de Voleibol e, por fim, uma de Ténis. Estes momentos foram concebidos como ponto de partida para a prática letiva, funcionando como base de apoio para o delineamento de estratégias pedagógicas ajustadas à heterogeneidade dos grupos-turma.

Para efeitos de avaliação diagnóstica, recorri aos critérios definidos nas Aprendizagens Essenciais da disciplina de Educação Física, que serviram como referência para a observação do desempenho motor dos alunos em cada conteúdo. Com base nesses referenciais, foi possível posicionar os alunos em dois níveis de desempenho: o Nível Introdutório ou o Nível Elementar. Esta categorização permitiu não apenas estruturar a intervenção pedagógica de forma mais eficaz, mas também assegurar um maior alinhamento entre os objetivos definidos e o ponto de partida real de cada aluno, promovendo, desde o início, uma abordagem centrada no desenvolvimento progressivo das competências em Educação Física.

Na matéria de Futebol, os critérios de avaliação incidiram sobre a execução técnica e a compreensão tática em contexto de jogo. A grelha foi construída com base nas Aprendizagens Essenciais, contemplando objetivos como o controlo e condução da bola, passe e receção, remate, desmarcação, ocupação racional do espaço e tomada de decisão

em situações de oposição. Os alunos foram avaliados em dois níveis principais: Nível Introdutório (i), atribuído a quem realizou pelo menos 50% dos indicadores do Nível I, e Nível Elementar (e ou E), para os que cumpriram a totalidade dos indicadores do Nível I e parte ou a totalidade dos do Nível E. Esta abordagem permitiu identificar o grau de domínio técnico-tático de cada aluno e serviu de base para o agrupamento pedagógico e para a planificação das sessões subsequentes

A avaliação em Atletismo abrangiu várias disciplinas (corridas, saltos e lançamentos), com indicadores específicos como aceleração progressiva, técnica de receção de testemunho na estafeta, lançamento de peso e bola, salto em comprimento e triplo salto. Os critérios de desempenho estavam organizados por níveis de complexidade, distinguindo os alunos que apresentavam gestos motores com correção técnica, ritmo, coordenação e domínio do movimento. Tal como nas restantes modalidades, os níveis classificativos foram atribuídos de acordo com a quantidade e qualidade dos indicadores alcançados, sendo valorizada a execução eficiente e segura dos movimentos atléticos

Na Natação, a avaliação centrou-se na adaptação ao meio aquático, domínio da respiração, flutuação e deslocamento em diferentes estilos (crol e costas). Os indicadores incluíram a coordenação da respiração com os movimentos propulsivos, entrada e saída da água, mergulhos com imersão controlada, bem como a orientação e equilíbrio corporal em diferentes planos. Os alunos foram posicionados de acordo com a sua autonomia e controlo motor aquático, sendo avaliadas também competências específicas como o salto para a água e o cumprimento de tarefas motoras com intencionalidade subaquática

No domínio da Ginástica, os critérios de avaliação incidiram sobre a execução de elementos técnicos básicos, como cambalhotas (à frente e à retaguarda), rodas, pinos, aviões, elementos de flexibilidade e saltos. A grelha contemplava ainda a ligação entre os elementos e a qualidade global da execução (alinhamento corporal, ritmo, equilíbrio e fluidez do movimento). A progressão dos níveis refletia o grau de complexidade dos elementos executados e a capacidade de transição entre eles de forma articulada, coerente e segura

Na matéria de Dança, a avaliação focou-se na mobilidade, criatividade e expressividade do aluno através de movimentos locomotores e não locomotores. Foram valorizadas competências como a utilização do espaço, a resposta ao estímulo musical, a criação de sequências coreográficas simples e a interação com o(s) parceiro(s). A capacidade de analisar e apreciar o movimento, bem como a consciência corporal e o sentido rítmico, constituíram também indicadores avaliados. Este conjunto de critérios

procurou aferir a sensibilidade estética e a capacidade expressiva dos alunos no âmbito das práticas corporais expressivas

A avaliação em Voleibol incluiu tanto aspetos técnicos (serviço, passe, manchete, receção e remate) como aspetos táticos (posicionamento, continuidade de jogo e cooperação em situação de 2x2 e 4x4). Os indicadores permitiram avaliar a compreensão do jogo, a adequação da resposta técnica à trajetória da bola e a capacidade de manter o jogo em continuidade. A execução correta dos gestos técnicos, associada ao cumprimento das regras básicas e ao trabalho em equipa, foi fundamental na definição dos níveis de desempenho dos alunos

Por fim, na matéria de Ténis de Campo, os critérios de avaliação centraram-se na técnica de batimento (direita, esquerda, serviço por cima e smash), posicionamento, deslocamento, devolução da bola e compreensão das regras do jogo. A grelha incluía ainda a análise da capacidade de realizar trocas com o parceiro e de aplicar princípios estratégicos elementares. Foram igualmente valorizadas competências de cooperação e de recuperação da posição após o batimento, fundamentais para a fluidez do jogo.

A implementação das avaliações iniciais revelou-se uma mais-valia indiscutível no contexto do estágio pedagógico, permitindo não só um conhecimento aprofundado das competências motoras dos alunos, mas também a construção de um ensino mais intencional, equitativo e centrado no progresso efetivo de cada discente. A análise dos resultados evidenciou, de forma clara, que o nível de desempenho da turma era globalmente reduzido, com a esmagadora maioria dos alunos a posicionar-se no nível introdutório. Apesar de existirem um ou dois alunos com prestações mais sólidas, situando-se no nível elementar em várias matérias, o panorama geral apontava para fragilidades significativas ao nível da execução técnica, coordenação motora e autonomia na prática das diferentes modalidades.

Este diagnóstico reforçou a necessidade de implementar estratégias pedagógicas diferenciadas e progressivas, de modo a garantir a inclusão de todos os alunos e a promover a melhoria contínua das suas competências. A planificação das unidades didáticas passou, assim, a estar fortemente orientada para a consolidação dos fundamentos básicos de cada matéria, respeitando o ritmo de aprendizagem individual e assegurando uma progressão pedagógica adequada.

A realização desta fase diagnóstica traduziu-se, também, numa oportunidade para promover uma cultura de avaliação formativa e contínua, centrada no desenvolvimento e na superação. Para além disso, a própria construção dos instrumentos avaliativos exigiu

um elevado rigor na seleção dos critérios e na definição dos descritores de desempenho, de forma a garantir a validade, a fiabilidade e a utilidade dos dados recolhidos.

Em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), esta abordagem avaliativa permitiu contribuir para o desenvolvimento das áreas de competência previstas, nomeadamente a "Autonomia e desenvolvimento pessoal", a "Sensibilidade estética e artística" e a "Saúde e bem-estar". Através do diagnóstico e da intervenção ajustada, promoveu-se a consciencialização dos alunos sobre as suas capacidades, a valorização do esforço, a autorregulação da aprendizagem e a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis, pilares essenciais para a formação de cidadãos responsáveis, críticos e autónomos, como preconiza o referido documento orientador.

Avaliação Formativa e Sumativa

Ao contrário do que sucedeu com a avaliação inicial, a avaliação formativa e sumativa não assentou na aplicação de grelhas estruturadas previamente concebidas para o efeito, nem foi calendarizada de forma autónoma no plano de ensino. Em vez disso, estas avaliações decorreram de forma contínua e integrada nas aulas, permitindo uma análise regular e contextualizada do progresso dos alunos. A ausência de instrumentos específicos não comprometeu a intencionalidade avaliativa, uma vez que, ao longo das sessões, foram sendo recolhidos registos informais e sistemáticos que sustentaram o processo de tomada de decisão.

Durante as aulas, recorri à tabela de assiduidade como suporte complementar para a avaliação formativa. No final de várias sessões, era registado, junto ao nome de cada aluno, o nível de desempenho observado nesse momento específico, utilizando a mesma lógica classificativa da avaliação inicial (por exemplo, “nível i” para um desempenho ainda em construção). Estes registos foram acompanhados de anotações adicionais que procuravam captar evidências relevantes de participação, atitude, evolução técnica e cumprimento dos objetivos operacionais das unidades didáticas.

Este processo contínuo de observação e registo refletiu uma lógica de avaliação formativa no seu sentido mais pedagógico: uma ferramenta de regulação da aprendizagem e do ensino, que me permitiu ajustar estratégias metodológicas, promover feedback individualizado e favorecer o desenvolvimento gradual das competências dos alunos. Ao mesmo tempo, os dados recolhidos ao longo das aulas serviram de base para a avaliação

sumativa, permitindo uma apreciação global e fundamentada do percurso de cada aluno, à luz dos critérios definidos nas Aprendizagens Essenciais de Educação Física.

Avaliação da Aptidão Física

A aferição da componente de Aptidão Física foi operacionalizada mediante a aplicação da bateria de testes *FITescolas*, administrada em dois momentos distintos do ano letivo, coincidentes com as fases de avaliação do *EFRAM-CIT*. Para efeitos de classificação, somente foram considerados os testes que o grupo disciplinar de Educação Física definiu como pertinentes para a avaliação desta dimensão, assegurando a coerência interna e a validade do processo avaliativo.

Avaliação da Área dos Conhecimentos

A avaliação da Área dos Conhecimentos foi realizada de forma estruturada e recorrente ao longo dos três períodos letivos, tendo como objetivo aferir a compreensão e apropriação dos conteúdos teóricos por parte dos alunos, em articulação com as dimensões práticas e reflexivas da disciplina de Educação Física. Em cada período foi definido um tema específico a ser explorado, sendo o processo avaliativo dividido em três momentos complementares: a elaboração de um trabalho escrito, a realização de uma apresentação oral e, por fim, a aplicação de um miniteste individual.

O documento escrito, com um peso de 40% na classificação final (8 valores em 20), devia contemplar uma estrutura formal que incluía capa, índice, introdução, enunciação dos objetivos, desenvolvimento do tema, conclusões e bibliografia. Este trabalho permitia avaliar não só a capacidade de pesquisa e organização da informação, mas também a clareza na construção do discurso científico e o rigor na utilização de fontes.

A apresentação oral, com uma ponderação de 30% (6 valores), visava avaliar o domínio do conteúdo, a clareza e eficácia da comunicação, a organização e estruturação dos tópicos apresentados, bem como a capacidade reflexiva e a transmissão crítica do tema perante os colegas. Este momento era igualmente valorizado como oportunidade de desenvolvimento de competências transversais, nomeadamente a expressão oral, a argumentação e a gestão da exposição em público.

O terceiro momento correspondia à realização de um miniteste teórico, também com um peso de 30% (6 valores), que visava aferir a consolidação dos conhecimentos fundamentais sobre o tema abordado, garantindo que todos os alunos tinham

compreendido os conceitos essenciais independentemente da qualidade do trabalho escrito ou da apresentação.

Os temas abordados ao longo do ano letivo foram os seguintes: no 1.º período, “Vida Saudável: relação entre aptidão física e saúde”; no 2.º período, “A dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física”; e no 3.º período, “Prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória”. A seleção temática visou articular os conteúdos da disciplina com áreas relevantes do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, como a promoção da saúde e bem-estar, a responsabilidade social e a cidadania ativa. A disciplina de Educação Física desempenha um papel central na educação para a cidadania e para a saúde, sensibilizando os alunos para valores cívicos, como o fair-play e a inclusão, e para hábitos de vida ativos e saudáveis. A integração de conteúdos sobre promoção da saúde e prevenção de comportamentos de risco desenvolve a literacia em saúde dos estudantes (Antunes et al., 2020).

Este modelo de avaliação permitiu, não apenas, aferir os conhecimentos teóricos dos alunos, mas também desenvolver competências de literacia científica, comunicação, pensamento crítico e intervenção cívica, em consonância com os princípios orientadores de uma Educação Física integradora e formativa.

As Unidades Didáticas

Antes da elaboração das unidades didáticas, como anteriormente referido, procederam-se avaliações iniciais, prática sistemática na escola de estágio, em que as quatro primeiras semanas do ano letivo são inteiramente dedicadas à avaliação diagnóstica nas diversas matérias de ensino. Este procedimento visou situar os alunos nos respetivos níveis de aprendizagem e, em consequência, ajustar e diferenciar as metodologias pedagógicas às suas necessidades e potencialidades.

Segundo Pais (2015), a unidade didática deve assumir-se como o “espaço” privilegiado de organização do processo ensino-aprendizagem, apresentando um conjunto de atributos que garantem a sua relevância pedagógica. Em primeiro lugar, tem de responder a necessidades reais do contexto, sendo útil, concreta e exequível. Implica, por conseguinte, a formulação explícita de objetivos e aprendizagens-chave, organizados num corpo metodológico coerente que articule todos os seus elementos constitutivos. A coerência não dispensa a progressão e a sequencialidade das tarefas, nem a flexibilidade

para reajustar o plano sempre que as circunstâncias, sociais, culturais ou pedagógicas, o exijam.

A UD constitui-se como a matriz organizacional que dá sentido ao processo de ensino-aprendizagem, devendo integrar, de forma articulada, um conjunto de componentes técnico-didáticas. Em primeiro lugar, exige-se uma fundamentação didática clara, na qual se apresentam a designação da unidade, os princípios metodológicos adotados, os pré-requisitos dos alunos, a carga horária prevista, o ano e o ciclo de escolaridade. A esta fundamentação acresce a caracterização do contexto de ensino e de aprendizagem pois, só conhecendo as especificidades do grupo-turma, os recursos disponíveis e os constrangimentos de tempo, é possível ajustar adequadamente as propostas pedagógicas (Pais, 2015).

Paralelamente, importa definir objetivos didáticos alinhados com os descritores de desempenho do currículo nacional e com os projetos da escola e da turma. Estes objetivos orientaram a seleção e sequenciação do conteúdo programático, identificando temas, áreas, competências e conteúdos-chave, e norteiam o desenho dos percursos de ensino-aprendizagem. Nesse desenho, o professor deve estabelecer critérios de progressão e integração didática, escolher tarefas diversificadas e elaborar guiões que assegurem coerência metodológica.

Por fim, Pais (2015) sublinha a avaliação como etapa essencial. Ela compreende, por um lado, a avaliação das aprendizagens dos alunos, que permite verificar o grau de alcance dos objetivos, e, por outro, a meta-avaliação ou reflexão crítica sobre a própria prática do professor. Este duplo olhar garante que a unidade didática permaneça flexível, passível de ajustamentos permanentes e sempre centrada nas necessidades reais de quem ensina e de quem aprende.

À luz dos parâmetros elencados pelo autor supracitado, as minhas unidades didáticas contemplaram, em grande medida, os elementos estruturantes apontados. Assim, foram explicitados a designação da unidade, a carga horária, o ano de escolaridade a que se destinava, os recursos materiais disponíveis e, sobretudo, a definição de objetivos. Estes últimos foram hierarquizados em objetivos gerais, específicos e operacionais, de modo a garantir uma coerência progressiva: do nível macro (finalidade global da unidade) até ao nível micro (tarefa motora concreta a executar pelo aluno).

Não obstante, reconheço que o domínio da avaliação, igualmente salientado por Pais (2015), enquanto componente nuclear da unidade didática, se revelou menos robusto do que o desejável. A planificação avaliativa poderia ter sido mais sistemática e

explícita, quer na descrição dos critérios, quer na clarificação dos instrumentos a utilizar em cada momento.

Acresce notar que os modelos de ensino selecionados foram, de facto, operacionalizados ao longo das aulas, orientando a organização das tarefas, a gestão do feedback e a progressão metodológica, porém, a sua descrição na unidade didática ficou aquém do detalhamento aconselhável. A ausência de uma explicitação mais minuciosa dos princípios orientadores de cada modelo e das correspondentes estratégias de implementação constituiu, portanto, uma limitação documental que importa colmatar em futuras planificações.

Ténis

A UD de Ténis, direcionada para o 10º ano, foi elaborada com o objetivo de proporcionar aos alunos o desenvolvimento das competências técnicas essenciais para a modalidade, como o domínio do *forehand* e do *backhand*, bem como a alternância entre estas técnicas de forma fluída e eficiente. Esta unidade não se limitava apenas ao domínio motor, mas também visava o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, alinhando-se com os princípios definidos pelas Aprendizagens Essenciais, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória aplicados no currículo nacional. A proposta pedagógica desta unidade surgiu como uma resposta às necessidades de formação de alunos que não apenas dominam uma matéria de ensino, mas também adquirem competências transversais que influenciam diretamente o seu desempenho académico e social.

No que diz respeito às Aprendizagens Essenciais para o 10º ano, a unidade de Ténis permite o desenvolvimento de competências motrizes que são fundamentais para a Educação Física, como a coordenação motora, a agilidade, o equilíbrio e a capacidade de tomar decisões rápidas e eficazes durante o jogo. O treino de gestos técnicos como o *forehand* e o *backhand* proporciona aos alunos uma base sólida para que possam, progressivamente, integrar estes gestos em situações de jogo mais complexas. Além disso, a alternância entre essas duas técnicas, que é uma habilidade essencial no Ténis, não só facilita o desenvolvimento físico do aluno, mas também aprimora a sua capacidade de adaptação e de raciocínio estratégico, permitindo-lhe tomar decisões com base no posicionamento do adversário e na situação do jogo.

A estrutura da unidade está em consonância com alguns modelos de ensino, começando com um modelo mais analítico nas primeiras aulas, focando-se na execução técnica das habilidades fundamentais, e avançando gradualmente para modelos mais globais, onde os alunos têm a oportunidade de aplicar os gestos técnicos de forma mais

autónoma, em contextos de jogo e com adversários. Este modelo progressivo favorece a aprendizagem ativa e a interiorização dos movimentos, permitindo que os alunos se sintam mais confiantes ao aplicar as técnicas em situações reais de competição. Assim, a unidade promove não só a melhoria técnica, mas também a capacidade de os alunos pensarem estrategicamente e se adaptarem a diferentes cenários de jogo, o que é essencial para a modalidade de Ténis.

Além disso, ao alinhar a unidade com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, estes conteúdos visaram proporcionar aos alunos uma formação que não se limita ao desenvolvimento físico. O Ténis, sendo uma matéria de ensino que exige disciplina, concentração e autocontrolo, contribui para o fortalecimento de competências como a autossuficiência, a capacidade de trabalhar sob pressão, a cooperação (nos exercícios de pares) e o respeito pelas regras. Estes são aspetos fundamentais para a formação de um aluno que, além de bem preparado física e tecnicamente, também esteja apto a lidar com desafios em diversas áreas da sua vida.

Em suma, a UD de Ténis oferece uma abordagem equilibrada entre o treino técnico e o desenvolvimento pessoal, utilizando um modelo de ensino adaptado às necessidades dos alunos. Ela promove a formação de competências técnicas essenciais para a modalidade, enquanto fomenta o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais que são cruciais para o crescimento integral do aluno. A implementação da unidade, alinhada aos referenciais curriculares, garante que os alunos não apenas adquiram habilidades motoras, mas também se tornem cidadãos mais conscientes, colaborativos e preparados para os desafios do futuro.

Dança

A conceção e implementação da UD de Dança alinharam-se com os princípios metodológicos preconizados por Batalha (2004), que entende a dança em contexto escolar como um domínio que articula, de forma indissociável, consciência corporal, domínio técnico e expressividade. Nessa perspetiva, a aprendizagem deve evoluir de experiências de exploração e improvisação para momentos de composição coreográfica assentes em critérios de qualidade do movimento (controlo postural, coordenação, fluidez, musicalidade) e em intenções expressivas claras. As estratégias didáticas desenvolvidas, desde introdução aos movimentos locomotores, às danças sociais (p. ex., merengue, chachachá), trabalho de pequenas frases de movimento e criação coreográfica em grupo, procurou corporizar esta visão, substituindo abordagens meramente imitativas por tarefas que convocaram tomada de decisão artística, leitura rítmica e construção de sentido

estético, em paralelo com a precisão técnica dos elementos de base (transferências de peso, rotações, deslocamentos, coordenação braço-perna). (Batalha, 2004). Estes conteúdos estão alinhados com os objetivos definidos pelas Aprendizagens Essenciais, sendo uma base sólida para o desenvolvimento integral dos alunos, não apenas em termos físicos, mas também cognitivos, emocionais e sociais.

Fux (1983) denuncia uma preocupação antropológica e pedagógica: o movimento é, na infância, uma forma espontânea de expressão emocional e existencial. Com o processo de socialização e a imposição de tabus culturais, essa naturalidade vai sendo cerceada, o corpo perde impulso, e a mobilização transforma-se em algo desvinculado do desejo de expressão. O adulto, privado dessa liberdade originária, acaba por procurar fórmulas institucionais de “melhoria física”, não apenas para otimizar o desempenho corporal, mas sobretudo para descarregar uma energia acumulada por tantos “nãos” internalizados. A interpretação pedagógica que daí decorre é dupla: por um lado, aponta para a necessidade de preservar e cultivar, desde cedo, formas de movimento que integrem expressão e sentido; por outro, alerta para o caráter compensatório da prática física adulta quando esta surge tardia e descontextualizada, como resposta a uma repressão prévia da mobilidade expressiva.

Assim sendo, a introdução ao Just Dance foi uma tentativa inicial de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e atrativo para os alunos. No entanto, percebi que essa aplicação, embora útil para trabalhar ritmo e coordenação, favorecia a imitação de movimentos, o que inibia a criatividade dos alunos, limitando-os na expressão pessoal e no desenvolvimento da sua própria linguagem corporal. A natureza repetitiva e direcionada do Just Dance, embora eficaz para um exercício de imitação, não se alinhava aos objetivos pedagógicos de promover a autonomia e a criação no contexto da dança. Identificada esta limitação e refletindo sobre a prática, decidi abandonar a sua utilização na unidade didática. A utilização de ferramentas semelhantes em contexto educativo na disciplina de EF no futuro não está totalmente posta de lado, mas será apenas em determinados contextos, com outros objetivos pedagógicos específicos e de forma pontual, para evitar a limitação criativa que surgiu ao longo das aulas.

Em contrapartida, o foco foi direcionado para o ensino das danças sociais, como o merengue e o chachachá, que exigem mais do que a simples imitação: envolvem a compreensão dos ritmos, a coordenação motora fina e grossa, e a expressão corporal relacional. Estas danças permitem aos alunos explorar diferentes níveis de movimento, como o alto, médio e baixo, bem como a utilização do espaço de forma mais livre e

criativa. O objetivo foi que os alunos, ao aprender os passos e sequências, passassem a aplicá-los de forma fluida e espontânea, criando sua própria interpretação da música. O trabalho em grupo e a criação de coreografias próprias estimulou a expressão individual, enquanto promoveu o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipa e respeitar o outro, competências sociais fundamentais que também são preconizadas pelo Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O uso de coreografias de grupo foi uma estratégia pedagógica central nesta unidade curricular, pois proporcionou uma experiência colaborativa onde os alunos foram desafiados a interagir e a criar movimentos coletivos, estimulando o espírito de cooperação e comunicação não-verbal. A prática da improvisação, combinada com a exploração de diferentes estilos de dança e ritmos, permitiu que os alunos se sentissem mais livres na sua expressão, o que contribuiu para um desenvolvimento mais significativo das suas capacidades de expressão artística.

Adicionalmente, a unidade foi concebida para que os alunos não só desenvolvessem competências técnicas, como a execução precisa de passos de dança, mas também habilidades cognitivas e sociais. O desenvolvimento da autonomia no processo de criação de coreografias e a participação em momentos de avaliação entre pares também foram elementos-chave. Este tipo de avaliação, além de ser uma forma de feedback positivo, encorajou os alunos a refletirem sobre o seu próprio processo de aprendizagem e a identificarem áreas para a melhoria contínua. Esses momentos de avaliação entre pares ajudam na construção da autocrítica e fomentam uma mentalidade de crescimento, competências que são alinhadas com as Aprendizagens Essenciais e com o Perfil do Aluno.

A unidade de Dança do 10º ano, ao integrar atividades de danças sociais, improvisação e criação de coreografias, propôs uma aprendizagem que vai para além da simples técnica, permitindo aos alunos explorar o movimento como uma forma de expressão pessoal e cultural. O abandono do Just Dance foi uma decisão pedagógica importante para alinhar os objetivos da unidade com as necessidades dos alunos, promovendo a criatividade e a autonomia, e garantindo que os alunos pudessem vivenciar a Dança de forma genuína e significativa.

Em suma, a UD de Dança foi bem-sucedida ao alinhar os objetivos com as AE para o 10º ano, com foco no desenvolvimento técnico, mas também com a preocupação de fomentar a expressão pessoal, a criatividade e o desenvolvimento social dos alunos.

Ginástica

A UD de Ginástica, planejada para a turma do 10º ano, foi estruturada com o objetivo de desenvolver as competências técnicas fundamentais de ginástica de solo, focando-se principalmente na execução e sequência estruturada de rolamentos, posições de equilíbrio, elementos de flexibilidade e domínio da posição invertida. A escolha de concentrar a unidade em um número reduzido de elementos ginásticos, como os rolamentos e as posições de equilíbrio, deve-se ao nível baixo da turma, visando garantir que os alunos adquiram uma base sólida e segura antes de avançar para movimentos mais complexos.

O foco nos rolamentos à frente e à trás, inicialmente, permitiu aos alunos desenvolverem a consciência corporal e a coordenação motora necessárias para a execução de movimentos ginásticos mais complexos. Além disso, a melhoria do equilíbrio e da estabilidade, aspectos cruciais para a segurança e eficácia nas práticas de ginástica, foi trabalhada de forma contínua ao longo da unidade. Esta ênfase no básico, mesmo com uma quantidade reduzida de elementos, foi uma decisão pedagógica que visou garantir uma execução técnica adequada, antes de adotar sequências mais complexas que exigiriam um maior nível de domínio.

Além disso, a UD integrou conceitos de flexibilidade, equilíbrio e rolamentos nas coreografias de dança realizadas em paralelo, permitindo que os alunos aplicassem esses movimentos em um contexto mais amplo e criativo. Esta integração proporcionou uma aprendizagem mais dinâmica, onde a expressão e a criatividade foram estimuladas, enquanto consolidavam os princípios técnicos da ginástica. A articulação entre ginástica e dança, ao incluir as posições de equilíbrio, voltas e rolamentos nas coreografias, foi uma forma de aproximar os alunos dos movimentos corporais de maneira mais fluida e, ao mesmo tempo, desafiá-los a desenvolver competências gímnicas.

A escolha de trabalhar com uma sequência reduzida de elementos teve como objetivo a criação de um ambiente de aprendizagem onde os alunos pudessem experimentar e se concentrar nas técnicas fundamentais, ao invés de sobrecarregá-los com movimentos complexos, o que poderia comprometer o desenvolvimento da confiança e técnica. A implementação de sessões de relaxamento também se revelou uma estratégia eficaz para promover a concentração, permitindo que os alunos se conectassem com o seu corpo e pudessem aplicar os princípios de respiração e controlo corporal durante a execução dos movimentos.

Ainda que o foco tenha sido em menos elementos, a unidade didática procurou também proporcionar um ambiente colaborativo, onde os alunos pudessem trabalhar em grupo na criação de sequências de ginástica inseridas em coreografias, bem como, a execução de ajudas, o que implicou o inculcar de maior responsabilidade no aluno. A cooperação e a comunicação entre os alunos foram elementos-chave para o sucesso desta abordagem, permitindo que os alunos não apenas dominassem as técnicas, mas também desenvolvessem competências sociais, como o trabalho em equipa, o respeito pelas ideias dos outros e o feedback construtivo. Ao final da unidade, os alunos não apenas conseguiram melhorar a sua técnica, mas também foram capazes de se expressar de forma criativa e colaborativa, tendo a ginástica como base para a criação de uma coreografia.

No que se refere às AE, a unidade de ginástica está alinhada com os princípios pedagógicos que defendem a importância do desenvolvimento da expressão corporal e da coordenação motora. Ao integrar os elementos de dança e ginástica, a unidade ofereceu uma experiência mais rica e envolvente, permitindo aos alunos explorar a expressão artística e a criatividade de forma prática. Acresce salientar que esta articulação aliou de forma explícita a dimensão criativa-expressiva ao domínio técnico gímnico, convocando simultaneamente composição coreográfica e critérios de execução.

Atletismo

A unidade didática de Atletismo, elaborada para a turma do 10º ano, teve como objetivo desenvolver as competências fundamentais dos alunos nas várias disciplinas do atletismo, como a corrida de velocidade, estafetas, saltos e lançamentos. O plano de ensino visou proporcionar uma aprendizagem progressiva das técnicas de cada matéria, utilizando uma abordagem prática e de análise, para garantir que os alunos não apenas executassem os movimentos de forma tecnicamente correta, mas também refletissem sobre a sua execução e conhecessem as suas próprias limitações.

Antes de qualquer processo de especialização, torna-se indispensável consolidar um patamar elementar de desenvolvimento motor que viabilize a apropriação de competências fundamentais, as quais constituem o alicerce dos gestos de maior complexidade. A partir desses esquemas motores de base, e mediante uma graduação criteriosa das exigências e dificuldades das tarefas, constrói-se, de forma sequencial e progressiva, a arquitetura que sustém a aprendizagem de ações mais complexas (Federação Portuguesa de Atletismo, 2012).

No entanto, a UD iniciou-se de forma muito global, abordando as várias disciplinas do atletismo de maneira simultânea e ampla. Esta abordagem inicial revelou-se inadequada, pois, ao tentar introduzir múltiplos elementos de forma simultânea, a turma não teve a oportunidade de se concentrar em detalhes essenciais de cada movimento. Ao perceber a dificuldade dos alunos em assimilar a totalidade dos conteúdos, ajustei a metodologia a meio da unidade, passando a abordar de forma mais analítica os diferentes elementos. Isso permitiu que os alunos se focassem em cada técnica específica e a trabalhassem de forma mais aprofundada, o que, sem dúvida, resultou em melhores progressos na aprendizagem. O erro inicial de não ter segmentado de forma mais clara os elementos técnicos foi corrigido, permitindo uma evolução mais significativa.

A utilização das fichas de observação também foi uma estratégia chave nesta unidade. Pedi aos alunos para observarem as suas próprias ações motoras e as dos seus colegas, o que permitiu o desenvolvimento de um espírito crítico e reflexivo. Ao analisar os movimentos e identificar os pontos de melhoria, os alunos começaram a entender melhor as estratégias de correção e perceberam a importância do feedback no processo de aprendizagem. Este exercício contribuiu para a autoconsciência dos alunos, ajudando-os a reconhecer as suas limitações e, ao mesmo tempo, a estabelecer metas de superação pessoal. A reflexão individual sobre o movimento foi, assim, essencial para que os alunos desenvolvessem uma maior compreensão do seu corpo e do seu desempenho nas provas.

Este processo de análise crítica e reflexiva não se limitou ao feedback direto do professor, mas envolveu também a autoavaliação dos alunos e a reflexão em grupo, o que é fundamental para o desenvolvimento de uma mentalidade de crescimento e superação pessoal. A abordagem de integrar a observação crítica ao longo das aulas incentivou os alunos a pensarem de forma mais consciente sobre os movimentos, o que não só melhorou as suas técnicas, mas também fortaleceu a sua capacidade de trabalhar de forma autônoma em futuras aprendizagens.

A UD também incluiu atividades práticas que foram essenciais para reforçar o entendimento técnico e a aplicação prática das modalidades. Por exemplo, a corrida de velocidade foi abordada de forma específica, permitindo aos alunos entender as fases da corrida, como a partida, a aceleração, e a manutenção da velocidade máxima. Ao segmentar estas fases e trabalhar cada uma delas de forma detalhada, consegui ajudar os alunos a melhorar o seu desempenho, evitando a sobrecarga de informações. A aprendizagem das técnicas de estafetas, com foco na troca de testemunho, também foi

abordada de maneira segmentada, reforçando a coordenação e a fluidez do movimento entre os membros da equipa.

Na parte dos lançamentos, que incluíam o lançamento do peso, dardo e disco, a unidade procurou trabalhar a precisão e a coordenação no gesto técnico. Durante o ensino dessas modalidades, a reflexão sobre o movimento foi essencial, e as fichas de observação ajudaram os alunos a perceberem os seus erros e a ajustarem as suas técnicas de forma a melhorar a performance.

Em conclusão, a unidade de Atletismo para o 10º ano foi bem-sucedida ao adaptar-se à realidade da turma e focar-se nas competências essenciais de cada disciplina. O erro inicial de uma abordagem muito global foi corrigido com a passagem para uma metodologia mais analítica, permitindo um desenvolvimento mais eficaz das competências técnicas. A integração das fichas de observação foi crucial para o processo reflexivo dos alunos, permitindo-lhes uma compreensão mais profunda dos seus limites e do seu potencial. Este processo não só contribuiu para a melhoria técnica nas várias modalidades de atletismo, como também estimulou o pensamento crítico e a autonomia dos alunos no seu desenvolvimento físico e pessoa.

Natação

A UD de Natação, concebida para a turma do 10º ano, alinha-se com as diretrizes as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, com o intuito de desenvolver competências motrizes essenciais ao nado de crol e costas, assegurando a integração da técnica de natação com a coordenação motora, a respiração e a pernada. Este foco visa não apenas a execução correta dos movimentos, mas também a promoção de uma tomada de decisão técnica eficaz e a melhoria da performance física dos alunos, alinhando-se aos objetivos da Educação Física no 10º ano.

O conteúdo da UD foi cuidadosamente escolhido para permitir aos alunos alcançar os objetivos específicos da modalidade, de acordo com as AE. O foco na coordenação respiratória e na técnica de pernada no nado de crol foi uma prioridade nas primeiras aulas, o que reflete uma abordagem gradual e analítica do conteúdo, que se alinha com a ideia de que os alunos devem dominar os aspetos fundamentais antes de avançar para movimentos mais complexos. Este processo foi importante para garantir a aquisição progressiva das competências necessárias ~~de forma~~, sem sobrecarregar os alunos com demasiados elementos ao mesmo tempo. A transição para o nado de costas e a inclusão

de técnicas de viragem e de partida, na fase final da unidade, foram um passo natural, quando os alunos já haviam consolidado as habilidades essenciais.

No que se refere ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, a unidade de Natação tem como objetivo promover a autonomia dos alunos, bem como o seu autocontrolo. Ao trabalhar a coordenação motora, e a capacidade de adaptação dos alunos ao meio aquático utilizando diferentes estilos e técnicas de natação, a unidade contribui para o desenvolvimento global do aluno. Os alunos não apenas melhoram a sua capacidade técnica no nado de crol e costas, mas também aprendem a importância da autodisciplina e da resiliência ao superar desafios técnicos e físicos, tais como as dificuldades iniciais com a coordenação respiratória ou a execução correta das viragens.

Além disso, a inclusão de atividades como a canoagem e a promoção de um espírito de cooperação e respeito mútuo entre os alunos durante as atividades de grupo respondem diretamente à necessidade de desenvolver competências sociais e emocionais, que são parte integrante do Perfil do Aluno. As atividades aquáticas, como a canoagem, não só incentivam a prática de desporto de forma mais ampla, mas também contribuem para a integração social e para o fortalecimento do trabalho em equipa, habilidades essenciais para a formação de cidadãos responsáveis e colaborativos.

Em termos pedagógicos, a UD foi estruturada de forma a fornecer aos alunos uma base sólida nas técnicas essenciais de natação, com uma abordagem progressiva que permitiu a melhoria das habilidades motoras ao longo do tempo. A segmentação do conteúdo em partes menores e mais específicas, como a técnica de pernada, a respiração e a execução de viragens, proporcionou aos alunos a oportunidade de dominar cada componente da natação antes de os integrar em movimentos mais complexos. Essa abordagem permitiu uma aprendizagem mais eficaz e fundamentada, sem pressões excessivas.

Em suma, a UD de Natação para o 10º ano, com foco nas técnicas de nado de crol e costas, foi eficaz ao alinhar os objetivos das Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. A unidade favoreceu o desenvolvimento técnico, cognitivo e social dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem que promoveu a autonomia, a cooperação e a reflexão crítica sobre o próprio desempenho.

Voleibol

A UD de Voleibol para a turma do 10º ano foi estruturada com o objetivo de proporcionar aos alunos o desenvolvimento das competências técnicas essenciais nesta matéria de ensino, nomeadamente o toque de dedos, a manchete, o remate em apoio e suspensão, a distribuição e o serviço. A UD procurou também promover a colaboração, o respeito pelas regras e a dinâmica de grupo. Um dos elementos pedagógicos centrais foi a utilização de jogos colaborativos, onde as equipas não tinham o objetivo de marcar pontos, mas sim de manter a bola no ar pelo maior tempo possível. Esta abordagem foi escolhida para criar um ambiente de aprendizagem mais descontraído e focado na melhoria das competências técnicas sem a pressão de uma competição direta. Além disso, a UD incluiu componentes do Smashball, como a utilização da bola agarrada, que permitiu aos alunos praticar passes e receções de forma mais controlada, favorecendo a coordenação e a colaboração dentro da equipa.

Na abordagem ao Voleibol, optou-se por estruturar as atividades segundo um grau de complexidade progressivo. Inicialmente, implementaram-se tarefas analíticas com o propósito de familiarizar os alunos com os gestos fundamentais da modalidade e estabelecer uma base sólida para aprendizagens subsequentes. Seguidamente, exploraram-se exercícios isolados dos principais gestos técnicos, culminando em situações de jogo reduzido em que se introduziu o Smashball como forma de consolidar competências motrizes em contexto lúdico. De acordo com Nunes (2018), a adoção do Smashball em ambiente escolar rompe com as limitações das metodologias tradicionais de Voleibol, ao aumentar a capacidade de sustentação da bola em jogo, proporcionar um número mais elevado de contactos por aluno e garantir uma elevada taxa de sucesso nas ações executadas, simultaneamente reduzindo as interrupções de jogo, multiplicando as iniciativas ofensivas e enriquecendo a dinâmica motora.

Complementarmente, Silva et al. (2018) assinalam que a introdução desta variante pedagógica resulta em ganhos significativos no tempo de empenhamento motor, bem como em melhorias na execução técnica, na qualidade da tomada de decisão e na adaptação dos alunos ao formato formal de 4×4.

A escolha de utilizar jogos reduzidos, especialmente nos exercícios colaborativos de 2vs2 e 3vs3, tem uma justificação pedagógica clara. Estes jogos permitem aos alunos não apenas praticar as técnicas de forma repetitiva, mas também desenvolver a sua leitura de jogo e a tomada de decisão em tempo real. O Voleibol, sendo um desporto coletivo, exige que os jogadores estejam sempre em contacto com a bola e que desenvolvam

habilidades de colaboração para manter a continuidade do jogo. Ao jogar em equipes pequenas, os alunos tiveram a oportunidade de estar mais envolvidos nas dinâmicas do jogo, tomar decisões mais rápidas e melhorar a sua coordenação com os colegas. Além disso, os jogos reduzidos favorecem a observação e reflexão sobre o movimento, permitindo que os alunos compreendam melhor as suas ações e o impacto delas no jogo.

A aplicação dos jogos colaborativos foi uma estratégia pedagógica eficaz, pois, ao invés de se concentrarem em competir para fazer pontos, os alunos puderam trabalhar juntos para manter a bola em jogo. Essa dinâmica permitiu que os alunos se focassem nas técnicas de toque de dedos, manchete e remate, praticando-as de forma repetitiva e eficaz, o que favoreceu a aprendizagem e a melhoria contínua. Com os jogos colaborativos, os alunos também foram incentivados a refletir sobre o movimento, uma vez que, ao manter a bola no ar, cada jogador precisava estar atento aos movimentos dos seus colegas e ao seu tempo de resposta, criando uma sinergia no grupo. Esta colaboração constante foi essencial para melhorar a coordenação e a precisão na execução das técnicas de passe e recepção.

A inclusão da bola agarrada no contexto do Smashball foi uma forma de facilitar o desenvolvimento do controle de bola e de proporcionar aos alunos uma sensação de maior domínio do gesto técnico. A bola agarrada permitiu que os alunos trabalhassem a transição de passe e a recepção de maneira mais controlada, sem o risco de falhas técnicas que poderiam surgir em jogos competitivos tradicionais. Esse recurso ajudou a garantir que os alunos se concentrassem em melhorar as suas habilidades de base antes de aplicá-las em situações de maior pressão.

No que diz respeito ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, a unidade de Voleibol procurou integrar o desenvolvimento de competências sociais e emocionais com as competências técnicas. O trabalho em equipe, essencial nos jogos colaborativos, foi um dos componentes mais importantes da unidade, uma vez que os alunos precisaram de colaborar para alcançar o objetivo comum de manter a bola no ar. Este foco no trabalho coletivo e na comunicação não-verbal reforçou a importância da cooperação e do respeito pelos colegas, competências fundamentais para o desenvolvimento do aluno como cidadão.

Em resumo, a UD de Voleibol para o 10º ano foi eficaz ao combinar o desenvolvimento técnico com a promoção da colaboração. A utilização de jogos colaborativos e reduzidos permitiu que os alunos melhorassem as suas competências técnicas em um ambiente mais descontraído e cooperativo, enquanto a integração da bola

agarrada no Smashball facilitou o desenvolvimento do controlo de bola e das técnicas de passe e receção. Esta UD, ao integrar a técnica e o trabalho em equipa, esteve alinhada com os objetivos das Aprendizagens Essenciais e do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, promovendo uma aprendizagem significativa e integral.

Futebol

A abordagem evolutiva das diversas modalidades desportivas assenta, fundamentalmente, no aprofundamento do entendimento e no ensino estruturado do jogo. No caso específico do futebol, este processo implica a adoção de metodologias que promovam a assimilação progressiva das suas dinâmicas intrínsecas, de modo que os praticantes adquiram, desde cedo, uma visão global e integrada da modalidade (Garganta et al., 2013).

Os princípios táticos constituem um pilar basilar para a organização e otimização do desempenho dos jogadores em campo. A compreensão destes princípios permite, de acordo com Garganta et al., (2013), que os atletas estruturarem as suas ações com base em objetivos claros, intenções definidas e um sentido tático coerente. Consideram, que as ações técnicas-táticas, conseqüentemente, são reguladas e organizadas de forma mais eficiente, potenciando a coesão do grupo e a eficácia das jogadas em diversos contextos de jogo (Garganta et al., 2013).

Para que o ensino do futebol seja verdadeiramente motivador e assente na resolução de desafios significativos, é indispensável envolver os praticantes em situações-problema que incorporem os elementos nucleares da modalidade: a utilização da bola, a oposição defensiva, a cooperação ofensiva, a escolha e tomada de decisão, e a finalização. Acesso facilitado ao jogo pode ainda ser promovido através da simplificação das regras, da redução do número de jogadores e da diminuição do espaço de jogo (Queiroz, 1986)

A implementação da UD de Futebol na turma do 10.º10 revelou-se uma experiência pedagógica enriquecedora, quer do ponto de vista da construção do conhecimento técnico-tático por parte dos alunos, quer no desenvolvimento das minhas competências enquanto professor em formação. A UD foi orientada por objetivos gerais centrados na promoção da compreensão do jogo, da ocupação racional do espaço, da melhoria das capacidades de decisão e da execução técnica em situações reais, e ainda pelo desenvolvimento de atitudes de cooperação, respeito e empenho. Estes objetivos foram operacionalizados ao longo de sete aulas, recorrendo a estratégias didáticas diversificadas e intencionalmente estruturadas, com o propósito de garantir a progressão

na aprendizagem do jogo de futebol em contexto pedagógico, nomeadamente a receção, o passe, o remate, a desmarcação e a tomada de decisão em contexto de jogo reduzido.

Um dos principais pontos positivos da intervenção prendeu-se com a opção metodológica pela utilização do modelo de ensino Teaching Games for Understanding (TGfU). O TGfU, descrito por Bunker e Thorpe (1982), assenta numa abordagem centrada no jogo, que visa desenvolver as capacidades e competências dos alunos a partir de situações próximas da realidade desportiva. De acordo com Quina (2009), ao enfatizar a compreensão tática em detrimento da mera execução técnica e ao valorizar a motivação intrínseca do aluno, o TGfU coloca o próprio praticante no centro do processo educativo. Nesse sentido, Costa et al. (2010) apontam-no ainda como um instrumento privilegiado para fomentar o raciocínio tático, a tomada de decisão e a aplicação das habilidades em contextos autênticos de jogo, consolidando, assim, tanto a vertente cognitiva como a prática motora.

Através desta abordagem, foi possível promover uma aprendizagem global e integrada, onde os aspetos técnicos e táticos surgiram ao serviço da resolução de problemas situacionais e da compreensão do jogo. Esta escolha revelou-se particularmente adequada à turma em questão, uma vez que incentivou elevados níveis de participação, motivação e empenhamento motor dos alunos. O recurso a jogos pré-desportivos e a situações de jogo reduzido (como o 5vs5 e o 2vs1), permitiu explorar eficazmente os princípios ofensivos e defensivos do futebol, dando ênfase à leitura do jogo, à ocupação racional do espaço e à comunicação entre pares.

Neste contexto, destaca-se igualmente o valor pedagógico dos jogos lúdicos com intencionalidade tática, que, para além de facilitarem o acesso dos alunos aos fundamentos do jogo, potenciaram o envolvimento afetivo e social entre os elementos da turma, favorecendo um clima cooperativo e motivador. A estruturação das tarefas em torno de desafios significativos para os alunos, permitiu-lhes assumir um papel mais ativo e reflexivo no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de competências como a tomada de decisão, a autonomia e o respeito pelas regras e pelos adversários.

Contudo, o processo não foi isento de dificuldades. Um dos principais desafios prendeu-se com a heterogeneidade da turma, evidenciada por um leque muito alargado de níveis de desempenho, motivação e experiência prévia nesta matéria de ensino. Esta diversidade tornou particularmente exigente a gestão pedagógica de algumas tarefas, sobretudo daquelas que exigiam maior rigor técnico ou disciplina tática. Nestes casos,

tornou-se evidente a necessidade de recorrer a estratégias de diferenciação pedagógica mais robustas, ajustando o grau de complexidade das tarefas aos diferentes perfis dos alunos.

Adicionalmente, reconheço que, em determinados momentos, especialmente nos exercícios de natureza mais analítica ou de critério fechado, a dinâmica da aula poderia ter sido otimizada. Em algumas dessas tarefas, a estrutura proposta não assegurava um nível de empenhamento motor desejável para todos os alunos em simultâneo, o que resultou em tempos de espera ou de menor envolvimento ativo. Uma alternativa possível, teria passado pela integração de subtarefas, objetivos adicionais ou variações dentro do mesmo exercício, promovendo uma maior rotatividade, participação e continuidade da ação motora.

Em síntese, esta UD de Futebol constituiu uma oportunidade valiosa para consolidar aprendizagens em torno de um jogo desportivo coletivo com elevado potencial formativo. A aposta no modelo TGfU revelou-se acertada, tanto pela riqueza das experiências proporcionadas aos alunos, como pela consistência com os princípios metodológicos que orientam o ensino da Educação Física no ensino secundário. As dificuldades identificadas reforçam a importância da preparação cuidadosa das tarefas, da monitorização constante das reações dos alunos e da necessidade de ajustar a intervenção didática à diversidade real das turmas. A reflexão sobre as opções tomadas sobre esta unidade será, sem dúvida, um ponto de partida para melhorar a minha prática futura, promovendo um ensino mais eficaz, inclusivo e significativo.

O Plano de Aula, as aulas e a Intervenção Pedagógica

A aula constitui-se não apenas como uma unidade operativa de organização, mas como a referência pedagógica central de todo o processo de ensino: é nela que se materializam o conteúdo curricular, a orientação didática e a aplicação coerente dos princípios, métodos e recursos adotado (Bento, 1998).

O docente chega ao momento da lecionação munido de um plano de aula, um guião previamente delineado a partir de decisões pedagógicas essenciais que enquadram o decorrer da sessão. Tal como sublinha Quina (2009), a elaboração deste plano reveste-se de carácter nuclear no processo de ensino, constituindo um alicerce decisivo para a organização didática e para a eficácia das aprendizagens dos alunos.

Durante o primeiro mês de estágio tornou-se evidente que os planos de aula inicialmente elaborados eram excessivamente genéricos e redundantes, o que dificultava

a orientação precisa dos comportamentos e das aprendizagens pretendidas. Por essa razão, procedi a um processo sistemático de revisão que culminou num modelo mais rigoroso e minucioso, ajustado às exigências pedagógicas e às especificidades da turma.

A versão final, já consolidada e utilizada como documento de referência permanente, passou a incluir, numa primeira secção, a identificação essencial da sessão: número da aula, data, local, horário, ano de escolaridade, número de alunos, materiais necessários, sumário e objetivos gerais. Numa segunda secção, de carácter mais analítico, foram descritos os objetivos específicos, bem como os objetivos comportamentais, definidos a nível micro, explicitando de forma inequívoca os comportamentos e as evidências de aprendizagem esperados em cada aluno, eram, assim, selecionados os conteúdos e as estratégias metodológicas a implementar. Este aprimoramento conferiu maior clareza ao processo de ensino-aprendizagem e constituiu um suporte fundamental para a minha intervenção pedagógica.

Em consonância com a estrutura tripartida, sugerida por Quina (2009), os planos de aula foram organizados em três momentos sequenciais, inicial, fundamental e final. Na fase inicial reunia a turma, procedia ao registo de presenças, explicitava os conteúdos a desenvolver e conduzia o aquecimento, recorrendo habitualmente a um jogo pré-desportivo complementado por tarefas intervaladas direcionadas ao trabalho das capacidades coordenativas e condicionais. Seguiu-se o momento fundamental, no qual se exploravam os conteúdos centrais da sessão através de exercícios criteriosamente selecionados. Por último, o momento de final da aula destinava-se ao retorno à calma, integrando uma breve sequência de alongamentos e uma reflexão conjunta sobre o trabalho realizado, na qual se salientavam os aspetos a melhorar e se antecipavam orientações para a aula seguinte.

Importa referir que o desenvolvimento da personalidade do aluno, a partir de quatro vetores (Siedentop, 2000), que se reforçam mutuamente como a assunção de responsabilidades (cumprimento de tarefas, cuidado pelo material e pelos pares), a autonomia na gestão da prática (auto-organização, autorregulação do esforço e das escolhas), a capacidade de enfrentar problemas (leitura de situações, tomada de decisão e resolução de constrangimentos em contexto real de jogo) e a qualidade do relacionamento intrapessoal e interpessoal (consciência de si, comunicação cooperativa, respeito e empatia) têm destaque em EF, pelo que, estes eixos, foram operacionalizados através de rotinas de autonomia progressiva, papéis de liderança e arbitragem, tarefas com problemas tático-técnicos abertos, feedback entre pares e momentos de reflexão orientada

Esta matriz permitiu ancorar a aprendizagem motora em metas de carácter e de cidadania, tornando a intervenção mais consistente na formação global dos alunos (Zabalza, 1992).

Siedentop (2000) sustenta também que a qualidade de qualquer intervenção pedagógica em Educação Física assenta num equilíbrio dinâmico entre quatro dimensões estruturantes: disciplina, instrução, clima e gestão. A disciplina diz respeito às normas de funcionamento partilhadas e à forma como o professor orienta os comportamentos dos alunos; a instrução refere-se à clareza e pertinência das tarefas propostas, à demonstração e ao feedback; o clima exprime o padrão de interações sociais que se estabelecem em aula, promotor de empenho, segurança e respeito; por fim, a gestão envolve a organização de espaço, tempo, materiais e transições, garantindo elevados tempos de empenhamento motor.

À luz deste quadro teórico, procurei que cada aula fosse concebida com sentido lógico e coerente com os princípios defendidos pelo autor. Assim, privilegiei uma instrução precisa: apresentei os objetivos de cada exercício de forma explícita, recorri a demonstrações quando necessário, sobretudo pela presença de alunos estrangeiros, por constituir a estratégia mais expedita para garantir a compreensão das tarefas nessa população e articulei diferentes modalidades de feedback (ex: individual e coletivo, prescritivo e interrogativo, entre outros) para favorecer a compreensão e a autorregulação dos alunos. Paralelamente, ajustei sistemas de pontuação e de competição às metas técnico-táticas e socio-afetivas definidas, promovendo a motivação e a responsabilização do grupo. No domínio da gestão, esforcei-me por maximizar o tempo de empenhamento motor através de transições rápidas, conselhos sucintos e tarefas dinâmicas que minimizassem períodos de inatividade. Estes procedimentos, aliados a normas claras e consistentes de disciplina, contribuíram para a construção de um clima de aula positivo, caracterizado por respeito mútuo, cooperação e segurança, condição indispensável para uma aprendizagem eficaz.

Não obstante os cuidados descritos, reconheço que houve lições em que os princípios de disciplina, gestão, instrução e clima foram menos conseguidos. Em algumas sessões, a ausência de um planeamento mais minucioso provocou constrangimentos no tempo de empenhamento motor: a definição improvisada das equipas prolongou as transições e reduziu o período efetivo de prática; determinados exercícios revelaram-se menos dinâmicos do que o previsto, o que se traduziu numa intensidade física inferior à desejável.

Procurei implementar, aula após aula e mesmo no decurso de cada sessão, o ciclo sistemático de diagnóstico-prescrição-controlo descrito por Fernando et al. (2019). Com base no diagnóstico de cada aula, adaptava o plano de aula: modificava variantes (número de toques permitidos, dimensões do espaço, velocidade de execução) e condicionantes (dimensão dos alvos, número de adversários) de modo que cada exercício respondesse às necessidades individuais. Durante a própria aula, voltava constantemente a observar o desempenho, ajustando a dificuldade das tarefas sempre que percebia que a turma atingia sucesso demasiadamente fácil ou, inversamente, se mostrava desmotivada por desafios excessivos.

Estes ajustes contínuos revelaram-se decisivos para manter os alunos motivados e envolvidos, tal como Fernando et al. (2019) preconizam. Ao sentirem que os objetivos e as tarefas lhes eram adequados, os alunos mostraram maior autonomia na execução e mais confiança para explorar variantes mais complexas. A monitorização permanente permitiu-me controlar rigorosamente o processo, registando progressos e ajustando as prescrições em tempo real, refletindo-se no cumprimento mais eficaz das metas definidas para cada unidade didática (Fernando et al., 2019).

Gestão do Processo de Aprendizagem- Ensino Básico

No âmbito do estágio pedagógico em Ensino da Educação Física, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da UMA, foi-me proporcionada a oportunidade de intervir no ensino básico, nomeadamente com uma turma do 5.º ano de escolaridade. Esta experiência enquadrava-se nos objetivos do estágio, e visava permitir ao estagiário contactar com realidades educativas distintas, compreendendo as especificidades de diferentes níveis de ensino e ajustando a sua intervenção às características próprias de cada ciclo.

Antes do início da lecionação, foram realizadas observações à turma, com o objetivo de recolher dados sobre o comportamento dos alunos, as dinâmicas relacionais, os ritmos de trabalho, o funcionamento da aula e o estilo de intervenção do professor cooperante. Esta fase de diagnóstico revelou-se fundamental para planear uma intervenção pedagógica consciente e ajustada, permitindo adequar as estratégias didáticas e metodológicas às características do grupo.

Esta componente da prática supervisionada representou uma oportunidade ímpar de enriquecimento profissional, uma vez que exigiu a adaptação do planeamento, da

comunicação, dos objetivos e das metodologias de ensino a um público-alvo com um nível de desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional significativamente distinto do verificado no ensino secundário. A gestão do processo de ensino-aprendizagem no 2.º ciclo exigiu, por isso, uma abordagem ainda mais controladora do processo, de forma a prevenir comportamentos desviantes e, simultaneamente, mais lúdica e motivadora, de forma a responder de forma eficaz às necessidades educativas dos alunos.

Caracterização da Turma

A turma intervencionada era uma turma do 5.º ano de escolaridade, composta por 19 alunos no total (10 alunas e 9 alunos). A diversidade dos alunos, ao nível do desenvolvimento motor, cognitivo e comportamental, tornou esta experiência particularmente enriquecedora e exigente do ponto de vista pedagógico.

No que respeita às necessidades educativas, foi identificada a presença de três alunos com sinalizações relevantes. Um dos discentes apresentava Atraso Global do Desenvolvimento, outro revelava Perturbações Emocionais e Comportamentais Graves (PECG), e um terceiro manifestava Perturbação de Défice de Atenção (PDA) associada a Dificuldades de Aprendizagem Específica (DAE), nomeadamente Dislexia e Disortografia moderada. Estas situações implicaram uma atenção pedagógica diferenciada, nomeadamente no que se refere à gestão do tempo, da comunicação e das exigências das tarefas propostas.

Relativamente à aptidão motora, verificou-se que cerca de sete alunos demonstravam bons níveis de competência nas habilidades motoras básicas e específicas, evidenciando domínio corporal, coordenação e agilidade. No entanto, a maioria da turma apresentava algumas dificuldades no desempenho de tarefas motoras, nomeadamente ao nível da execução técnica e da capacidade de resposta às exigências das atividades propostas.

Através das observações realizadas antes da intervenção, foi possível concluir que se tratava de um grupo dinâmico, participativo e com forte predisposição para a prática de Educação Física. Os alunos demonstravam entusiasmo face às atividades motoras, revelando motivação e interesse pela disciplina. Contudo, ficou igualmente evidente que esta motivação necessitava de ser canalizada através de uma estruturação rigorosa da aula, com tarefas variadas, ritmadas e desafiantes. Nos momentos em que surgiam tempos de inatividade ou transição prolongada, observavam-se comportamentos de dispersão e desvio, sobretudo por parte dos alunos do género masculino, que manifestavam uma

elevada competitividade entre si, por vezes geradora de tensões ou interrupções na dinâmica coletiva.

Esta caracterização inicial constituiu uma base essencial para o desenho de um planeamento didático adequado, procurando garantir a inclusão, a gestão eficaz do comportamento e a promoção da aprendizagem significativa, tendo em conta o nível etário, o perfil motor e as necessidades educativas da turma em questão.

Planeamento e Organização

A intervenção pedagógica com a turma do 5.º ano decorreu ao longo do mês de janeiro, com uma carga letiva de duas aulas semanais. As sessões foram ministradas à terça-feira, das 8h50 às 9h40, e à quinta-feira, das 11h45 às 12h35, proporcionando um total de seis aulas efetivamente lecionadas durante este período. A calendarização foi definida em articulação com o professor cooperante responsável pela turma, sendo as matérias de ensino escolhidas em consonância com o planeamento anual previamente estabelecido pelo mesmo, garantindo-se, assim, a coerência pedagógica e o alinhamento com os objetivos programáticos delineados para o grupo.

Tabela 1- Calendarização das Aulas

Aula	Dia	Materia de Ensino
1	07/01/2025	Basquetebol
2	09/01/2025	Atletismo
3	14/01/2025	Basquetebol
4	21/01/2025	Basquetebol
5	23/01/2025	Voleibol
6	27/01/2025	Basquetebol

Ao longo da intervenção foram abordadas três matérias distintas: Basquetebol (quatro aulas), Atletismo (uma aula) e Voleibol (uma aula). Esta diversidade de conteúdos permitiu trabalhar diferentes domínios do desempenho motor, bem como adaptar os métodos e estratégias de ensino à natureza específica de cada modalidade.

No que respeita à leção do basquetebol, procurou-se adotar uma abordagem metodológica mista, integrando tanto métodos analíticos, como a manipulação da bola, circuitos técnicos e exercícios de critério, como estratégias mais globais, nomeadamente

através de jogos pré-desportivos e jogos reduzidos. Esta combinação teve como finalidade assegurar, por um lado, o desenvolvimento técnico individual e, por outro, o envolvimento lúdico e funcional dos alunos em contextos semelhantes ao jogo formal.

A aula de atletismo, dada a sua natureza mais técnica e individualizada, foi planificada tendo como base uma lógica de atletismo jogado, recorrendo a jogos pré-desportivos e a um circuito técnico adaptado, de forma a tornar o processo de ensino mais motivador e acessível aos jovens alunos. A vertente lúdica e o carácter progressivo dos exercícios permitiram uma abordagem mais inclusiva, promovendo o empenhamento motor generalizado.

No que diz respeito à aula de voleibol, foi privilegiado o uso de variantes do Smashball, adaptando os conteúdos ao nível dos alunos e facilitando a compreensão das dinâmicas básicas da modalidade. Esta abordagem permitiu simplificar as exigências técnico-táticas e promover, de forma gradual, a familiarização com os elementos fundamentais do jogo.

Tendo em conta a presença de alunos com Necessidades Educativas (NE) na turma, o planeamento das aulas teve igualmente em consideração os princípios da diferenciação pedagógica e da inclusão educativa. Para estes alunos, foram introduzidas condicionantes mais simples nas tarefas, de modo a facilitar a sua participação e possibilitar o sucesso na execução das atividades propostas. A comunicação das instruções foi reforçada de forma mais individualizada, assegurando a compreensão clara do objetivo de cada exercício. Além disso, foi privilegiado o fornecimento de feedbacks mais específicos e personalizados, orientando de forma construtiva a sua atuação motora e promovendo a sua autoconfiança e envolvimento. Estas estratégias contribuíram para que todos os alunos, independentemente das suas limitações, se sentissem parte ativa do processo de ensino-aprendizagem, num ambiente inclusivo, estimulante e respeitador das diferenças.

Em termos metodológicos, a intervenção foi estruturada com base na aplicação de diferentes modelos de ensino, nomeadamente o Modelo de Instrução Direta, o *Teaching Games for Understanding* (TGfU) e o Ensino por Pares. Estes modelos foram criteriosamente selecionados de acordo com os objetivos de cada sessão, o tipo de tarefa a desenvolver e, sobretudo, as características da turma, previamente diagnosticadas.

Ao nível dos estilos de ensino, foram mobilizados o estilo de comando, o estilo por tarefa e o ensino recíproco, tendo sido escolhidos de forma intencional para garantir o controlo efetivo da aula, promover a compreensão das tarefas e fomentar situações de

ajuda entre pares. A escolha destes estilos deveu-se, em grande medida, à especificidade do público-alvo, alunos do 2.º ciclo, com características de desenvolvimento que exigem orientações claras, acompanhamento próximo e estímulos variados para manter o foco e a motivação.

Assim, o planeamento e organização da intervenção refletiram uma preocupação constante em equilibrar estrutura e flexibilidade pedagógica, assegurando uma prática coerente, segura e adaptada às necessidades e potencialidades da turma, contribuindo para uma experiência de ensino-aprendizagem significativa e formativa.



Figura 28- Aula lecionada 1

Balanço Final

A experiência de lecionar no 2.º ciclo, mais concretamente ao 5.º ano de escolaridade, revelou-se de elevado valor formativo no âmbito do meu percurso enquanto professor estagiário de Educação Física. Esta intervenção permitiu-me não só diversificar os contextos pedagógicos em que atuei, como também, compreender as especificidades inerentes ao ensino de alunos mais jovens, cujas características cognitivas, emocionais, relacionais e motoras exigem uma adaptação clara da intervenção didática.

Um dos aspetos mais significativos desta vivência foi a possibilidade de observar e refletir sobre as diferenças comportamentais entre ciclos de ensino. Constatei que, ao nível do ensino secundário, embora exista uma maior autorregulação e menor prevalência de comportamentos desviantes, a motivação intrínseca para a prática da atividade física tende a ser mais reduzida, sendo necessário recorrer a estratégias mais elaboradas para envolver os alunos nas tarefas propostas. Por contraste, no ensino básico, apesar da maior incidência de comportamentos de distração e impulsividade, especialmente nos momentos de transição ou ausência de estímulo motor, a adesão e o entusiasmo pela

prática são bastante evidentes, o que facilita o processo de envolvimento nas atividades, desde que a aula seja bem estruturada e dinamizada.

Esta realidade implicou um esforço consciente de adaptação metodológica, nomeadamente ao nível da comunicação verbal e não verbal, da gestão do tempo e da complexidade das tarefas propostas. A minha atuação docente exigiu uma maior atenção à clareza das instruções, à variedade de estímulos e à capacidade de manter o ritmo da aula elevado, fatores indispensáveis para garantir o empenhamento motor e o controlo eficaz da turma. Neste sentido, foi particularmente desafiante gerir o ímpeto natural dos alunos, sendo necessário recorrer a estratégias de gestão do comportamento e reformular alguns momentos da aula de forma a reduzir o tempo de inatividade e a manter o grupo focado.

Uma das principais dificuldades sentidas ocorreu durante a lecionação da aula de atletismo, dado tratar-se de uma matéria mais técnica, individualizada e com menor componente lúdica. A planificação dessa sessão exigiu uma maior criatividade na conceção de tarefas e circuitos que mantivessem a motivação e o envolvimento ativo dos alunos, o que nem sempre foi fácil de alcançar. Para além disso, a duração reduzida das aulas (50 minutos), aliada a entradas por vezes tardias dos alunos, colocou desafios adicionais à gestão eficaz do tempo, especialmente tendo em conta que até então a minha experiência incidia sobre blocos de 90 minutos. Esta realidade exigiu uma maior capacidade de síntese, planeamento rigoroso e escolhas estratégicas quanto ao tempo atribuído a cada momento da aula, de modo a assegurar elevados níveis de empenhamento motor e cumprimento dos objetivos propostos.

Em síntese, a lecionação ao 5.º ano constituiu uma experiência extremamente enriquecedora, que me permitiu desenvolver novas competências profissionais, aperfeiçoar a minha capacidade de adaptação metodológica, e aprofundar o conhecimento sobre as especificidades do processo ensino-aprendizagem no ensino básico. O confronto com novas exigências, dificuldades e contextos, aliado à reflexão constante sobre a prática, contribuiu significativamente para o meu crescimento enquanto professor de Educação Física.

IV. Projeto de Observação de Aulas

A observação de aulas durante o estágio pedagógico assume-se como uma prática estruturante no percurso de desenvolvimento profissional do futuro professor. Esta atividade permite ao estagiário tomar contacto direto com diferentes formas de organização didático-pedagógica, promovendo uma análise crítica da ação docente em contextos reais de ensino. Através desta imersão reflexiva, o estagiário é desafiado a construir conhecimento a partir da prática alheia, observando de forma sistemática e intencional os processos de ensino-aprendizagem.

Ao assistir a aulas lecionadas por colegas estagiários e por professores experientes, tornou-se possível ampliar o repertório metodológico, identificar estratégias eficazes de ensino, e compreender de que forma os docentes adaptam os conteúdos, métodos e estilos de comunicação às características dos alunos. Para além disso, esta prática promove o desenvolvimento de uma postura reflexiva e investigativa, essencial à construção de uma identidade profissional fundamentada na análise contínua da ação educativa.

A observação crítica constituiu também uma oportunidade privilegiada para reavaliar as próprias conceções pedagógicas, permitindo reconhecer virtudes e limitações nos modelos de ensino utilizados e fomentar a inovação metodológica. Trata-se, portanto, de uma ferramenta formativa com potencial transformador, que contribui para o ajustamento das próprias práticas, tornando o estagiário mais sensível às necessidades dos alunos e mais apto a tomar decisões pedagógicas fundamentadas.

Neste contexto, o exercício de observação foi orientado para a identificação de pontos fortes e fragilidades nas práticas pedagógicas observadas, através de uma análise cuidada das estratégias didáticas implementadas, da gestão do tempo e espaço, da relação pedagógica estabelecida, da clareza comunicativa e da eficácia dos exercícios propostos. Esta abordagem permitiu aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo, bem como o papel ativo do professor na mediação da aprendizagem.

A observação pedagógica é, assim, transversal a múltiplos contextos, da escola ao desporto federado, constituindo uma prática sistemática que permite diagnosticar, avaliar e reajustar intervenções educativas. No âmbito deste estágio, foram delineados os seguintes objetivos para a realização das observações:

- Desenvolver um conjunto diversificado de competências de análise e interpretação da prática docente;

- Reconsiderar e aperfeiçoar atitudes e comportamentos pedagógicos em função dos contextos e características dos alunos;
- Compreender criticamente metodologias e estratégias didáticas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem;
- Consolidar a capacidade de reflexão crítica, com vista à melhoria contínua da prática e ao crescimento profissional sustentado.

No âmbito do estágio pedagógico, foi delineada uma metodologia sistemática para a realização das observações de aulas, com o propósito de garantir a coerência, a objetividade e a utilidade formativa desta prática. A observação, enquanto estratégia de recolha e análise de informação em contexto real de ensino, foi operacionalizada através da utilização de um instrumento específico de avaliação, permitindo o registo estruturado dos diferentes momentos e dimensões da prática pedagógica.

As observações decorreram ao longo dos três períodos letivos, assegurando a sua distribuição temporal e diversidade contextual, e abrangeram diferentes níveis de ensino, nomeadamente turmas do 5.º ano, 10.º ano, 11.º ano e 12.º ano de escolaridade. Esta variedade permitiu recolher dados sobre práticas docentes em contextos diferenciados, tanto ao nível das faixas etárias dos alunos como ao nível da complexidade e exigência dos conteúdos lecionados.

Ao todo, foram realizadas vinte observações de aulas, das quais dez corresponderam a intervenções de professores estagiários e dez a professores experientes, assegurando uma comparação equilibrada entre diferentes perfis profissionais. Esta opção metodológica visou proporcionar uma visão abrangente sobre distintas formas de abordagem pedagógica, gestão de aula, e comunicação didática, enriquecendo, assim, o processo de aprendizagem do estagiário.

Para o registo e análise das observações foi utilizada uma ficha de observação (apêndice 17), baseada na proposta de Quina (2009), composta por seis categorias fundamentais de análise da prática docente:

1. Apresentação da aula – Avaliação da introdução do tema, explicitação dos objetivos e estrutura comunicativa inicial;
2. Apresentação dos exercícios – Clareza e adequação das instruções relativas às tarefas motoras propostas;
3. Controlo – Capacidade do professor para supervisionar, corrigir, intervir e motivar os alunos ao longo da aula;

4. Organização – Gestão do espaço, tempo, materiais e recursos humanos, bem como a fluidez da transição entre momentos da aula;
5. Seleção dos exercícios – Relevância e adequação pedagógica das tarefas propostas em função dos objetivos e do nível dos alunos;
6. Consolidação da aula – Encerramento da sessão, com síntese, reforço das aprendizagens e ligação à aula seguinte.

Acerca da escala de classificação, importa destacar que esta diferiu da escala originalmente proposta por Quina (2009), a qual era composta por três níveis: 1 – *Raras vezes*, 2 – *Com frequência* e 3 – *Quase sempre*. No presente estágio, optou-se por uma escala mais detalhada, composta por cinco níveis de classificação: 1 – *Nunca*, 2 – *Raras vezes*, 3 – *Algumas vezes*, 4 – *Muitas vezes* e 5 – *Sempre*. Esta ampliação permitiu aos observadores uma maior precisão e rigor na análise, evitando classificações forçadas e possibilitando uma distinção mais clara entre os diferentes níveis de desempenho observados. Adicionalmente, a grelha utilizada incluía uma coluna reservada a anotações qualitativas, permitindo o registo de observações específicas, comentários críticos ou descrições relevantes sobre o comportamento docente e o ambiente da aula. Esta funcionalidade revelou-se particularmente útil para complementar a avaliação numérica com dados qualitativos, enriquecendo a reflexão e o entendimento das práticas observadas.

Cada item foi analisado com base em indicadores observáveis, registando-se níveis de desempenho com referência à qualidade da intervenção pedagógica. A ficha permitiu não apenas a sistematização da informação recolhida, mas também a reflexão orientada sobre a eficácia das estratégias didáticas observadas e o impacto das mesmas no processo de ensino-aprendizagem.

A análise global das vinte observações realizadas ao longo do estágio pedagógico permitiu-me retirar um conjunto de perceções relevantes sobre a prática docente em Educação Física. Um dos aspetos mais evidentes foi a existência de diferentes abordagens pedagógicas consoante o perfil do professor e o contexto da turma. Esta diversidade revelou-se não apenas ao nível das estratégias metodológicas, mas também nas prioridades pedagógicas e na forma como a intervenção docente **era ajustada** às necessidades dos alunos.

Foi possível constatar que, de um modo geral, os professores mais experientes tendem a privilegiar métodos mais analíticos e centrados no estilo de comando, adotando

uma postura diretiva que enfatiza a precisão técnica e o controlo da tarefa. Em contrapartida, os professores estagiários demonstraram maior predisposição para utilizar métodos globais e estratégias mais centradas no aluno, evidenciando uma preocupação acrescida em fomentar a autonomia, a exploração e a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Outro fator diferenciador prendeu-se com a gestão do tempo de empenhamento motor. Enquanto alguns docentes revelaram elevada preocupação com a otimização do tempo útil de prática, estruturando a aula de forma fluída e sem interrupções desnecessárias, outros mostraram-se menos atentos a esta dimensão, permitindo tempos mortos ou transições pouco eficientes.

Ao nível do fornecimento de feedback, observou-se igualmente uma grande variabilidade. Alguns professores, nomeadamente os mais experientes, demonstraram uma elevada capacidade de ajustar o feedback técnico e motivacional às ações dos alunos, enquanto outros recorriam a indicações mais genéricas ou pontuais, sem grande impacto no processo de correção ou valorização da aprendizagem.

Também a comunicação pedagógica se revelou um ponto crítico na eficácia da intervenção. Foram observados professores com uma comunicação clara, objetiva e ajustada à idade dos alunos, capazes de mobilizar linguagem verbal e não verbal de forma eficiente. No entanto, verificaram-se também casos onde a instrução se tornava confusa ou excessivamente longa, dificultando a compreensão das tarefas propostas.

Um aspeto particularmente relevante, prende-se com a escolha e adaptação dos exercícios em função do nível dos alunos. Alguns docentes revelaram sensibilidade pedagógica ao ajustar as tarefas às características da turma, introduzindo variantes, adaptações e estratégias diferenciadas para promover a inclusão e o sucesso motor. Por outro lado, também se registaram casos em que os exercícios propostos não eram devidamente ajustados ao nível dos alunos, resultando em frustração, desmotivação ou até em momentos de exclusão da prática.

Estas perceções reforçam a importância da observação crítica como ferramenta de desenvolvimento profissional, permitindo identificar boas práticas, reconhecer áreas de melhoria e construir uma visão mais sólida e intencional da intervenção pedagógica. A diversidade de estilos, métodos e decisões observadas ao longo das vinte sessões contribuiu significativamente para o alargamento do meu repertório didático e para o amadurecimento da minha prática reflexiva enquanto futuro professor.

Balço e Contributos

A prática sistemática da observação em contexto de aula, neste caso, em Educação Física, cuja sala de aula se configura como um espaço dinâmico e especializado, assume um papel fulcral no processo de desenvolvimento profissional docente. Tal como defende Silva (2009), este exercício analítico possibilita não apenas a identificação de diferentes formas de condução pedagógica por parte dos professores, mas também a análise do comportamento e envolvimento dos alunos nas tarefas propostas. Esta imersão na prática permite, assim, uma avaliação mais crítica das estratégias de ensino aplicadas, promovendo o reconhecimento de abordagens metodológicas mais eficazes e consistentes com os princípios pedagógicos que orientam o ensino da disciplina.

No âmbito do estágio pedagógico, a assistência às aulas revelou-se uma oportunidade de elevado valor formativo, permitindo contactar com diferentes contextos escolares, níveis de ensino e perfis docentes. Esta diversidade experiencial proporcionou uma compreensão mais alargada das várias metodologias de ensino e dinâmicas organizacionais que caracterizam o panorama educativo. Ao observar aulas lecionadas por professores com diferentes níveis de experiência e estilos de atuação, foi possível não só recolher boas práticas e estratégias replicáveis, como também identificar fragilidades ou abordagens menos eficazes que motivaram reflexão crítica sobre a própria intervenção docente.

Esta multiplicidade de observações funcionou, por conseguinte, como um espelho da própria prática, permitindo estabelecer paralelismos entre o que se observa e aquilo que se vive enquanto professor em formação. A análise reflexiva das observações reforçou, de forma clara, a importância de alinhar as opções pedagógicas com os objetivos de aprendizagem, as características dos alunos e o contexto da turma. Neste sentido, esta prática não se limitou a ser meramente contemplativa, mas converteu-se num processo ativo de aprendizagem e reconfiguração profissional, sendo determinante para o aperfeiçoamento contínuo da ação educativa.

Conforme destaca Silva (2009), a observação rigorosa e sistematizada permite alcançar diversos benefícios formativos, tais como: a apropriação mais consciente da estrutura interna dos conteúdos a lecionar; uma maior eficácia na conceção e operacionalização de propostas de aprendizagem; uma perceção mais acurada dos erros e dificuldades dos alunos; e uma maior capacidade para oferecer apoios e correções pertinentes. Estas dimensões foram particularmente evidentes ao longo das observações realizadas, e demonstraram o valor pedagógico da análise crítica da prática.

Através desta abordagem observacional, foi possível adquirir uma perspectiva crítica sobre as práticas pedagógicas em Educação Física, consolidando competências analíticas e reflexivas que se revelam indispensáveis à construção de uma prática docente intencional, informada e ajustada às necessidades reais dos alunos. Esta experiência reforçou, acima de tudo, a convicção de que a observação crítica, quando devidamente orientada, constitui um dos pilares fundamentais da formação de professores.

V. Atividade de Extensão Curricular

Atividade de Canoagem

Enquadramento

A canoagem, enquanto atividade náutica, promove o desenvolvimento de habilidades motoras específicas e complementa os objetivos pedagógicos da natação, oferecendo uma abordagem holística ao ensino da natação. Adicionalmente, a canoagem proporciona uma interação com o meio ambiente que potencia a educação ambiental e o respeito pela natureza.

Primeiramente, a canoagem é uma excelente ferramenta para o desenvolvimento de competências físicas como força, resistência e coordenação motora. Além disso, a canoagem estimula a propriocepção e o equilíbrio, essenciais tanto na natação como em atividades terrestres (Alves, Klausener, Nascimento & Böhme, 2011).

Do ponto de vista pedagógico, a canoagem permite abordar conteúdos relacionados com a segurança aquática, técnicas específicas da modalidade, e a importância do trabalho em equipa, uma vez que a canoagem é realizada muitas vezes em duplas ou grupos. Estas competências estão alinhadas com os parâmetros curriculares nacionais que enfatizam a educação física como um meio de desenvolver competências sociais e de cooperação (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Adicionalmente, a proximidade da escola com o mar expõe uma oportunidade a explorar, nomeadamente as saídas para a realização de atividades ao ar livre, neste caso, no meio aquático.

Assim sendo, com base em todas as potencialidades descritas acima, a canoagem surgiu como sugestão para a realização da atividade de extensão curricular onde é visado o fortalecimento da relação da turma, dos laços afetivos, a promoção da relação entre alunos, pais e funcionários.

Objetivos

A inclusão de atividades extracurriculares, particularmente a canoagem, tem diversos objetivos. Em primeiro lugar, pretende-se promover a saúde física entre os estudantes, reconhecendo a importância do exercício regular não apenas para o bem-estar físico, mas também para o mental.

Em segundo lugar, a atividade procurou estimular a colaboração e a interação entre os alunos. Através da canoagem promove-se um ambiente de cooperação onde todos os participantes podem contribuir para o sucesso da atividade, fortalecendo os laços interpessoais e o sentido de pertença à escola.

Com a atividade de canoagem foi intuito também valorizar e promover os espaços ambientais únicos e diversificados disponíveis para atividades fora do ambiente escolar convencional. Isto também incutiu os alunos para que apreciem e respeitem o meio ambiente ao explorar e interagir com diferentes paisagens naturais, mas também os educa sobre a importância da conservação ambiental e da sustentabilidade.

Estes objetivos refletiram uma abordagem holística e integrada no ensino da EF, alinhando-se com as diretrizes extracurriculares e com as competências gerais pretendidas para os alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Planeamento

Para a atividade de canoagem, foram primeiramente iniciadas conversações com a entidade organizadora o Clube Naval do Funchal para o agendamento da atividade e recolha de todas as informações pertinentes. Deste modo, a atividade ficou agendada para o dia 11 de março das 11h30 às 13h no Centro Náutico de São Lázaro, tendo a atividade um custo de 4€ por aluno que incluiu a utilização dos materiais necessários (kayak, pagaia e coletes flutuadores) e do balneário, a presença de um instrutor dentro e fora de água que apresentou os procedimentos de segurança, normas e técnicas da canoagem. Quanto à deslocação dos alunos, a mesma decorreu por meio pedestre com o acompanhamento do Professor Estagiário e da Professora Cooperante desde a saída da escola até ao local onde se desenvolveu a atividade. Sendo esta a última aula do dia dos alunos, os mesmo após a atividade vão diretamente para as suas casas, não havendo o regresso à escola.

Após este procedimento, foi possível elaborar consentimentos com todos os dados importantes a fornecer aos encarregados de educação, desde a índole da atividade, o seu propósito, o local, a data e o preço, de modo que estes pudessem autorizar e assinar, a saída da escola e participação dos alunos na atividade. Além disto, foi também elaborado

uma comunicação oficial, também com a integração dos dados pertinentes anteriormente referidos, com o objetivo de informar a Direção Executiva e a Diretora de Turma, de modo a proceder de forma oficial, visto que a atividade estava também integrada no planeamento anual e, assim, termos o seguro ativado.

Após a recolha dos valores monetários e dos consentimentos, foi possível aferir que dez alunos foram autorizados a realizar a atividade e quatro, por motivos de saúde e culturais, não realizaram a atividade.

Operacionalização

A atividade de canoagem decorreu de forma globalmente positiva, dentro dos parâmetros de segurança, pontualidade e organização previamente estabelecidos. À chegada, e conforme previsto no plano da sessão, o instrutor iniciou a atividade com uma apresentação clara e objetiva dos procedimentos de segurança a adotar, dos materiais a utilizar e dos gestos técnicos fundamentais associados à prática da modalidade, promovendo desde o início um ambiente de responsabilidade e atenção.

A organização logística da atividade contemplou a utilização de embarcações do tipo K2, tendo os alunos sido distribuídos em pares, de forma equilibrada, garantindo a cooperação e o apoio mútuo durante a execução da prática. Enquanto professor estagiário responsável pelo acompanhamento da turma, assumi um papel ativo no acompanhamento direto de um dos alunos com maiores dificuldades de execução e confiança, integrando-me na prática com o intuito simultâneo de garantir a inclusão do aluno e reforçar o controlo da turma em meio aquático.

Apesar da boa dinâmica e do cumprimento dos objetivos pedagógicos iniciais, a atividade foi condicionada por fatores ambientais adversos, nomeadamente o forte vento e a conseqüente corrente marítima intensa, o que impossibilitou a saída da marina e obrigou a que a atividade se desenrolasse exclusivamente na zona do Cais de São Lázaro. Esta limitação embora não prevista, não comprometeu a segurança dos alunos nem o sentido formativo da sessão, permitindo, ainda assim, a consolidação de gestos técnicos, o contacto com o meio aquático e o desenvolvimento de competências motoras específicas da canoagem.

Em termos operacionais, a sessão decorreu com normalidade, sem incidentes, e com uma boa postura dos alunos, revelando-se uma experiência válida, segura e enriquecedora.



Figura 29- Atividade de Canoagem

Balanço Final

A atividade de canoagem realizada no dia 11 de março, no Centro Náutico de São Lázaro, representou um momento de grande relevância no contexto da prática pedagógica em Educação Física, não apenas pela componente experiencial e lúdica que proporcionou, mas sobretudo pela sua adequação aos objetivos curriculares e à filosofia de uma educação integral e ambientalmente consciente. Esta atividade integrou-se no plano anual da escola, tendo decorrido de forma formalmente autorizada e articulada com os diversos intervenientes educativos, com destaque para a Direção Executiva, a Diretora de Turma e os Encarregados de Educação.

Do ponto de vista pedagógico, a atividade alcançou diversos objetivos previamente delineados. Por um lado, contribuiu para o desenvolvimento de competências físicas como a força, resistência, equilíbrio e coordenação motora; por outro, possibilitou a vivência de um contexto de trabalho colaborativo, fortalecendo os laços interpessoais, o espírito de ajuda e o sentimento de pertença ao grupo-turma. A experiência reforçou também o contacto com o meio natural e marítimo, promovendo valores de respeito pelo ambiente e sensibilização para a sua conservação.

Em termos reflexivos, esta atividade confirmou-se como uma prática pedagógica valiosa, promotora de aprendizagens significativas, integrando-se de forma coerente com os conteúdos e finalidades da disciplina de Educação Física. A sua realização reforçou a importância da diversificação de contextos de ensino, da ligação da escola ao meio envolvente e da valorização do património natural local como espaço educativo.

VI. Atividade de Integração no Meio

A componente do estágio pedagógico que contempla a integração nas atividades desenvolvidas no meio escolar, representam uma dimensão essencial da formação do futuro professor de Educação Física. Para além da intervenção em contexto de aula, estas atividades possibilitam o contacto com a realidade organizativa e relacional da escola, ampliando o papel do professor para além da esfera do ensino formal e promovendo a articulação entre os objetivos curriculares e a dinamização da vida escolar.

Durante o ano letivo, foi-me proposto integrar algumas das atividades extracurriculares de âmbito desportivo promovidas no seio da comunidade escolar, nomeadamente através da colaboração na organização e dinamização de eventos de natureza desportiva. Apesar da intenção manifesta de participar desde cedo nestas iniciativas, as condições meteorológicas adversas impossibilitaram a realização de duas das atividades inicialmente previstas para o primeiro e segundo períodos: o Aquatlo Escolar e o Torneio de Voleibol. Ambas foram canceladas por motivos de segurança e inviabilidade logística, realidade que evidenciou, desde logo, a importância de fatores externos que condicionam a prática desportiva em meio escolar, especialmente quando envolve espaços exteriores ou a necessidade de grandes deslocações e equipamentos.

Foi apenas no terceiro período que consegui concretizar a integração efetiva, por via da colaboração na organização do Torneio de Futebol Interturmas, uma atividade com tradição e forte adesão na escola. Esta participação revelou-se extremamente significativa a vários níveis. Em primeiro lugar, pelo envolvimento em todas as fases logísticas do evento, desde o transporte de equipamentos (como balizas, mesas, cadeiras, colunas de som) até à montagem dos campos e zonas de apoio, o que exigiu não apenas esforço físico, mas também planeamento e sentido de responsabilidade. Em segundo lugar, durante a realização do torneio, fui responsável por arbitrar diversos jogos e por tratar das classificações e resultados, o que implicou um conhecimento aprofundado do regulamento da competição, uma postura imparcial e assertiva e uma comunicação clara com os participantes.

Um dos principais aspetos positivos desta experiência foi, sem dúvida, o seu valor formativo. Através desta participação, tive a oportunidade de desenvolver competências organizativas, técnico-regulamentares e relacionais em contexto real, sendo confrontado com desafios próprios da gestão de um evento desportivo escolar. Para além disso, destaco a elevada adesão por parte dos alunos, quer enquanto participantes (com representação de equipas dos 10.º, 11.º e 12.º anos), quer enquanto público, com muitos estudantes a assistir

entusiasticamente aos jogos. Esta adesão contribuiu para um ambiente festivo, saudável e motivador, fomentando o sentido de pertença à comunidade escolar e valorizando o papel da Educação Física enquanto promotora de estilos de vida ativos.

Contudo, nem tudo foi isento de dificuldades. Um dos principais desafios relacionou-se com o comportamento de alguns alunos, que, no calor do momento, chegaram a envolver-se em trocas de acusações, incluindo protestos dirigidos à arbitragem, nomeadamente às minhas decisões enquanto árbitro. Estes episódios foram geridos com serenidade e sentido pedagógico, intervindo de forma proporcional e, sempre que necessário, substituindo os alunos que ultrapassavam os limites do respeito e da convivência desportiva. Estes momentos revelaram-se exigentes, mas também extremamente valiosos do ponto de vista da aprendizagem profissional, na medida em que requereram competências de liderança, mediação de conflitos e firmeza pedagógica, essenciais para o exercício da profissão docente.

Outro aspeto menos positivo, e que merece reflexão, foi a baixa adesão dos restantes docentes do grupo de Educação Física à atividade. Num grupo com cerca de 30 professores, apenas três docentes efetivos compareceram para apoiar a operacionalização do torneio, juntamente com os estagiários. Este facto levanta questões importantes relativamente ao compromisso coletivo com a promoção da vida desportiva da escola. A ausência de uma participação mais alargada compromete não apenas a distribuição equitativa das responsabilidades, como também o potencial formativo e simbólico que estas atividades podem assumir. Sem a forte envolvência dos estagiários, o sucesso do torneio poderia ter sido seriamente comprometido. Por isso, considera-se fundamental, em atividades futuras, reforçar a corresponsabilização dos docentes do grupo disciplinar, promovendo uma cultura de participação ativa e colaborativa.

Em síntese, a integração nas atividades desportivas do meio escolar, apesar de limitada no número de eventos concretizados, constituiu uma experiência profissional de elevada relevância. A participação no Torneio de Futebol Interturmas permitiu-me articular conhecimentos teóricos com práticas reais, desenvolver competências multifacetadas e consolidar uma visão mais ampla do papel do professor de Educação Física. As dificuldades enfrentadas revelaram-se oportunidades de crescimento, obrigando-me a refletir sobre a gestão de comportamentos em ambiente informal, sobre a ética desportiva e sobre o compromisso com a missão educativa da escola.

Esta componente do estágio evidenciou a importância de fomentar um envolvimento ativo do professor nas dinâmicas escolares para além da sala de aula,

contribuindo para a construção de uma escola mais participativa, integrada e promotora de estilos de vida saudáveis. Em futuras intervenções, manterei este compromisso, procurando colaborar de forma ativa e propositiva na dinamização de atividades extracurriculares, enquanto espaço privilegiado de educação para os valores, para a cidadania e para a formação integral dos alunos.

VII. Ações Científico-Pedagógicas

Ação Científico-Pedagógica Coletiva

Enquadramento

A promoção de uma ação científico-pedagógica coletiva, intitulada “Educação Física e Qualidade de Vida”, realizada nos dias 7 e 8 de fevereiro, constituiu uma iniciativa de elevado valor académico e formativo, protagonizada pela turma do 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFBS). Esta ação visou, de forma integrada, potenciar a reflexão crítica e a disseminação de conhecimento em torno de temáticas fundamentais que atravessam o campo da Educação Física e da saúde, contribuindo para uma formação docente mais consciente, informada e atualizada.

A organização de quatro simpósios, Nutrição e Atividade Física; Postura na Saúde e na Performance; Saúde Mental e Educação Física; e Saúde Metabólica e Asma, refletiu um esforço deliberado de articulação entre áreas disciplinares complementares, sustentado numa perspetiva holística do ser humano e da sua relação com a prática corporal. A seleção destes eixos temáticos revela uma preocupação com os desafios contemporâneos da docência em Educação Física, exigindo ao futuro professor uma abordagem transversal integrada que contemple não apenas os domínios físicos e motores, mas também os aspetos emocionais, nutricionais e clínicos dos alunos.

Importa ainda referir que, no que diz respeito à organização da ação, a turma do MEEFBS assumiu a responsabilidade pelo planeamento, execução e monitorização do evento. Este processo exigiu um trabalho cooperativo e metódico, materializado em reuniões regulares onde foram definidas e distribuídas funções específicas: equipas dedicadas à componente burocrática e logística; equipas responsáveis pelo contacto com patrocinadores e entidades de apoio; um grupo encarregado da vertente de marketing e comunicação institucional; entre outras estruturas operacionais. Este modelo organizativo permitiu não apenas a concretização eficaz da ação, mas também o desenvolvimento de

competências transversais, como a liderança, a comunicação interpessoal, o trabalho em equipa e a capacidade de gestão de projetos, competências fundamentais para o exercício futuro da docência em contextos escolares cada vez mais complexos e exigentes.

No plano da intervenção individual e colaborativa, a minha participação destacou-se em múltiplas frentes, tanto na fase de planeamento como de concretização. Fui responsável pela conceção gráfica do cartaz oficial do evento, pela gestão das redes sociais associadas à ação, e pela respetiva divulgação digital e física, incluindo a afixação de cartazes em diversos pontos da Universidade. Consegui também garantir um patrocínio monetário no valor de 50€, que contribuiu para as despesas do evento, bem como um patrocínio integral para as camisolas dos voluntários, assegurado através de contacto com uma empresa de estampagem. A criação do design gráfico dessas camisolas ficou igualmente ao meu encargo, reforçando a identidade visual e profissional do evento. Além disso, estive presente em todas as reuniões de turma, demonstrando um compromisso constante com o desenvolvimento e sucesso da iniciativa, tendo também colaborado na limpeza e arrumação final do espaço, após o encerramento da ação.



Figura 30-Cartaz ACPC 2025 e Camisola dos Voluntários

Operacionalização

A operacionalização da ação científico-pedagógica “Educação Física e Qualidade de Vida” decorreu de forma fluída e bem estruturada, refletindo o rigor colocado na fase de planeamento e a eficácia da coordenação entre os diferentes grupos de trabalho. Não se registaram quaisquer anomalias ao longo dos dois dias do evento, o que confirma a

qualidade da organização logística e o cumprimento rigoroso do cronograma estabelecido.

No que respeita à participação da comunidade educativa, verificou-se uma boa adesão no primeiro dia, tendo o segundo dia registado uma afluência ligeiramente inferior. Ainda assim, o ambiente manteve-se envolvente e propício à reflexão e partilha de saberes. Destacam-se, igualmente, os momentos de intervalo, enriquecidos com dinâmicas de animação, dança, música e coffee break, os quais contribuíram para um ambiente mais informal, descontraído e relacional, promovendo a convivialidade entre participantes, oradores e organizadores. Estes momentos mostraram-se fundamentais para reforçar os laços interpessoais e permitir uma pausa regeneradora entre as diferentes comunicações.

No que respeita à minha intervenção direta nos dias da ação, fui responsável por diversas tarefas operacionais essenciais para o bom funcionamento do evento. No plano da comunicação digital, estive encarregue da recolha de registos fotográficos e videográficos, com o objetivo de alimentar as páginas oficiais do evento nas redes sociais, nomeadamente no Facebook e no Instagram. Esta função exigiu atenção constante ao desenrolar das atividades, de modo a captar momentos significativos e garantir uma representação visual atrativa e coerente com os objetivos da ação.

Paralelamente, colaborei na gestão do bar do coffee break, prestando apoio aos convidados na distribuição de cafés, águas e sumos, bem como na reposição contínua dos produtos disponíveis nas mesas. Esta tarefa, embora aparentemente logística, revelou-se determinante para o conforto dos participantes e para a criação de um ambiente de hospitalidade e bem-estar, contribuindo assim para a imagem de profissionalismo da organização.

Comunicação

No âmbito desta ação, a minha participação e a do meu colega de estágio materializou-se também através de uma comunicação intitulada “Importância da Autoperceção Corporal para o Bem-Estar – Contributo das Técnicas de Relaxamento”. A escolha desta temática partiu do facto evidente de que no contexto escolar ser observável uma diminuição da capacidade de autoperceção corporal e de controlo postural nos alunos, aliada a sinais crescentes de inquietação psicocorporal e baixa regulação emocional. Este fenómeno, para além de repercussões ao nível da saúde postural, assume

implicações relevantes no bem-estar psicológico e na qualidade da participação dos alunos nas atividades físicas e desportivas.

O desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos em Educação Física depende da formação continuada e reflexiva do professor. A incorporação de fundamentação teórica e investigação científica na prática letiva permite ao docente ajustar estratégias, avaliar impactos e promover a melhoria contínua do processo educativo (Antunes et al., 2020).

Com base numa revisão da literatura científica, foi delineada e aplicada uma intervenção pedagógica centrada na implementação de técnicas de relaxamento de Schultz (Treino Autógeno) e Jacobson (Relaxamento Progressivo), ambas reconhecidas pela sua eficácia na regulação da tensão muscular, na melhoria da consciência corporal e na redução do stress. A intervenção decorreu em duas turmas da escola cooperante, tendo sido precedida e sucedida pela aplicação de questionários com o intuito de recolher o feedback dos alunos relativamente às suas sensações físicas e emocionais, bem como à perceção de utilidade das técnicas experienciadas, sendo que foram evidenciados resultados positivos neste âmbito.

No que concerne à nossa comunicação, apresentada no encerramento do segundo dia, reconheceu-se, desde logo, a importância e a responsabilidade inerentes ao momento. A consciência de encerrar o evento perante uma plateia já relativamente exposta a diversos conteúdos provocou, naturalmente, um certo grau de nervosismo, o qual se refletiu numa maior necessidade de recorrer às notas previamente elaboradas. Este aspeto, não comprometeu a clareza da mensagem nem a qualidade global da comunicação, embora constitua um ponto que pretendemos otimizar em futuras apresentações

A apresentação decorreu com boa fluência e organização expositiva, tendo sido possível transmitir, de forma coerente e fundamentada, o percurso da investigação, os fundamentos teóricos que a sustentaram, o processo de intervenção e os primeiros dados recolhidos através dos questionários. A receptividade por parte do público revelou-se positiva, sendo notório o interesse pelo tema e a sua aplicabilidade prática em contextos educativos diversos. Este momento representou não só a culminação de um trabalho coletivo exigente, como também uma oportunidade formativa marcante a nível pessoal e profissional.

Balanço da ACPC

A ação científico-pedagógica “Educação Física e Qualidade de Vida” revelou-se, no seu todo, uma experiência extremamente enriquecedora, tanto no plano académico como no plano pessoal e profissional. O evento permitiu colocar em prática um conjunto de competências inerentes à função docente, nomeadamente ao nível da investigação, comunicação, trabalho colaborativo, gestão de eventos e capacidade de adaptação a contextos reais e exigentes. O envolvimento direto na planificação e operacionalização desta iniciativa, proporcionou um contacto aprofundado com as exigências da organização de atividades de natureza formativa, permitindo compreender a complexidade e os desafios subjacentes à coordenação de ações de cariz científico e pedagógico.

O sucesso do evento refletiu-se na boa adesão do público, na fluidez da sua execução, na qualidade das comunicações apresentadas e no ambiente de partilha e colaboração que se fez sentir ao longo dos dois dias. A apresentação final da minha comunicação, em conjunto com o meu colega, constituiu um momento de especial responsabilidade e exigência, que apesar do nervosismo inicial, culminou de forma positiva e bem recebida. As tarefas operacionais desempenhadas, nomeadamente a recolha de registos audiovisuais para as redes sociais da ação e o apoio logístico no bar do coffee break, reforçaram o meu envolvimento integral na dinâmica do evento e permitiram desenvolver competências de organização, comunicação e gestão de recursos em tempo real.

A análise das avaliações qualitativas realizadas pelos docentes presentes revelou uma perceção global bastante positiva sobre o trabalho apresentado. O tema foi, desde logo, destacado pela sua atualidade, pertinência e transversalidade. Num contexto em que as questões associadas à saúde mental, ao bem-estar e ao equilíbrio emocional dos alunos ganham cada vez maior destaque, o foco nas técnicas de relaxamento, aplicadas no contexto das aulas de Educação Física, revelou-se particularmente relevante.

Os professores reconheceram o mérito de aliar a dimensão física ao domínio emocional, destacando a forma como a intervenção permitiu aos alunos desenvolver maior consciência corporal, aprender estratégias para lidar com o stress e a ansiedade e, acima de tudo, explorar o seu corpo para além da vertente performativa ou técnico-desportiva. Esta abordagem foi considerada pertinente, sobretudo num contexto escolar em que frequentemente se negligenciam as componentes mais introspetivas e emocionais da prática corporal.

Do ponto de vista metodológico, a apresentação foi igualmente valorizada. Os professores realçaram a organização e clareza da comunicação, bem como a coerência entre os objetivos definidos, as estratégias implementadas e os resultados analisados. O recurso a estratégias como o relaxamento progressivo, a meditação guiada, a respiração controlada e a visualização foi considerado adequado ao público-alvo, tendo em conta o contexto escolar e o perfil da turma. Foi ainda destacado o facto de a intervenção ter sido avaliada com instrumentos simples, mas eficazes, como pré e pós-testes de perceção, que permitiram medir, ainda que de forma exploratória, os efeitos da prática nas dimensões de auto-perceção corporal e bem-estar subjetivo.

Embora tenha sido reconhecido que a amostra foi reduzida (28 alunos), os docentes salientaram que os dados obtidos são promissores e que a replicação do estudo em contextos mais alargados poderá permitir recolher evidência mais robusta sobre o impacto destas práticas. Ainda assim, o contributo formativo do projeto foi inequivocamente reconhecido, não apenas para os alunos envolvidos, mas também como proposta para outros professores que pretendam integrar metodologias semelhantes nas suas práticas.

Importa destacar que os comentários dos professores apontaram também para a qualidade da prestação na própria comunicação. A clareza expositiva, a confiança demonstrada, a articulação entre os membros da equipa e a capacidade de relacionar o tema com a prática pedagógica real foram assinaladas como pontos fortes. A apresentação não se limitou a um relato técnico, mas procurou transmitir a importância do tema de forma envolvente, despertando interesse e promovendo reflexão no público presente.

Vários docentes referiram ainda que a integração de temas como a auto-perceção corporal e o relaxamento nas aulas de Educação Física representa uma mudança de paradigma. Numa disciplina muitas vezes centrada no rendimento motor, na competição ou na aptidão física, trazer para o centro da prática educativa, a consciência corporal, a autorregulação emocional e o bem-estar global é um sinal de maturidade pedagógica e sensibilidade humanista. Esta visão holística da Educação Física, que considera o aluno como um ser multidimensional, foi muito bem acolhida.

Em síntese, a análise dos testemunhos recebidos revela que a apresentação do trabalho “Importância da Auto-perceção Corporal para o Bem-Estar - Contributo das Técnicas de Relaxamento” foi valorizada não apenas pela inovação e pertinência do tema, mas também pela qualidade da intervenção e da comunicação. Este reconhecimento, por parte de docentes experientes, constitui um importante reforço positivo e um estímulo

para continuar a explorar metodologias pedagógicas que contribuam para a formação integral dos alunos e para o enriquecimento da Educação Física enquanto disciplina promotora de saúde, bem-estar e equilíbrio pessoal.

Contudo, este balanço não poderá deixar de incluir uma reflexão crítica sobre os aspetos a melhorar no que concerne o planeamento e operacionalização do evento. Um dos principais pontos a rever prende-se com a gestão dos voluntários. Verificou-se, em diversos momentos, um desequilíbrio entre as necessidades operacionais e a presença dos colaboradores: por vezes havia excesso de voluntários em momentos de pouca exigência e, em contrapartida, escassez em momentos críticos. Além disso, registaram-se resistências por parte de alguns elementos em assumir plenamente as suas funções, o que comprometeu, pontualmente, a fluidez do apoio logístico. Este aspeto evidenciou a necessidade de um planeamento mais rigoroso da distribuição de tarefas, acompanhado de um trabalho mais assertivo de comunicação interna e de responsabilização coletiva.

Outro ponto passível de melhoria foi a tardia divulgação do cartaz e do programa do evento, cuja partilha pública só ocorreu cerca de um mês antes da ação. Esta limitação comprometeu, em parte, o potencial de mobilização de participantes externos e de promoção mais ampla do evento. Idealmente, este processo de divulgação deveria ter-se iniciado pelo menos com dois meses de antecedência, permitindo um maior alcance e visibilidade.

Por fim, importa assinalar que, embora o evento tenha sido fruto de um esforço coletivo, nem todos os elementos da turma estiveram igualmente envolvidos. Algumas ausências no processo de planeamento e organização criaram assimetrias no volume de trabalho distribuído, recaindo sobre alguns elementos responsabilidades acrescidas. Esta disparidade sublinha a importância de reforçar a consciência coletiva, a corresponsabilização e o compromisso de todos os intervenientes num projeto comum, sobretudo quando está em causa uma ação formativa de caráter institucional.

Em síntese, esta ação representou uma oportunidade ímpar de aprendizagem experiencial, onde o conhecimento académico se articulou com a prática concreta, evidenciando o potencial da Educação Física enquanto veículo de promoção de saúde, bem-estar e cidadania. As fragilidades identificadas, longe de comprometerem o mérito do evento, constituem pistas valiosas para a melhoria contínua e para a consolidação de boas práticas em futuras iniciativas.

Ação Científico-Pedagógica Individual

Enquadramento

A ação científico-pedagógica individual realizou-se no dia 27 de março, no contexto do estágio pedagógico integrado no 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFBS), tendo como propósito central proporcionar aos professores da escola cooperante um momento de partilha e reflexão formativa, assente na divulgação de trabalhos de investigação e desenvolvimento realizados pelos estagiários. Esta ação configurou-se como uma oportunidade para promover a articulação entre a formação inicial e o exercício profissional, favorecendo a atualização de práticas e o diálogo intergeracional no seio da equipa docente.

A sessão incluiu duas comunicações. A da minha responsabilidade, intitulada “Proposta de Ferramenta Didática para a Integração das Técnicas de Relaxamento nas Aulas de Educação Física”, que visou sistematizar e operacionalizar um contributo concreto para o enriquecimento da prática letiva dos professores de Educação Física, através da criação de um recurso acessível, estruturado e cientificamente fundamentado. Este trabalho prático, foi a continuação do estudo anteriormente elaborado no âmbito da ACPC, no caso “*Importância da Autoperceção Corporal para o Bem-Estar – Contributo das Técnicas de Relaxamento*”.

O objetivo geral da comunicação consistiu em desenvolver uma ferramenta didática que permitisse aos professores integrar, de forma eficaz e contextualizada, as técnicas de relaxamento nas suas aulas. Para tal, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar, com base na literatura, os contributos das técnicas de relaxamento para o desenvolvimento integral dos alunos, destacando benefícios ao nível físico, emocional e atitudinal;
- Identificar quais as técnicas de relaxamento mais adequadas para diferentes momentos da aula e distintos contextos educativos;
- Explorar as possibilidades de integração pedagógica destas técnicas na Educação Física, nomeadamente nos momentos de retorno à calma, no trabalho de flexibilidade ou em conteúdos que favoreçam a consciência corporal e a regulação da respiração;
- Relacionar tais práticas com as orientações do programa curricular da disciplina, evidenciando a sua pertinência no plano legal e didático;

- Elaborar uma proposta de ferramenta prática, de fácil utilização, que auxilie os docentes na aplicação sistemática de exercícios de relaxamento;
- Apresentar exemplos de sessões e exercícios adaptados a diferentes faixas etárias e contextos escolares, com indicações claras de execução e objetivos pedagógicos associados.

A comunicação da responsabilidade do meu colega de estágio, intitulada “A Pertinência das Sessões de Relaxamento nas Aulas de Educação Física: Percepção de Professores e Alunos”, ofereceu uma perspectiva empírica sobre a recetividade e impacto destas práticas, através da auscultação dos principais intervenientes do processo educativo.

Importa destacar que esta ação exigiu uma preparação prévia cuidada e articulada com a escola cooperante. Foi necessário integrar formalmente a ação no plano de atividades da escola, garantindo a sua legitimidade institucional e a participação dos docentes em tempo útil. Paralelamente, foi agendada uma reunião com os professores, definindo-se antecipadamente a hora e a sala da apresentação, bem como todos os recursos logísticos necessários. Nos dias que antecederam a sessão, procedeu-se à verificação técnica dos equipamentos da sala, nomeadamente o computador e o projetor, de modo a assegurar a fluidez e a qualidade da comunicação. Esta atenção aos detalhes logísticos e administrativos evidenciou a responsabilidade e o profissionalismo inerentes à organização de uma ação formativa, mesmo em contexto de estágio.

Operacionalização e Comunicação

A ação científico-pedagógica individual decorreu num ambiente formal, mas acolhedor, contando com a presença de aproximadamente 30 professores da escola cooperante, o que representa uma adesão bastante significativa e reveladora do interesse da comunidade docente pelas temáticas abordadas. A sessão decorreu na sala previamente reservada e preparada para o efeito, com todos os recursos técnicos em funcionamento adequado, o que contribuiu para o bom desenrolar da comunicação.

Enquanto momento de avaliação integrada do estágio, esta apresentação foi vivida com particular intensidade emocional, representando simultaneamente um culminar simbólico do percurso formativo em contexto escolar. O peso do momento gerou alguma tensão inicial, o que se traduziu numa maior leitura das notas previamente elaboradas. Apesar desse aspeto, tanto a minha comunicação como a do meu colega decorreram de forma clara, estruturada e bem articulada, com uma boa receção por parte da audiência.

A organização lógica dos conteúdos, a articulação com a prática letiva e a relevância dos temas abordados foram aspetos assinalados pelos docentes no final da sessão.

No sentido de recolher dados que permitissem avaliar o impacto da ação, procedemos à aplicação de um questionário aos professores presentes. A análise das respostas evidenciou um retorno francamente positivo: a maioria dos docentes considerou que os trabalhos apresentados foram pertinentes, bem organizados, e com uma comunicação eficaz. Muitos expressaram interesse em utilizar a ferramenta pedagógica proposta, reconhecendo o valor da integração das técnicas de relaxamento nas aulas de Educação Física. Estes dados reforçam a utilidade prática e a aplicabilidade do trabalho desenvolvido, validando a sua pertinência em contextos educativos reais.

Ainda assim, a análise crítica deste momento revelou alguns pontos a melhorar. Em primeiro lugar, a comunicação oral beneficiaria de uma menor dependência das notas, promovendo uma exposição mais fluída, espontânea e envolvente. Em segundo lugar, a apresentação teria ganhado com a inclusão de mais vídeos ilustrativos da aplicação das técnicas de relaxamento, uma vez que o recurso a suportes visuais de natureza prática permite uma maior aproximação à realidade escolar e uma mais fácil compreensão.

Balanço da ACPI

A realização da ação científico-pedagógica individual constituiu um momento de elevada relevância no percurso formativo em contexto de estágio, funcionando como culminar de um processo reflexivo, investigativo e colaborativo, com impacto direto na comunidade educativa. Esta ação, para além de ter representado um exercício de comunicação científica, evidenciou-se como um contributo concreto para a formação contínua dos professores da escola cooperante, promovendo a partilha de práticas fundamentadas e potencialmente aplicáveis em contexto real.

Importa sublinhar que o tema da comunicação, “Proposta de Ferramenta Didática para a Integração das Técnicas de Relaxamento nas Aulas de Educação Física”, estabeleceu um fio condutor com a ação científico-pedagógica coletiva anteriormente realizada, demonstrando coerência temática e continuidade investigativa. Esta articulação reforçou o sentido de propósito do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, contribuindo para a construção de um perfil docente comprometido com uma Educação Física promotora de bem-estar, autorregulação e desenvolvimento integral.

O feedback recolhido através do questionário aplicado aos professores revelou-se particularmente encorajador. A pertinência do tema, a organização lógica da comunicação

e a clareza da apresentação foram amplamente valorizadas. O reconhecimento, por parte dos docentes, da utilidade da ferramenta pedagógica proposta e da viabilidade da integração das técnicas de relaxamento nas suas práticas, validou o esforço empreendido e conferiu sentido formativo à ação. Este retorno positivo reforçou a convicção de que a Educação Física pode, e deve, incorporar abordagens que transcendam a dimensão motora, assumindo-se como espaço privilegiado de promoção da saúde psicofísica.

Não obstante o balanço francamente positivo, reconheço integralmente os pontos a melhorar apontados pelos professores e identificados na minha autoavaliação. A dependência excessiva das notas durante a comunicação comprometeu, ainda que parcialmente, a fluidez da exposição e a espontaneidade do discurso. Esta limitação, associada ao natural nervosismo do momento, constitui uma área de desenvolvimento a ter em conta em futuras apresentações públicas. Do mesmo modo, a apresentação beneficiaria da inclusão de mais suportes visuais, nomeadamente vídeos demonstrativos da aplicação das técnicas de relaxamento, os quais teriam enriquecido a componente prática da proposta e facilitado a sua apreensão imediata pelos docentes.

A ferramenta didática foi ainda divulgada em formato póster no *Seminário de Desporto e Ciência 2025*, com uma apresentação que clarificou a sua estrutura pedagógica e evidenciou a interface e os principais fluxos de utilização. O póster suscitou adesão por parte dos participantes, estudantes e professores, que colocaram diversas questões sobre a aplicabilidade em contexto de aula e sobre potenciais adaptações. Vários intervenientes manifestaram, ainda, interesse explícito em obter a ferramenta, solicitando o seu acesso para experimentação e futura integração nas suas práticas.



Figura 31-Poster ACPI

Em síntese, esta ação individual não só consolidou aprendizagens adquiridas, como também, representou, acima de tudo, uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal, cuja mais-valia reside na possibilidade de transformar conhecimento acadêmico em prática educativa efetiva, crítica e humanizada.

VIII. Balanço Final do Ano Letivo 2024/2025

O estágio pedagógico constituiu um marco decisivo no meu percurso formativo enquanto futuro professor de Educação Física. Ao longo deste processo, foram vivenciadas múltiplas experiências que se revelaram fundamentais para consolidar conhecimentos, testar metodologias, refletir criticamente sobre a prática pedagógica e, sobretudo, crescer profissional e pessoalmente. Este balanço tem como objetivo sintetizar os principais contributos, aprendizagens e desafios vivenciados ao longo do ano letivo, fazendo uma análise crítica e autêntica da minha intervenção e desenvolvimento.

Desde o início, o estágio foi encarado com um enorme sentido de responsabilidade e compromisso. Embora marcado por naturais incertezas, sobretudo no primeiro período, o processo revelou-se uma oportunidade ímpar para colocar em prática os conhecimentos adquiridos em contexto académico. A adaptação à dinâmica escolar, ao contexto real de turma e à articulação com os diferentes agentes educativos foi, por si só, um desafio inicial, mas que rapidamente se tornou numa oportunidade de aprendizagem. A minha ação foi gradualmente sendo moldada, beneficiando do acompanhamento contínuo das orientadoras e da prática sistemática da reflexão crítica, que me permitiu ajustar estratégias, rever decisões e procurar constantemente melhorar.

Com base nos objetivos inicialmente delineados para o estágio pedagógico, é possível afirmar que, de forma geral, a experiência permitiu alcançar um elevado grau de concretização das metas propostas. Um dos objetivos, relacionado com a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica e a sua aplicação prática no contexto real de ensino, foi plenamente atingido. Ao longo do ano letivo, foi possível observar uma progressiva apropriação dos conceitos pedagógicos fundamentais, ajustando a sua implementação às características e especificidades da turma e do meio escolar. Este processo foi acompanhado por uma crescente capacidade de adequação das estratégias e modelos de ensino ao contexto real, revelando uma prática pedagógica cada vez mais fundamentada e coerente.

Também o desenvolvimento de competências de observação e análise da realidade escolar se concretizou, ainda que num percurso gradual. A experiência vivida nas aulas,

aliada à supervisão das orientadoras e à convivência com outros profissionais, permitiu construir um olhar mais atento e crítico sobre o funcionamento da escola, o comportamento dos alunos, os recursos disponíveis e as dinâmicas de grupo. Esta competência, inicialmente ténue, foi-se consolidando ao longo do estágio e revelou-se essencial para a tomada de decisões pedagógicas mais ajustadas e eficazes.

Relativamente ao planeamento e concretização das aulas, o objetivo de elaborar planos ajustados aos objetivos educacionais e à diversidade dos alunos foi, em grande medida, conseguido. Apesar de algumas sessões não terem tido a eficácia esperada, a análise contínua dos resultados e o apoio das orientadoras permitiram reajustar práticas, corrigir estratégias e melhorar a implementação didática. O reconhecimento da necessidade de progressões adequadas, sobretudo nas primeiras aulas de cada unidade didática, demonstrou uma evolução consciente e intencional na ação pedagógica.

A avaliação formativa e sumativa foi outro dos aspetos que registou evolução significativa, embora tenha sido uma das tarefas mais exigentes do ponto de vista da gestão simultânea de observação, registo e intervenção. Apesar das dificuldades em recolher apontamentos sistemáticos em tempo real, foi possível acompanhar de perto o progresso dos alunos e utilizar esse conhecimento para orientar o ensino e apoiar o desenvolvimento individual de cada um. A consciência crítica sobre esta limitação também denota um caminho de crescimento profissional.

O objetivo de fomentar uma reflexão crítica e sistemática sobre a prática pedagógica foi claramente alcançado, sobretudo através dos relatórios semanais e dos momentos de supervisão. Estes momentos permitiram não só identificar erros e limitações, mas também valorizar os sucessos e consolidar aprendizagens importantes para a prática futura. A capacidade de reconhecer falhas, acolher sugestões e implementar melhorias revela uma postura profissional responsável e comprometida com a melhoria contínua.

Contudo, importa reconhecer que nem todos os objetivos inicialmente traçados foram alcançados com o grau de profundidade desejado. No início do ano, na reunião com a orientadora cooperante, foi sugerido que integrasse nas aulas o uso de novas tecnologias e que procurasse desenvolver uma abordagem multidisciplinar. Apesar da pertinência destas orientações, a verdade é que a sua aplicação poderia ter sido maior, sendo apenas realizada de forma pontual. Acresce que tal cenário não deve ser entendido como uma falha absoluta pois, existiram tentativas concretas de integração, ainda que a baixa proatividade e dinâmica da turma tenham limitado a continuidade e a extensão

dessas experiências. Em termos operacionais, a articulação das ferramentas tecnológicas e das conexões interdisciplinares exigiu maior antecipação e janelas de tempo mais estáveis do que as que efetivamente dispus. Em síntese, trata-se de um eixo de desenvolvimento que poderia ter sido mais amplificado, e que ficará como prioridade de aperfeiçoamento em futuros contextos, através de um planeamento mais antecipado.

Por outro lado, a comunicação com os colegas de profissão e a integração nas atividades da escola foram dimensões que não atingiram os níveis que desejava. Apesar de ter existido uma interação funcional e cordial com os docentes e demais estagiários, a participação em iniciativas escolares e a criação de laços mais fortes com a comunidade educativa foram limitadas, mas deve ser encarada como um aspeto a melhorar em futuras experiências profissionais.

Outro aspeto digno de reflexão prende-se com o planeamento didático. Embora todas as aulas e unidades tenham sido devidamente fundamentadas, muitas decisões metodológicas foram tomadas com pouco tempo de antecedência. Tal não comprometeu a qualidade das intervenções, mas impediu uma maior ponderação sobre as escolhas realizadas. Com mais planeamento, teria conseguido diversificar ainda mais as metodologias utilizadas, criar materiais de apoio mais robustos e proporcionar experiências mais inovadoras. As execuções de algumas unidades didáticas poderiam ter sido mais profundas e articuladas com objetivos de aprendizagem transversais, especialmente no que respeita à promoção da autonomia, da cooperação e da inclusão.

Também ao nível da Ação Científico-Pedagógica Individual como ojetiva, centrada nas técnicas de relaxamento, considero que, apesar de ter sido pertinente e muito bem acolhida, poderia ter sido mais aprofundada. Com um trabalho mais sistemático na recolha de dados e com momentos de aplicação prática em outros contextos educativos, teria sido possível estabelecer uma linha de investigação mais robusta.

No que respeita às atividades complementares, como a canoagem e a participação nas atividades de integração no meio, foi muito gratificante colaborar na organização e operacionalização de eventos como o torneio de futebol. No entanto, subsiste o sentimento de que poderia ter ido mais longe, promovendo outras experiências marcantes ou integrando-me mais ativamente em projetos escolares de maior visibilidade. A planificação e execução de atividades mais diversificadas teria, certamente, contribuído para enriquecer a minha experiência e o impacto da minha presença na escola.

Apesar dos desafios, importa destacar os pontos positivos. Ao longo do estágio, utilizei uma grande variedade de modelos e estilos de ensino, desde o modelo de instrução

direta, ao ensino por tarefas, passando pelo ensino por pares e pela adoção do modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU). Esta diversidade foi intencional e justificada, procurando sempre responder às características da turma, aos objetivos da aula e à natureza dos conteúdos. Percecionei que, especialmente a partir do segundo período, fui ganhando segurança na condução das aulas, na gestão do grupo e na capacidade de adaptar a minha intervenção aos imprevistos.

A minha postura enquanto professor também evoluiu. Comecei o ano com alguma rigidez e preocupação excessiva com o controlo e a formalidade, mas fui percebendo que a empatia, o bom humor e a flexibilidade são ferramentas igualmente essenciais para conquistar os alunos e fomentar um ambiente propício à aprendizagem. A capacidade de ajustar a minha intervenção após feedbacks e de admitir os erros revelou-se um traço importante no meu crescimento profissional.

Destaco, ainda, a experiência extremamente enriquecedora no ensino básico, onde lecionei aulas ao 5.º ano. Esta vivência permitiu-me compreender de forma mais clara as diferenças entre ciclos de ensino, nomeadamente ao nível da gestão da aula, da comunicação com os alunos e da motivação para a prática. Apesar dos desafios acrescidos, foi uma experiência que consolidou a minha versatilidade enquanto professor e que se revelou essencial para desenvolver competências de adaptação e inovação.

Por fim, a organização e participação na ACPC, tanto no planeamento como na execução e apresentação, representou um dos momentos mais altos do estágio. Ter a oportunidade de comunicar publicamente o trabalho desenvolvido, em frente a docentes da área e aos colegas, reforçou o sentimento de compromisso com a melhoria contínua da prática educativa.

O estágio pedagógico foi, sem dúvida, um dos momentos mais marcantes da minha formação académica. Apesar das limitações e dos aspetos a melhorar, o percurso foi profundamente enriquecedor, desafiante e transformador. Sinto que terminei o ano com uma visão mais clara do papel do professor, com maior domínio didático-pedagógico e com mais ferramentas para enfrentar os desafios da profissão. A paixão pela Educação Física foi alimentada em cada aula, em cada reunião, em cada plano construído e em cada correção realizada. Mais do que ensinar, aprendi. Aprendi com os alunos, com os colegas, com as orientadoras e, acima de tudo, aprendi comigo próprio. É com este sentimento de gratidão, humildade e vontade de continuar a crescer que fecho este ciclo, certo de que o estágio foi um passo essencial para a construção de um professor comprometido com a educação e com o desenvolvimento integral dos seus alunos.

Referências

- Alves, C. R. R., Klausener, C., Nascimento, E. F. do, & Böhme, M. T. S. (2011). Prática e Ensino de Canoagem: Uma modalidade Alternativa e Promissora. *Revista de Cultura e Extensão USP*.
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do ensino da dança*, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bento, J. O. (1998). Planeamento e avaliação em educação física (2a ed.). *Estúdios Horizonte*.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press/McGraw-Hill.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1986). *Is there a need to reflect on our games teaching In Rethinking Games Teaching*. Loughborough: Loughborough University of Technology
- Corrêa, M. M. L., Freitas, T. C. R., & da Silva, S. A. (2019). *O ensino dos esportes de raquete no ambiente escolar*. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 17(1), 309-316.
- Costa, I., Greco, P., Mesquita, I., Graça, A. & Garganta, J. (2010). *Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos*. *Revista palestra*, 10, 69-77.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 127/2018, Série I de 2018-07-06.
- Federação Portuguesa de Atletismo. (2012). *Atletismo: Dossier do professor – Fundamentos: correr, saltar, lançar*. Federação Portuguesa de Atletismo.
- Fux, M. (2013). *El color es movimiento*. Papers Editores.
- Garganta, J., Guilherme, J., Barreira, D., Brito, J. & Rebelo, A. (2013). *Fundamentos e práticas para o ensino e treino do futebol*. Em F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos*. Ensinar a jogar. Porto: Editora FADEUP (PDF) *O ensino do futebol*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/289384258_O_ensino_do_futebol [accessed Jul 28 2025].

- Martins, A. I. M. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Recil.ensinolusofona.pt. <http://hdl.handle.net/10437/1581>
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education* (4th ed.)
- Ministério da Educação. (2005). *Programa Componente de Formação Sociocultural - Disciplina de Educação Física*. Ministério da Educação, Lisboa, Portugal.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (1st online ed.). Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Nunes, R. (2018). *Ensino de Voleibol: uma abordagem tática ao jogo através do Smashball*. In H. Lopes., É. Gouveia., A. Rodrigues., A. Correia., J. Simões & R. Alves (Eds), *Didática da educação física: perspetivas, interrogações e alternativas*, (pp. 176-180). Repositório Científico <http://hdl.handle.net/10400.13/2038>
- Silva, J., Rodrigues, B., Nóbrega, A., Nunes, R., Gouveia, É., & Alves, R. (2018). O ensino do voleibol com recurso à abordagem tática: O exemplo do smashball. In H. 145 Lopes., É. Gouveia., A. Rodrigues., A. Correia., J. Simões & R. Alves (Eds), *Didática da educação física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 181-199). Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/2039>
- Pais, A. (2015). *Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas*. Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional
- Queiroz, C. (1986). *Estrutura e organização dos exercícios de treino em futebol*. Lisboa: Federação Portuguesa de Futebol.
- Quina, J. do N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física. A Organização Do Processo* <http://hdl.handle.net/10198/2558>
- Siedentop, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. 4th ed. California: Mayfield Publishing Company.
- Silva, C. (2009). *A Observação de Aulas enquanto Prática Reflexiva*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA

Apêndices

1-Tabelas de Observação Matérias de Ensino



Avaliação Inicial de Atletismo

19 de Setembro

Turma: 10º10

Nº	Objetivos Programáticos- AE	Nível Introdutório						Nível Elementar							Nível				
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7					
1		1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	i
4		1	1	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	1	1	4	i
5		1	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	3	i
7		1	1	0	0	0	1	3	0	1	0	0	0	0	0	1	2	5	i
8		1	1	0	0	1	1	4	0	1	0	0	0	0	1	2	6	i	
11		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-
12		1	1	0	1	0	1	4	0	0	0	0	0	0	0	1	1	5	i
13		-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	0	0	-	
14		1	1	1	1	1	1	6	0	1	0	0	0	0	1	2	8	#+ (1)	
16		1	1	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	1	1	4	i	
17		1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	i	
18		-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	0	0	-	
Média																			

Nível E - tem de conseguir realizar todos os Objetivos operacionais/indicadores do Nível I e E

Nível e - tem de conseguir realizar todos os Objetivos operacionais/indicadores do Nível I, e, pelo menos 50% dos objetivos operacionais do Nível E

Nível I - tem de conseguir realizar todos os Objetivos operacionais/indicadores do Nível I

Nível i - tem de conseguir realizar pelo menos 50% dos objetivos operacionais do Nível I

Notas:



Avaliação Inicial de Dança

03 de Outubro

Turma: 10º10

Matéria de Ensino: Dança		Nível Introdutório								Nível Elementar						Nível		
Nº	Objetivos Programáticos- AE	Desloca-se em toda a área (percorrendo todas as direções, sentidos e zonas), nas diferentes formas de locomoção e no ritmo	Combina o andar, correr, saltitar, saltar, cair, no lar, rastejar, todo pair	Salto de pequena amplitude, no lugar, a andar e a correr em diferentes direções e sentidos, variando os apoios	Utiliza combinações pessoais de movimentos locomotores e não locomotores para expressar a sua sensibilidade	Aceneta determinado estímulo musical com movimentos locomotores e não locomotores dissociando a aglodações diferentes partes do corpo	Utiliza movimentos locomotores e não locomotores, pausas e equilíbrios, e também o contacto com o parceiro.	Segue a movimentação do companheiro, realtran do as mesmas ações com as mesmas qualidades de movimento	Cria pequenas seqüências de movimentos e apresenta as na turma, com ambiente musical escolhido.	Analisa a sua ação e as dos companheiros, nos diferentes tipos de situação, apreciando as qualidades e características do movimento	Seqüência de saltos no mes no lugar, variando os apoios (dois/dois, um/um)	Seqüências de voltas, no lugar à direita e à esquerda, sobre dois e um apoio, dominando o corpo nas fases de preparação, na rotação propriamente dita e na fase final	Seqüências de passos nas ações características combinados com voltas e saltos	Movimenta-se livremente, com movimentos locomotores e não locomotores, pausas e equilíbrios, e também o contacto com o(s) parceiro(s), "conduzindo" a sua ação e "facilitando"	Apresenta composições livres de movimentos, 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.			
Nomes		1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6			
1		1	1	1	1	1	1	1	1	8	0	0	0	0	0	0	8	++ (1)
2		0	1	1	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	3	++ (1)
3		0	1	1	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	3	i
4		0	1	1	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	3	i
5		0	1	1	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	3	i
6		1	1	1	1	1	1	1	1	8	0	0	0	0	0	0	8	++ (1)
7		0	1	1	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	3	i
8		1	1	1	0	0	1	1	1	6	0	0	0	0	0	0	6	++ (1)
9		0	1	1	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	3	i
10		0	1	1	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	3	i
11		-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	0	-
12		0	1	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	2	i
Média																		

Nível E - tem de conseguir realizar todos os Objetivos operacionais/indicadores do Nível I e E

Nível e - tem de conseguir realizar todos os Objetivos operacionais/indicadores do Nível I, e, pelo menos 50% dos objetivos operacionais do Nível E

Nível I - tem de conseguir realizar todos os Objetivos operacionais/indicadores do Nível I

Nível i - tem de conseguir realizar pelo menos 50% dos objetivos operacionais do Nível I

Notas:



Avaliação Inicial de Futebol

Turma: 10º10

Data: 17 de Setembro

M. de Ensino: Futebol		Nível Introdutório									Nível Elementar											Nível				
Nº	Objetivo Programático-AE	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	2	1	2	3	4.1	4.1.1	4.1.2	4.1.3	4.2	4.3	4.4	4.5					
	Nomes																									
1		1	1	1	1	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	i
4		1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	10	i+ (I)
5		1	1	1	1	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	i
7		1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	7	16	e
8		1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	7	16	e
11		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-
12		1	1	1	1	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	i
13		-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	-
14		1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	9	18	e
16		1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	8	17	e
17		1	1	1	1	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	5	i
18		-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	-

Nível E - tem de conseguir realizar todos os Objetivos operacionais/indicadores do Nível I e E

Nível e - tem de conseguir realizar todos os Objetivos operacionais/indicadores do Nível I, e, pelo menos 50% dos objetivos operacionais do Nível E

Nível I - tem de conseguir realizar todos os Objetivos operacionais/indicadores do Nível I

Nível i - tem de conseguir realizar pelo menos 50% dos objetivos operacionais do Nível I



Avaliação Inicial de Natação

24 de Setembro

Turma: 10º10

Modalidade: Atletismo		Nível Introdutório					Nível Elementar							Nível	
Nº	Objetivos Programáticos- AE	Coordenar a inspiração e a expiração em diversas situações simples com e sem apoios	Flutuar em equilíbrio, em diferentes posições partindo de apoio de pés e mãos para a flutuação vertical e horizontal	Mergulha de diferentes posições de flutuação durante a imersão para se deslocar com intencionalidade em tarefas simples (apanhar objetos, seguir colegas,)	Desloca-se em flutuação, coordenando as ações propulsivas das pernas e braços com a respiração em diferentes planos de água e eixos corporais	Salta para a piscina, partindo de posições e apoios variados mergulhando para apanhar um objeto no fundo e voltar para uma posição de flutuação.	Inspiração e Expiração, em situações propulsivas complexas de pernas e de braços	Realiza a respiração dos estilos «crol» e «costas», associado aos movimentos propulsivos	Coordena a expiração com a imersão, em exercícios de orientação, equilíbrio, propulsão, respiração	Desloca-se em posição dorsal e ventral, diferenciando as fases de entrada das mãos, nos estilos de «costas» e «crol», com ritmo adequado aos movimentos propulsivos de braços e pernas	Salta na piscina, entrando o mais longe possível				
		Nomes		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
1		1	1	1	1	1	5					1	1	6	e+
2		1	1	1	1	1	5	1	1				2	7	e+
3		1	1	1	1	1	5						0	5	e
4		1	1	1	1	1	5						0	5	e
5		1	1	1	1	1	5					1	1	6	e+
6		1	1	1	1	1	5					1	1	6	e+
7		1	1	1	1	1	5						0	5	e
8		1	1	1	1	1	5	1	1				2	7	e+
9		1	1	1	1	1	5						0	5	e
10		1	1	1	1	1	5						0	5	e
11		-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	0	
Média															

Nível E - tem de conseguir realizar todos os Objetivos operacionais/indicadores do Nível I e E

Nível e - tem de conseguir realizar todos os Objetivos operacionais/indicadores do Nível I, e, pelo menos 50% dos objetivos operacionais do Nível E

Nível I - tem de conseguir realizar todos os Objetivos operacionais/indicadores do Nível I

Nível i - tem de conseguir realizar pelo menos 50% dos objetivos operacionais do Nível I

Notas:



Matéria de Ensino: Tênis de Campo		Nível Introdutório						Nível Elementar									Nível
Nº	Objetivos Programáticos- AE	Conhece o objetivo do jogo, a sua regras e a pontuação identifica e interpreta as condições que justificam a utilização das pegadas da raqueta	Coopera com o companheiro, batendo e devolvendo a bola o máximo número de vezes	Posiciona-se corretamente, de forma a se deslocar rapidamente, regressa à posição inicial após cada batimento, em condições de executar um novo batimento.	Mantém a pega correta da raqueta, utilizando a face direita ou o revés consoante a direção da bola.	Inicia o jogo, deixando cair a bola no solo para a bater de seguida em condições do companheiro a poder devolver.	Devolve a bola, devolução simples à esquerda e à direita, colocando - a ao alcance do companheiro	Serve por cima, colocando a bola no campo contrário, tocando-a no ponto mais alto, com extensão total do braço	Coloca a bola ao longo da linha ou cruzada, de acordo com a posição de batimento do adversário, no sentido de dificultar a sua ação.	Após batimento de uma bola que crie dificuldades na devolução ao adversário, avança para a rede, posicionando-se para o volei	Na defesa, se o jogador mais próximo da queda da bola, posiciona-se de modo a receber em manchete ou a fazer passe alto	Na devolução de bolas com trajetórias altas, executa o Smash, ponto mais alto com o braço em extensão	Após cada batimento, recupera a posição deslocando para o meio do seu campo				
		Nomes	1	2	3	4	5	6	1	2	3	5	6	7			
1		1	1	0	1	1	0	4	0	0	0	0	0	0	0	4	i
2		1	1	0	1	1	0	4	0	0	0	0	0	0	0	4	i
3		0	1	0	1	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3	i
4		0	1	0	1	1	1	4	0	0	0	0	0	0	0	4	i
5		1	1	1	1	1	1	6	0	0	0	0	0	0	0	6	i+ (I)
6		0	1	0	1	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3	i
7		0	1	0	1	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3	i
8		1	1	1	1	1	1	6	0	0	0	0	0	0	0	6	i+ (I)
9		0	1	0	1	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3	i
10		0	1	0	1	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3	i
11		-	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	i
12		0	1	0	1	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3	i

Nível E - tem de conseguir realizar todos os Objetivos operacionais/indicadores do Nível I e E

Nível e - tem de conseguir realizar todos os Objetivos operacionais/indicadores do Nível I, e, pelo menos 50% dos objetivos operacionais do Nível E

Nível I - tem de conseguir realizar todos os Objetivos operacionais/indicadores do Nível I

Nível i - tem de conseguir realizar pelo menos 50% dos objetivos operacionais do Nível I

Notas:



Avaliação Inicial de Voleibol

08 de Outubro

Turma:10º10

Matéria de Ensino: Voleibol		Nível Introdutório						Nível Elementar							Nível		
Nº	Objetivos Programáticos- AE	Conhece o objetivo do jogo, e sabe as ações "Serviço", "Passe", "Recepção" e "Finalização"	Coopera com os companheiros para manter a bola no ar utilizando, consoante a trajetória da bola, o "passe", e a "manchete"	Salto de pequena amplitude, no lugar, a andar e a correr em diferentes direções e sentidos, variando os apoios	Serviço por baixo	Como recetor, em manchete ou toque de dedos, imprimi à bola trajetória alta	Em 2vs2, através de toque de dedos ou manchete, tentam manter a bola no ar	Em 4vs4, serve por baixo/cima, para uma zona difícil	Recebe o serviço em manchete ou em toque de dos, posicionando-se corretamente para direccionar a bola para cima e para a frente por forma a dar continuidade às ações da sua equipa.	Posicionamento correto antes e depois do contacto com a bola	Na defesa, se é o jogador mais próximo da queda da bola, posiciona-se de modo a receber em manchete ou a fazer passe alto	Remata ao passe do companheiro, executando corretamente a estrutura rítmica da chamada e impulsionando-se para bater a bola no ponto mais alto do salto.	Em jogo ou exercício, realiza com correção as técnicas de passe alto, manchete, serviço por baixo e cima; remate em apoio; passe alto de costas; e remate com salto.				
Nomes		1	2	3	4	5	6	1	2	3	5	6	7				
1		1	1	1	1	1	1	6	0	0	0	0	0	0	0	6	i+ (I)
2		1	1	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3	i
3		1	1	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3	i
4		1	1	1	1	1	1	6	0	0	0	0	0	0	0	6	i+ (I)
5		1	1	1	1	1	1	6	0	0	0	0	0	0	0	6	i+ (I)
6		1	1	1	1	1	1	6	0	0	0	0	0	0	0	6	i+ (I)
7		1	1	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3	i
8		1	1	1	1	1	1	6	0	0	0	0	0	0	0	6	i+ (I)
9		1	1	1	1	1	1	6	0	0	0	0	0	0	0	6	i+ (I)
10		1	1	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3	i
11		1	1	1	1	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	4	i
12		1	1	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3	i

Nível E - tem de conseguir realizar todos os Objetivos operacionais/indicadores do Nível I e E

Nível e - tem de conseguir realizar todos os Objetivos operacionais/indicadores do Nível I, e, pelo menos 50% dos objetivos operacionais do Nível E

Nível I - tem de conseguir realizar todos os Objetivos operacionais/indicadores do Nível I

Nível i - tem de conseguir realizar pelo menos 50% dos objetivos operacionais do Nível I

Notas

2-Grelha de Avaliação da Área dos Conhecimentos

Grelha de Avaliação da Área dos Conhecimentos 1º Período

Aluno		Mini-teste (30%- 6 valores)	Trabalho de Grupo (40%-8 valores)	Apresentação Oral (30%- 6 valores)	Class.	Qual.
1	X	5,4	6,28	4,5	16,18	B
2	X	6	4,32	5,1	15,42	B
3	X	4,8	4,32	4,2	13,32	S
4	X	4,8	3,8	4,5	13,1	S
5	X	4,8	3,8	3,6	12,2	S
6	X	4,2	6,28	4,5	14,98	B
7	X	5,4	4,32	5,1	14,82	B
8	X	5,4	3,8	3,9	13,1	S
9	X	6	3,8	3,9	13,7	B
10	X	6	4,32	5,1	15,42	B
11	X	5,4	6,28	3,9	15,58	B
12	X	4,8	5,52	3,6	13,92	B
13	x	2,4	5,52	4,2	12,12	B

IS (insuficiente) entre 0 a 9,4 valores, S (suficiente) 9,5 a 13,4 valores, B (bom) 13,5 a 17,4 valores, MB (Muito Bom) 17,5 a 20 valores.

Grelha de Avaliação do Mini-teste- 1ºPeríodo (30% da área dos conhecimentos – 6 valores)

Aluno		Pergunta										
		1 © 4 valores	2 (b) 2 valores	3 (b) 2 valores	4 (d) 2 valores	5 (a) 2 valores	6 © 2 valores	7 (a) 2 valores	8 (b) 2 valores	9 (a) 2 valores	Total	Média
1	X	4	2	2	2	0 (d)	2	2	2	2	18	5,4
2	X	4	2	2	2	2	2	2	2	2	20	6
3	X	4	2	2	0 (a)	0 (a)	2	2	2	2	16	4,8
4	X	4	0 (a)	2	0 (a)	2	2	2	2	2	16	4,8
5	X	4	0 (a)	2	2	0 (d)	2	2	2	2	16	4,8
6	X	4	2	0 (a)	0 (a)	0 (d)	2	2	2	2	14	4,2
7	X	4	2	0 (a)	2	2	2	2	2	2	18	5,4
8	X	4	2	2	0 (a)	2	2	2	2	2	18	5,4
9	X	4	2	2	2	2	2	2	2	2	20	6
10	X	4	2	2	2	2	2	2	2	2	20	6
11	X	4	2	2	2	0 (a)	2	2	2	2	18	5,4
12	X	4	0 (d)	2	2	0 (d)	2	2	2	2	16	4,8
13	x	4	0 (d)	2	2	0	0	0	0	0	8	2,4

Grelha de Avaliação Trabalho de Grupo- 1ºPeríodo (40% da área dos conhecimentos – 8 valores)

Grupos	Critérios/Parâmetros																	Total	Média
	Capa (1)				Índice (1)			Introdução (2)			Objetivos (4,6)		Desenv. Tema (5,5)			Conclusão (3,9)	Biblio. (2)		
	Título	Escola	Disciplina	Nomes	Títulos	Subtítulos	Paginação	Descrição	Objetivos	Estruturação	Gerais	Específicos	Conteúdo	Redação	Referências	Conclusões	Referências		
Grupo 1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	X	15,70	6,28
Grupo 2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	X	✓	X	✓	✓	X	X	X	10,8	4,32
Grupo 3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	✓	✓	X	X	✓	9,5	3,8
Grupo 4	✓	✓	X	X	✓	✓	X	✓	✓	X	X	X	✓	✓	X	✓	✓	13,4	5,52

Notas Grupo 1: Sem objetivos específicos; tipo e tamanho de letra não recomendado e sem autores; Sem referências

Notas Grupo 2: Sem Paginação; Não descreve estrutura do trabalho; Texto por tópicos, tipo e tamanho de letra não recomendado e sem autores; Conclusão sem conteúdo; Sem referências.

Notas Grupos 3: Sem introdução; Não descreve estrutura do trabalho; Texto por tópicos, tipo e tamanho de letra não recomendado e sem autores; Conclusão sem conteúdo

Grelha de Avaliação da Apresentação Oral do Trabalho de Grupo- 1º Período (30% da área dos conhecimentos – 6 valores)

Organização da Apresentação (faz a apresentação do tema, subtemas e objetivos de forma clara e resumida)	Grupo 3				Grupo 1			Grupo 2				Grupo 4	
	A	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
1 – Não apresentou													
2 - Insuficiente													
3 - Suficiente													
4 - Bom	x	x	x	x	x	x	x					x	x
5 - Muito Bom								x	x	x	x		
Domínio do Conteúdo (aborda conceitos e faz a articulação de ideias)													
1 – Não apresentou													
2 - Insuficiente			x									x	
3 - Suficiente	x			x			x	x					x
4 - Bom		x			x	x			x	x	x		
5 - Muito Bom													
Comunicação e Expressão (linguagem fluente, clara e tom de voz adequado e expressivo)													
1 – Não apresentou													
2 – Insuficiente													
3 – Suficiente	x		x	x			x	x				x	
4 - Bom		x			x	x			x	x	x		x
5 - Muito Bom													
Conseguiu transmitir o objetivo e relevância do tema/conceitos de forma sintética (conclusão do trabalho)													
1 – Não apresentou													
2 - Insuficiente													
3 - Suficiente	x	x	x	x	x	x	x					x	x
4 - Bom								x	x	x	x		
5 - Muito Bom													
Total	13	15	12	13	15	15	13	14	17	17	17	12	14
Média	3,9	4,5	3,6	3,9	4,5	4,5	3,9	4,2	5,1	5,1	5,1	3,6	4,2

Grelha de Avaliação da Área dos Conhecimentos- 2º Período

Aluno		Mini-teste (30%- 6 valores)	Trabalho de Grupo (40%-8 valores)	Apresentação Oral (30%- 6 valores)	Class.	Qual.
1		6	6,4	5,4	17,8	MB
2		5,7	6,8	5,4	17,9	MB
4		5,1	6,8	5,7	17,6	MB
5		5,4	6,8	4,5	16,7	B
6		5,7	6,4	5,7	17,8	MB
7		4,5	6,8	5,7	17	B
8		4,2	6,8	5,1	16,1	B
9		5,7	6,8	5,4	17,9	MB
10		5,7	6,8	5,4	17,9	MB
11		5,7	6,4	5,7	17,8	MB
12						
13						
14		5,4	6,4	5,4	17,2	B
15		3,9			3,9	IS

IS (insuficiente) entre 0 a 9,4 valores, S (suficiente) 9,5 a 13,4 valores, B (bom) 13,5 a 17,4 valores, MB (Muito Bom) 17,5 a 20 valores.

Grelha de Avaliação do Mini-teste- 2º Período (30% da área dos conhecimentos – 6 valores)

Aluno		Pergunta												Total	Média
		1 (b) 1 valor	2 (d) 1 valor	3 (b) 1 valor	4 (b) 1 valor	5 (b) 2 valores	6 © 2 valores	7 (a) 2 valores	8 (a) 2 valores	9 (c) 2 valores	10 (C) 2 valores	11 (b) 2 valores	12 (b) 2 valores		
1		1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	20	6
2		1	0 (c)	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	19	5,7
4		1	1	1	0 (a)	0 (a)	2	2	2	2	2	2	2	17	5,1
5		1	1	1	1	2	0 (b)	2	2	2	2	2	2	18	5,4
6		1	0 ©	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	19	5,7
7		1	0 (b)	1	1	0 (a)	0 (b)	2	2	2	2	2	2	15	4,5
8		0 ©	1	1	0 ©	0 (a)	0 (a)	2	2	2	2	2	2	14	4,2
9		1	0 (b)	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	19	5,7
10		1	1	1	0 (a)	2	2	2	2	2	2	2	2	19	5,7
11		1	0 (b)	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	19	5,7
12															
13															
14		1	1	1	1	0 (a)	2	2	2	2	2	2	2	18	5,4
15		1	1	0 nf	1	0 (a)	0 (a)	2	2	2	2	2	0 (d)	13	3,9

Grelha de Avaliação Trabalho de Grupo- 2º Período (40% da área dos conhecimentos – 8 valores)

Grupos	Critérios/Parâmetros																	Total	Média
	Capa (1)				Índice (1)			Introdução (2)			Objetivos (4,6)		Desenv. Tema (5,5)			Conclusão (3,9)	Biblio. (2)		
	Título	Escola	Disciplina	Nomes	Títulos	Subtítulos	Paginação	Descrição	Objetivos	Estruturação	Gerais	Específicos	Conteúdo	Redação	Referências	Conclusões	Referências		
Grupo 1	✓	X	X	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	17	6,8
Grupo 2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	+/-	X	✓	✓	17	6,8
Grupo 3	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	16	6,4

Notas:Grupo 1- Capa apenas com o título; Sem objetivos específicos; Sem referências no corpo do texto; na bibliografia não basta colocar apenas o link
 Grupo 2- Sem objetivo principal e estruturação do trabalho; sem referências no corpo do texto e termos brasileiros e em tópicos; na bibliografia não basta colocar apenas o link. Grupo 3- Ausência da escola e disciplina, sem objetivo principal na introdução; sem referências no corpo do texto; na bibliografia não basta colocar apenas o link; Chatgpt não é referência e cuidado com o Wikipédia.

Grelha de Avaliação da Apresentação Oral do Trabalho de Grupo- 2º Período (30% da área dos conhecimentos – 6 valores)

Organização da Apresentação (faz a apresentação do tema, subtemas e objetivos de forma clara e resumida)	Grupo 1				Grupo 2			Grupo 3				
1 – Não apresentou												
2 - Insuficiente												
3 - Suficiente												
4 - Bom												
5 - Muito Bom	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Domínio do Conteúdo (aborda conceitos e faz a articulação de ideias)												
1 – Não apresentou												
2 - Insuficiente			X									
3 - Suficiente	X											
4 - Bom		X		X	X	X	X			X	X	
5 - Muito Bom								X	X			
Comunicação e Expressão (linguagem fluente, clara e tom de voz adequado e expressivo)												
1 – Não apresentou												
2 – Insuficiente												
3 – Suficiente			X									
4 - Bom	X			X	X		X	X	X	X	X	X
5 - Muito Bom		X				X						
Conseguiu transmitir o objetivo e relevância do tema/conceitos de forma sintética (conclusão do trabalho)												
1 – Não apresentou												
2 - Insuficiente												
3 - Suficiente												
4 - Bom												
5 - Muito Bom	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Total	17	19	15	18	18	19	18	19	19	18	18	
Média	5,1	5,7	4,5	5,4	5,4	5,7	5,4	5,7	5,7	5,4	5,4	

Grelha de Avaliação da Área dos Conhecimentos- 3º Período

Aluno		Mini-teste (30%- 6 valores)	Trabalho de Grupo (40%-8 valores)	Apresentação Oral (30%- 6 valores)	Class.	Qual.
1	X	4,5	4,96	5,7	15,16	B
2	X	3,6	6,5	3,9	14	B
4	X	4,8	5,36	4,8	14,96	B
5	X	3,3	5,36	4,2	12,86	S
6	X	4,2	4,96	5,7	14,86	B
7	X	4,5	6,5	3,9	14,9	B
8	X	4,8	5,36	3	13,16	S
9	X	3,9	5,36	3,3	12,56	S
10	X	4,2	6,5	4,8	15,5	B
11	X	5,4	4,96	5,7	16,06	B
13	X	2,1	0	0	2,1	IS
14	X	3,6	4,96	4,8	13,36	S
15	x	1,8	0	0	1,8	IS

IS (insuficiente) entre 0 a 9,4 valores, S (suficiente) 9,5 a 13,4 valores, B (bom) 13,5 a 17,4 valores, MB (Muito Bom) 17,5 a 20 valores.

Grelha de Avaliação do Mini-teste- 3ºPeríodo (30% da área dos conhecimentos – 6 valores)

Aluno		Pergunta																				Total	Média
		1 (b)	2 (d)	3 (a)	4 (a)	5 (b)	6 (c)	7 (a)	8 (a)	9 (a)	10 (C)	11 (b)	12 (b)	13 (a)	14 (e)	15 (b)	16 (b)	17 (e)	18 (e)	19 (b)	20 (c)		
1	X	1	1	1	0 (d)	1	1	1	0 (b)	0 ©	0 (b)	1	1	1	1	1	0 ©	1	1	1	1	15	4,5
2	X	1	1	1	0 ©	1	0a)	1	0 ©	0 (b)	1	0 (d)	9 ©	1	0 (a)	1	0 ©	1	1	1	1	12	3,6
4	X	1	1	1	1	1	1	1	1	0 ©	0 (b)	1	1	1	0 (a)	0 ©	1	1	1	1	1	16	4,8
5	X	1	1	1	1	1	0a)	0 (b)	0 (b)	0 (d)	0 (b)	0 (a)	1	1	1	0 (a)	0 ©	1	1	0 (a)	1	11	3,3
6	X	1	1	1	0 (b)	1	1	1	0 (b)	0 ©	1	0 (a)	1	1	1	1	0 (a)	1	1	0 (b)	1	14	4,2
7	X	1	0 ©	1	1	1	1	1	1	1	0 (b)	0 (a)	1	1	0 (a)	0 (a)	1	1	1	1	1	15	4,5
8	X	1	1	1	1	1	1	1	1	0 (b)	1	1	1	1	0 (a)	1	1	0 (d)	1	1	0 (a)	16	4,8
9	x	1	1	1	1	1	0a)	0 (b)	0 (b)	0 ©	1	1	1	1	0 (a)	0 ©	1	1	1	1	0 (b)	13	3,9
10	X	1	1	1	1	1	1	1	0 (b)	0 ©	1	0 (a)	1	1	0 (b)	0 ©	1	1	1	0 (a)	1	14	4,2
11	X	1	1	1	1	1	1	1	0 ©	0 ©	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	5,4
13	X	0 (d)	0 (a)	1	0 ©	0 (a)	0b	0 (d)	0 (b)	0 (b)	0 (a)	0 (d)	1	1	1	0 (d)	0 ©	1	0 (d)	1	1	7	2,1
14	X	0 (d)	0 ©	1	1	1	0a)	1	0 (b)	0 ©	0 (b)	1	1	1	0 (b)	1	1	0 (b)	1	1	1	12	3,6
15	X	0 ©	0 (a)	1	0 ©	1	0a)	0 ©	0 (b)	0 ©	0 (b)	0 (a)	1	1	0 (b)	0 (a)	0 ©	0 (d)	0 (a)	1	1	6	1,8

Grelha de Avaliação Trabalho de Grupo- 3º Período (40% da área dos conhecimentos – 8 valores)

Grupos	Critérios/Parâmetros																	Total	Média
	Capa (1)				Índice (1)			Introdução (2)			Objetivos (4,6)		Desenv. Tema (5,5)			Conclusão (3,9)	Biblio. (2)		
	Título	Escola	Disciplina	Nomes	Títulos	Subtítulos	Paginação	Descrição	Objetivos	Estruturação	Gerais	Específicos	Conteúdo	Redação	Referências	Conclusões	Referências		
Grupo 1	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	X	✓	✓	13,4	5,36
Grupo 2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	16,25	6,5
Grupo 3	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	✓	X	✓	✓	12,4	4,96

Notas:

Grelha de Avaliação da Apresentação Oral do Trabalho de Grupo- 3º Período (30% da área dos conhecimentos – 6 valores)

Organização da Apresentação (faz a apresentação do tema, subtemas e objetivos de forma clara e resumida)	Grupo 1				Grupo 2			Grupo 3				
1 – Não apresentou												
2 - Insuficiente												
3 - Suficiente	X			X								
4 - Bom		X	X		X	X	X					X
5 - Muito Bom								X	X	X		
Domínio do Conteúdo (aborda conceitos e faz a articulação de ideias)												
1 – Não apresentou												
2 - Insuficiente	X			X	X	X						
3 - Suficiente			X									
4 - Bom		X					X					X
5 - Muito Bom								X	X	X		
Comunicação e Expressão (linguagem fluente, clara e tom de voz adequado e expressivo)												
1 – Não apresentou												
2 – Insuficiente	X											
3 – Suficiente			X	X								
4 - Bom		X			X	X	X					
5 - Muito Bom								X	X	X	X	
Conseguiu transmitir o objetivo e relevância do tema/conceitos de forma sintética (conclusão do trabalho)												
1 – Não apresentou												
2 - Insuficiente												
3 - Suficiente	X			X	X	X						X
4 - Bom		X	X				X	X	X	X		
5 - Muito Bom												
Total	10	16	14	11	13	13	16	19	19	19	16	
Média	3	4,8	4,2	3,3	3,9	3,9	4,8	5,7	5,7	5,7	4,8	

3-Tabelas Notas Gerais

Notas 1º Período

Nome do aluno	Formação Geral				Formação Específica		
	Português	Inglês	Filosofia	Educação Física	Matemática A	Física e Química A	Biologia e Geologia
x	11	16	12	18	13	14	11
x	13	11	12	16	14	13	15
x	11	11	11	12	7	8	10
x	14	18	11	19	14	12	14
x	5	5	6	17	7	5	11
x	12	16	15	18	16	13	12
x	11	16	11	16	8	10	11
x	11	14	10	19	12	12	12
x	13	11	10	18	13	7	13
x	14	16	11	12	11	13	12
x	8	10	10	11	6	8	10
x	-	4	3	8	3	1	6
x	-	-	-	-	-	-	-

Notas 2º Período

Nome do aluno	Formação Geral					Formação Específica		
	Português	Língua Não Materna	Inglês	Filosofia	Educação Física	Matemática A	Física e Química A	Biologia e Geologia
x	11		15	12	20	14	14	13
x	12		11	12	20	12	11	13
x	15		18	12	20	14	12	13
x	5		6	7	19	5	5	8
x	12		17	15	20	16	12	13
x	11		16	11	20	9	8	11
x	11		15	11	20	11	12	10
x	11		13	11	20	10	7	11
x	13		15	11	19	10	13	12
x	10		13	10	18	6	7	9
x	-	6	6	2	AM	4	1	5
x	-	12	5	8	15	4	1	6
x	-	17	15	5	9	7	8	10
x	-	10	5	2	6	4	1	3
x	-	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA

	Formação Geral					Formação Específica		
	Português	Língua Não Materna	Inglês	Filosofia	Educação Física	Matemática A	Física e Química A	Biologia e Geologia
ascimento	12	-	16	12	19	13	14	13
ã Gouveia	13	-	11	12	19	11	10	14
reira	15	-	18	13	20	15	13	14
ns Spínola	5	-	6	7	19	5	6	8
	13	-	17	15	20	16	13	14
uveia	10	-	15	11	19	8	8	12
Luís	11	-	15	11	20	11	12	13
endonça	12	-	13	12	20	10	8	13
Costa	14	-	16	11	18	11	13	15
ues Caldeira	10	-	11	10	16	5	8	10
ina Ávila	-	10	7	3	AM	5	2	5
amirez	-	13	7	3	18	5	2	5
	-	16	16	8	9	10	12	11
	-	10	5	5	14	5	4	3
a	-	8	10	2	4	5	2	3

4-Notas Educação Física

Avaliações 1º Período

Turma#1010

Professora Marisela Góis
Professor Estagiário Diogo Silva

Ténis	Dança	Ginástica	Atletismo	Natação	Futebol	Voleibol	Soma (pontuação)			Valores	Aptidão Física	AC	Média
1º Período													
i (1)	E (3)	e (2)	i (1)	e+ (2)	i (1)	i+ (1)	1E + 2e + 4i	1E + 2e + 3i	10	14	4 [Sem Ap. Aeróbia]	B	15
E (3)	e (2)	e (2)	i (1)	e+ (2)	i+ (1)	i (1)	1E + 3e + 3i	1E + 3e + 2i	11	16	3	B	16
i+ (1)	e (2)	i (1)	i (1)	e (2)	i (1)	i (1)	2e + 5i	2e + 4i	8	11	1	S	10
E (3)	e (2)	i (1)	i (1)	e (2)	e (2)	e (2)	1E + 4e + 2i	1E + 4e + 1i	12	18	6 [Com Ap. Aeróbia]	S	19
e (2)	e (2)	e (2)	nf i (1)	e+ (2)	i (1)	e (2)	5e + 2i	5e + 1i	11	16	1	S	15
e (2)	E (3)	e (2)	i (1)	e+ (2)	i (1)	e (2)	1E + 4e + 2i	1E + 4e + 1i	12	18	3	B	18
i (1)	E (3)	e (2)	nf i (1)	e (2)	i (1)	i (1)	1E + 2e + 4i	1E + 2e + 3i	10	14	3	B	14
E (3)	e (2)	e (2)	i+ (1)	e+ (2)	e (2)	e (2)	1E + 5e + 1i	1E + 5e	13	19	6 [Com Ap. Aeróbia]	S	19
E (3)	e (2)	i (1)	i (1)	e (2)	e (2)	e (2)	1E + 4e + 2i	1E + 4e + 1i	12	18	4 [Com Ap. Aeróbia]	B	19
i+ (1)	e (2)	i (1)	i (1)	e (2)	i (1)	i (1)	2e + 5i	2e + 4i	8	10	1	B	10
e (2)	i (1)	i (1)	nf i (1)	nf i (1)	nf i (1)	i (1)	1e + 6i	1e + 5i	7	9	nf	B	9
i+ (1)	i (1)	i+ (1)	nf i (1)	nf i (1)	nf i (1)	i (1)	7i	6i	6	7	1	B	7
i (1)	e (2)	i+ (1)	nf i (1)	nf i (1)	nf i (1)	nf i (1)	1e + 6i	1e + 5i	7	9	nf	B	9

Avaliações 2º Período

Turma#1010

Professora Marisela Góis
Professor Estagiário Diogo Silva

Ténis	Dança	Ginástica	Atletismo	Natação	Futebol	Voleibol	Soma (pontuação)			Valores	Aptidão Física	AC	Class.
2º Período													
i (1)	E (3)	e (2)	E (3)	e (2)	i (1)	e (2)	2E + 3e + 2i	2E + 3e + 1i	13		5	MB	20
E (3)	e (2)	e (2)	E (3)	E (3)	i+ (1)	i (1)	3E + 2e + 2i	3E + 2e + 1i	14		4	MB	19-20
E (3)	e (2)	e (2)	E (3)	e (2)	e (2)	e (2)	2E + 5e	2E + 4e	14		6	MB	20
E (3)	e (2)	e (2)	E (3)	e+ (2)	nf i (1)	e (2)	2E + 4e + 1i	2E + 4e	14		3	B	19
e (2)	E (3)	e (2)	E (3)	E (3)	i (1)	e (2)	1E + 4e + 2i	1E + 4e + 1i	15		4	MB	20
i (1)	E (3)	e (2)	E (3)	E (3)	nf i (1)	e (2)	3E + 2e + 2i	3E + 2e + 1i	14		4	B	20
E (3)	e (2)	e (2)	E (3)	E (3)	e (2)	e (2)	3E + 4e	3E + 3e	15		5	B	20
E (3)	e (2)	i (1)	E (3)	e (2)	e (2)	e (2)	2E + 4e + 1i	2E + 4e	12		4	MB	20
i+ (1)	E (3)	e (2)	E (3)	e (2)	i (1)	i (1)	2E + 2e + 3i	2E + 2e + 2i	12		3	MB	19-20
e (2)	e (2)	e (2)	e (2)	e 17 (2)	nf i (1)	i (1)	5e + 2i	5e + 1i	11		5	MB	18-19
i+ (1)	i (1)	e (2)	e (2)	nf i (1)	nf i (1)	i (1)	2e + 5i	2e + 4i	8		4	nf	9.-10
i (1)	e (2)	e (2)	E (3)	e (2)	nf i (1)	i (1)	1E + 3e + 3i	1E + 3e + 2i	11		5	nf	13-14
i (1)	i (1)	i (1)	e (2)	e 16 (2)	nf i (1)	i (1)	2e + 5i	2e + 4i	8		1	B	10-11
i (1)	i (1)	i (1)	e (2)	nf i (1)	nf i (1)	i (1)	1e + 6i	1e + 5i	7		0	IS	6-7

Avaliações 3º Período

Turma#1010

Professora Marisela Góis
Professor Estagiário Diogo Silva

Ténis	Dança	Ginástica	Atletismo	Natação	Futebol	Voleibol	Soma (pontuação)			Valores	Aptidão Física	AC	Class.
3º Período													
i (1)	E (3)	e (2)	E (3)	e (2)	i (1)	i (1)	2E + 2e + 3i	2E + 2e + 2i	12	18	4	B	19
E (3)	e (2)	e (2)	E (3)	E (3)	i+ (1)	i (1)	3E + 2e + 2i	3E + 2e + 1i	14	20	3	B	19-20
E (3)	e (2)	e (2)	E (3)	e (2)	E (3)	e (2)	3E + 4e	3E + 3e	15	20	6	B	20
E (3)	e (2)	e (2)	E (3)	e+ (2)	e (2)	e (2)	2E + 5e	2E + 4e	14	20	2	S	19
e (2)	E (3)	e (2)	E (3)	E (3)	i (1)	i (1)	3E + 2e + 2i	3E + 2e + 1i	14	20	3	B	20
i (1)	E (3)	e (2)	E (3)	E (3)	i (1)	i (1)	3E + 1e + 3i	3E + 1e + 2i	13	20	3	B	19-20
E (3)	e (2)	e (2)	E (3)	E (3)	E (3)	e (2)	4E + 3e	4E + 2e	16	20	5	S	20
E (3)	e (2)	i (1)	E (3)	e (2)	E (3)	i (1)	3E + 2e + 2i	3E + 2e + 1i	14	20	4	S	20
i+ (1)	E (3)	e (2)	E (3)	e (2)	i (1)	i (1)	2E + 2e + 3i	2E + 2e + 2i	12	18	1	B	17-18
e (2)	e (2)	e (2)	e (2)	e 17 (2)	i (1)	i (1)	5e + 2i	5e + 1i	11	16	3	B	16
i (1)	e (2)	e (2)	E (3)	e (2)	e (2)	e (2)	1E + 5e + 1i	1E + 5e	13	20	5	IS	18
i (1)	i (1)	i (1)	e (2)	e 16 (2)	i (1)	i (1)	2e + 5i	2e + 4i	8	10	nf	S	9.
i (1)	i (1)	i (1)	e (2)	nf i (1)	e (2)	e (2)	3e + 4i	3e + 3i	12	14	5	IS	14.

5-Calendar Anual

Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maió	Junho
1									
2	1 GIN- GINS	2 FERIADO	1				1 PAV- Voleibol	1 FERIADO	1
3			2						2
4	3 GIN- DAN	3	3	GIN- Gi/Dan	3		3 PAV- Voleibol	3	3 CF4- Futebol
5		4	4		4 F2- Atlet/Da	4	4 FIM 2ºP	4	4
6	5 FERIADO	5 CF1- Tênis	5 GIN- Gi/Dan	5	5	5 CARNAVAL	5	5	5 CF4- Futebol
7		6	6	6 INICIO 2ºP-	6 F2- Atlet/Da	6 PISC- Test	6	6	6 CF4- Futebol
8		7 CF1- Tênis	7	7 F2- Atletismo Ve	7	7	7	7	7
9		8 CF4- Volei	8	8 FERIADO	8	8	8	8	8 CF4
10		9	9	9 F2- Atletismo Es	9	9	9	9	9
11		10 CF4- Tênis	10	10 GIN- Gi/Dan	10	10	10	10	10 FERIADO
12	11	11	11	11	11 PISC- Nat	11 Canoagem	11	11	11
13	12 INICIO 1ºP- CF2	12 CF1- Tênis	12 GIN- Gi/Dan	12	12	12	12	12	12 CF4- Futebol
14		13	13	13	13 PISC- Nat	13 PISC- Nat	13	13	13 FIM 3ºP
15		14 CF1- Tênis	14	14 F2- Atletismo Ba	14	14	14	14	14
16		15 CF1	15	15	15	15	15	15	15
17	16 CF2- FUT	16	16	16 F2- Atletismo o Resu	16	16	16	16	16
18		17 CF1	17	17 FIM 1ºP-PAV	17	17	17	17	17
19	18	18	18	18	18 PISC- Nat	18 PAV- Voleibol	18	18	18
20	19 CF2- ATL	19	19 GIN- Gi/Da	19	19	19	19	19	19
21		20	20	20	20 PISC- Nat	20 PAV- Voleibol	20	20	20 CF4- Futebol
22		21	21	21	21	21	21 PÁSCOA	21	21
23		22 CF1- Tênis/Atlet	22	22	22	22	22 PAV- Voleibol	22	22 CF4- Futebol
24		23	23	23	23	23	23	23	23 CF4-test
25		24 CF1- Tênis/Atlet	24	24	24	24	24 PAV- Voleibol	24	24
26		25	25	25	25	25 PISC- Nat	25 PAV- Voleibol	25 FERIADO	25
27		26 PISC- HIDRG.	26	26 GIN- Gi/Da	26	26	26	26	26
28		27	27	27	27	27 PISC- Nat	27 PAV- Voleibol	27	27 DE
29		28	28	28 GIN- Gi/Da	28	28	28	28	28
30		29 CF1- Tênis/Atlet	29	29 CAPAS	29	29	29 PAV- Voleibol	29	29 DE
31		30	30	30	30	30	30	30	30 FERIADO
		31	31	31 NATAL	31	31		31	

Legenda:	Avaliação Inicial	3ª Rotação
FIM/INICIO P	1ª Rotação	4ª Rotação
FÉRIAS	2ª Rotação	5ª Rotação
	EFRAM-CIT	6ª Rotação

Nº Aulas :	1ºP	2ºP	3ºP
	Ava. Ini- 8	Atletismo- 10	Voleibol- 3
	EFRAM-Cit-2	Natação- 9	Futebol- 7
	Tênis- 8	Voleibol- 6	EFRAM-Cit-1
	Atlet- 4		
	Dança/Gin-8		



