

# REM

**Entre Desafios e Conquistas**  
Reflexões sobre o Processo Ensino-Aprendizagem  
na Educação Física  
RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Catarina Ramos Ferreira**  
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

setembro | 2025

**Entre Desafios e Conquistas**  
Reflexões sobre o Processo Ensino-Aprendizagem  
na Educação Física  
RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Catarina Ramos Ferreira**  
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO  
Élvio Rúbio Quintal Gouveia

COORIENTAÇÃO  
João Francisco Pestana Martins

## **Agradecimentos**

Este Relatório de Estágio materializa o término de uma jornada acadêmica iniciada nos anos elementares de formação e que encontra aqui a sua expressão mais madura. Através desta reflexão, procura-se sistematizar as vivências pedagógicas e os conhecimentos adquiridos que, de forma integrada, contribuíram para a construção da identidade profissional docente e para o enriquecimento das dimensões pessoal e acadêmica do percurso formativo.

Na conclusão desta etapa fundamental do processo formativo, impõe-se o reconhecimento do contributo inestimável de diversas pessoas e instituições, sem as quais a concretização deste trabalho não teria sido possível:

À minha família, dirijo o meu mais profundo reconhecimento pelo apoio incondicional, pela estabilidade emocional proporcionada e pelos sacrifícios realizados, elementos que se revelaram determinantes para a consecução dos objetivos académicos e profissionais estabelecidos.

Ao colega de estágio Diogo Sousa, expresso a minha gratidão pela colaboração prestada nas múltiplas atividades desenvolvidas durante o período de estágio, bem como pelos momentos de partilha de experiências, reflexão conjunta e aprendizagem colaborativa, que se constituíram como pilares fundamentais para a superação dos desafios encontrados.

Ao Professor Doutor Élvio Rúbio Gouveia, orientador científico, manifesto o meu apreço pela orientação rigorosa e exigente, pelos estímulos constantes e pelas observações críticas fornecidas, assim como pelos momentos de diálogo e reflexão que enriqueceram significativamente esta primeira experiência no exercício da prática pedagógica.

Ao Professor Mestre Francisco Martins, coorientador científico, reconheço a disponibilidade demonstrada para supervisionar e acompanhar o desenvolvimento deste processo formativo.

À Professora Arcanjo Gaspar, orientadora cooperante, dirijo os meus sinceros agradecimentos pelas observações construtivas, pelos numerosos momentos de

transmissão de conhecimentos e reflexão partilhada, pelos conselhos oferecidos e, sobretudo, pelo exemplo de dedicação e profissionalismo demonstrado.

À comunidade educativa da escola pública do concelho do Funchal, incluindo o corpo docente e não docente, expresso o meu reconhecimento pela forma acolhedora e diferenciada com que fui recebido e integrado ao longo do ano letivo.

Aos discentes que acompanhei durante este período, manifesto a minha gratidão pela forma como se empenharam no processo de ensino-aprendizagem e pelos momentos de aprendizagem recíproca experienciados, que permanecerão como recordações indeléveis desta experiência formativa.

Ao corpo docente do Departamento de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira, reconheço a qualidade da transmissão de conhecimentos e a criação de contextos de aprendizagem enriquecedores que contribuíram para o desenvolvimento integral das competências profissionais.

Aos colegas de Licenciatura e Mestrado, bem como às amigas estabelecidas durante estes anos de formação superior, dirijo um agradecimento especial pela forma como contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos amigos, reconheço a paciência e compreensão demonstradas ao longo deste percurso, bem como o apoio incondicional prestado, sem o qual a conclusão desta etapa teria sido consideravelmente mais desafiante.

Ao Clube de Ténis de Mesa da Ponta do Sol e à respetiva equipa técnica, em particular ao Diretor Pedagógico, Professor Doutor António Antunes, expresso o meu apreço pela disponibilidade manifestada e pelo apoio e encorajamento proporcionados.

A todos quantos, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, o meu mais sincero reconhecimento.

## **Resumo**

O presente documento representa muito mais do que um simples relatório acadêmico é o testemunho de uma jornada transformadora que marcou profundamente a minha identidade como educadora. Durante o ano letivo de 2024/2025, enquanto professora estagiária de Educação Física, vivi uma experiência que redefiniu a minha compreensão sobre o que significa verdadeiramente ensinar.

Desde o início da experiência em contexto escolar, tornou-se evidente que as funções docentes transcendem a mera transmissão de conteúdos técnicos ou o desenvolvimento de competências motoras. A prática pedagógica revelou-se como um processo multidimensional de mediação educativa, capaz de influenciar não apenas o desenvolvimento físico, mas também as dimensões cognitiva e socioafetiva dos discentes. Esta consciencialização conduziu à adoção de uma metodologia pedagógica centrada no aluno, fundamentada nos princípios do construtivismo educacional, que privilegia a participação ativa do estudante na construção do conhecimento, estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e promove a aprendizagem experiencial como estratégia didática fundamental.

A minha abordagem pedagógica evoluiu naturalmente para privilegiar a autonomia e o pensamento crítico, acreditando firmemente que só assim podemos formar cidadãos preparados para navegar na complexidade do mundo contemporâneo. Cada aula transformou-se num espaço de exploração e crescimento, onde procurei constantemente desafiar os alunos a superarem-se e a desenvolverem uma relação saudável e duradoura com a atividade física.

Este relatório documenta meticulosamente o percurso trilhado através de quatro dimensões fundamentais da minha formação: a Prática Letiva, que constituiu o coração da minha experiência; as Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar, que me permitiram compreender a escola como um ecossistema vivo; as Atividades de Integração no Meio, que alargaram os meus horizontes para além dos muros escolares; e as Ações de Natureza Científico-Pedagógica, que alimentaram a minha sede de conhecimento e crescimento profissional.

As reflexões apresentadas neste documento resultam dos questionamentos e desafios que enfrentei durante este longo período de formação. O estágio permitiu-me

conhecer melhor as minhas capacidades e limitações, ajudando-me a crescer tanto pessoal como profissionalmente.

Esta experiência transformou-me numa docente mais preparada e numa pessoa mais consciente da responsabilidade inerente ao processo educativo e formativo dos jovens. Aprendi que ensinar vai muito além da transmissão de conhecimentos, é contribuir para o desenvolvimento integral de cada aluno.

**Palavras-chave:** Ensino; Educação Física; Desenvolvimento Integral; Aluno; Estágio Pedagógico.

## **Abstract**

This document is much more than a simple academic report; it is the testimony of a transformative journey that has profoundly marked my identity as an educator. During the 2024/2025 academic year, as a trainee Physical Education teacher, I had an experience that redefined my understanding of what it truly means to teach.

From the outset of my experience in the school context, it became clear that teaching functions transcend the mere transmission of technical content or the development of motor skills. Pedagogical practice proved to be a multidimensional process of educational mediation, capable of influencing not only physical development, but also the cognitive and socio-affective dimensions of learners. This awareness led to the adoption of a student-centred pedagogical methodology, based on the principles of educational constructivism, which privileges the active participation of students in the construction of knowledge, stimulates the development of critical thinking, and promotes experiential learning as a fundamental teaching strategy.

My pedagogical approach has naturally evolved to favour autonomy and critical thinking, firmly believing that this is the only way we can train citizens to navigate the complexity of the contemporary world. Each class has become a space for exploration and growth, where I have constantly sought to challenge students to surpass themselves and develop a healthy and lasting relationship with physical activity.

This report meticulously documents the path I have taken through four fundamental dimensions of my training: Teaching Practice, which was at the heart of my experience; School Community Intervention Activities, which allowed me to understand the school as a living ecosystem; Integration Activities in the Environment, which broadened my horizons beyond the school walls; and Scientific-Pedagogical Actions, which fuelled my thirst for knowledge and professional growth.

The reflections presented in this document are the result of the questions and challenges I faced during this long period of training. The internship allowed me to better understand my abilities and limitations, helping me to grow both personally and professionally.

This experience has transformed me into a more prepared teacher and a person who is more aware of the responsibility inherent in the educational and training process

of young people. I have learned that teaching goes far beyond the transmission of knowledge; it is contributing to the integral development of each student.

**Keywords:** Teaching; Physical Education; Holistic Development; Student; Teaching Internship.

## **Resumen**

El presente documento es mucho más que un simple informe académico: es el testimonio de un viaje transformador que ha marcado profundamente mi identidad como educadora. Durante el año académico 2024/2025, como profesor en prácticas de Educación Física, viví una experiencia que redefinió mi comprensión de lo que realmente significa enseñar.

Desde el inicio de la experiencia en el contexto escolar, se hizo evidente que las funciones docentes trascienden la mera transmisión de contenidos técnicos o el desarrollo de habilidades motoras. La práctica pedagógica se reveló como un proceso multidimensional de mediación educativa, capaz de influir no solo en el desarrollo físico, sino también en las dimensiones cognitiva y socioafectiva de los alumnos. Esta toma de conciencia condujo a la adopción de una metodología pedagógica centrada en el alumno, basada en los principios del constructivismo educativo, que privilegia la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento, estimula el desarrollo del pensamiento crítico y promueve el aprendizaje experiencial como estrategia didáctica fundamental.

Mi enfoque pedagógico evolucionó de forma natural para privilegiar la autonomía y el pensamiento crítico, creyendo firmemente que solo así podemos formar ciudadanos preparados para navegar por la complejidad del mundo contemporáneo. Cada clase se convirtió en un espacio de exploración y crecimiento, en el que busqué constantemente desafiar a los alumnos a superarse y a desarrollar una relación saludable y duradera con la actividad física.

Este informe documenta meticulosamente el camino recorrido a través de cuatro dimensiones fundamentales de mi formación: la práctica docente, que constituyó el núcleo de mi experiencia; las actividades de intervención en la comunidad escolar, que me permitieron comprender la escuela como un ecosistema vivo; las actividades de integración en el entorno, que ampliaron mis horizontes más allá de las paredes de la escuela; y las acciones de naturaleza científico-pedagógica, que alimentaron mi sed de conocimiento y crecimiento profesional.

Las reflexiones presentadas en este documento son el resultado de las preguntas y los retos a los que me enfrenté durante este largo periodo de formación. Las prácticas me

permitieron conocer mejor mis capacidades y limitaciones de forma, lo que me ayudó a crecer tanto personal como profesionalmente.

Esta experiencia me ha convertido en una docente más preparada y en una persona más consciente de la responsabilidad inherente al proceso educativo y formativo de los jóvenes. He aprendido que enseñar va mucho más allá de la transmisión de conocimientos, es contribuir al desarrollo integral de cada alumno.

**Palabras-clave:** Enseñanza; Educación física; Desarrollo integral; Alumno; Prácticas pedagógicas.

## Résumé

Le présent document représente bien plus qu'un simple rapport académique : il témoigne d'un parcours transformateur qui a profondément marqué mon identité d'éducatrice. Au cours de l'année scolaire 2024/2025, en tant que professeur stagiaire d'éducation physique, j'ai vécu une expérience qui a redéfini ma compréhension de ce que signifie véritablement enseigner.

Dès le début de mon expérience en milieu scolaire, il m'est apparu évident que les fonctions enseignantes transcendent la simple transmission de contenus techniques ou le développement de compétences motrices. La pratique pédagogique s'est révélée être un processus multidimensionnel de médiation éducative, capable d'influencer non seulement le développement physique, mais aussi les dimensions cognitives et socio-affectives des élèves. Cette prise de conscience a conduit à l'adoption d'une méthodologie pédagogique centrée sur l'élève, fondée sur les principes du constructivisme éducatif, qui privilégie la participation active de l'élève dans la construction des connaissances, stimule le développement de la pensée critique et favorise l'apprentissage expérientiel comme stratégie didactique fondamentale.

Mon approche pédagogique a naturellement évolué pour privilégier l'autonomie et la pensée critique, car je crois fermement que c'est la seule façon de former des citoyens prêts à naviguer dans la complexité du monde contemporain. Chaque cours est devenu un espace d'exploration et de croissance, où j'ai constamment cherché à mettre les élèves au défi de se dépasser et de développer une relation saine et durable avec l'activité physique.

Ce rapport documente minutieusement le parcours suivi à travers quatre dimensions fondamentales de ma formation : la pratique pédagogique, qui a constitué le cœur de mon expérience ; les activités d'intervention dans la communauté scolaire, qui m'ont permis de comprendre l'école comme un écosystème vivant ; les activités d'intégration dans l'environnement, qui ont élargi mes horizons au-delà des murs de l'école ; et les actions de nature scientifique et pédagogique, qui ont nourri ma soif de connaissances et de croissance professionnelle.

Les réflexions présentées dans ce document sont le résultat des questionnements et des défis auxquels j'ai été confrontée au cours de cette longue période de formation. Le stage m'a permis de mieux connaître mes capacités et mes limites, m'aidant ainsi à m'épanouir tant sur le plan personnel que professionnel.

Cette expérience m'a transformée en une enseignante mieux préparée et en une personne plus consciente de la responsabilité inhérente au processus éducatif et formatif des jeunes. J'ai appris que l'enseignement va bien au-delà de la transmission de connaissances, il contribue au développement intégral de chaque élève.

**Mots-clés :** Enseignement ; Éducation physique ; Développement intégral ; Élève ; Stage pédagogique.

## ÍNDICE

<b>Agradecimentos</b> .....	I
<b>Resumo</b> .....	III
<b>Abstract</b> .....	V
<b>Resumen</b> .....	VII
<b>Résumé</b> .....	IX
<b>Capítulo I – Enquadramento Inicial</b> .....	8
<b>1.1 Introdução</b> .....	9
<b>1.2. Objetivos do Estágio Pedagógico</b> .....	9
<b>1.3. Modelo Teórico que Suporta o Processo de Ensino-Aprendizagem</b> .....	11
<b>1.4 Expectativas e Crenças Pedagógicas</b> .....	14
<b>Capítulo II - Caracterização do Contexto Educativo</b> .....	20
<b>2.1. Caracterização do Estabelecimento de Ensino</b> .....	21
<b>2.1.1. Enquadramento Institucional</b> .....	21
<b>2.1.2. Contextualização Histórica e Geográfica</b> .....	22
<b>2.1.3. Infraestruturas e Recursos</b> .....	22
<b>2.1.4. Oferta Educativa e Curricular</b> .....	24
<b>2.1.5. Missão e Visão Institucional</b> .....	24
<b>2.2 Caracterização da Turma: 8º2</b> .....	25
<b>2.2.1 Introdução</b> .....	25
<b>2.2.2. Questões de Investigação</b> .....	27
<b>2.2.3 Objetivos</b> .....	27
<b>2.2.4. Metodologia</b> .....	29
<b>2.2.5 Resultados</b> .....	33
<b>2.2.6. Discussão, Implicações para a Prática</b> .....	40

<b>2.2.7. Limitações e Forças do Estudo</b> .....	42
<b>2.2.8. Conclusões Finais</b> .....	43
<b>2.3. Gestão do Processo de Ensino e Aprendizagem: 2º Ciclo</b> .....	44
<b>2.3.1 Caracterização da Turma: 6º2</b> .....	45
<b>Capítulo III – Prática Letiva</b> .....	47
<b>3.1 Planeamento</b> .....	49
<b>3.2.1 Modelos de ensino adotados</b> .....	53
<b>3.2.2 Estratégias e progressões pedagógicas</b> .....	56
<b>3.2.3 Reflexão Crítica sobre a Intervenção Pedagógica</b> .....	62
<b>3.3 Controlo e Avaliação</b> .....	64
<b>3.3.1 O papel da avaliação no processo pedagógico</b> .....	64
<b>3.3.2 Avaliação inicial</b> .....	65
<b>3.3.3 Avaliação formativa</b> .....	66
<b>3.3.4 Avaliação sumativa</b> .....	67
<b>3.4. Intervenção pedagógica: 6º2</b> .....	68
<b>3.4.1. Planeamento da Intervenção</b> .....	68
<b>3.4.2. Reflexão</b> .....	69
<b>3.5 – Assistência às Aulas</b> .....	71
<b>3.5.1 – Introdução: Importância e Contributo</b> .....	71
<b>3.5.2 – Objetivos</b> .....	73
<b>3.5.3 – Metodologia</b> .....	74
<b>3.5.4 – Resultados</b> .....	77
<b>3.5.5 – Discussão e Implicações para a Prática</b> .....	80
<b>3.5.6 – Conclusões</b> .....	83
<b>Capítulo IV – Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar</b> .....	85
<b>4.1 Introdução</b> .....	86

4.2 Objetivos.....	86
4.3 Metodologia.....	87
4.4 Reflexão .....	89
4.5 Conclusões .....	91
<b>Capítulo V – Atividades de Integração no Meio: Extensão Curricular.....</b>	<b>93</b>
5.1 Introdução .....	94
5.2 Objetivos.....	94
5.3 Metodologia.....	95
5.4 Reflexão .....	96
5.5 Conclusões .....	98
<b>Capítulo VI - Ações Científico-Pedagógicas .....</b>	<b>100</b>
6.1. Ações Científico-Pedagógicas .....	101
6.1.1. <i>Ação Científico-Pedagógica Individual: “Caraterização dos níveis de atividade física dos alunos no horário escolar” .....</i>	<i>101</i>
6.1.2. <i>Ação Científico-Pedagógica Coletiva: “Impacto das Aulas de Educação Física e dos Intervalos Ativos nos Níveis de Atividade Física em Contexto Escolar” .....</i>	<i>115</i>
6.2 Gestão e Organização da Atividade .....	125
<b>Atividade 1: "A caracterização dos níveis de atividade física dos alunos no horário escolar" .....</b>	<b>125</b>
<b>Atividade 2: "Propostas de intervenção para aumentar a atividade física nos intervalos escolares" .....</b>	<b>127</b>
<b>Atividade 3: Sessão prática com debate e partilha de experiências .....</b>	<b>129</b>
6.3. Conclusões Finais .....	131
<b>Capítulo VII - Considerações Finais .....</b>	<b>134</b>
<b>Capítulo VIII – Referências .....</b>	<b>138</b>
<b>Capítulo IX - Apêndices.....</b>	<b>146</b>
<b>Capítulo X - Anexos .....</b>	<b>268</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - IMC .....	36
Gráfico 2 - Vaivém .....	37
Gráfico 3 - Aptidão Neuromuscular 1 .....	37
Gráfico 4 - Aptidão Neuromuscular 2 .....	38
Gráfico 5 - Percentagem de AFMV nas aulas de Educação Física.....	77
Gráfico 6 - Percentagem do comportamento sedentário nas aulas de Educação Física .	78
Gráfico 7 - Níveis e Intensidade da Atividade Física em Dias Sem Aula de Educação Física.....	106
Gráfico 8 - Níveis e Intensidade da Atividade Física em Dias Com a Aula de Educação Física.....	106
Gráfico 9 - Diferenças nos níveis de atividade física em função do género (Sem a Aula de Educação Física).....	107
Gráfico 10 - Diferenças nos níveis de atividade física em função do género (Com a Aula de Educação Física).....	108
Gráfico 11 - Diferenças nos níveis de atividade física em função da idade (Sem a Aula de Educação Física).....	109
Gráfico 12 - Diferenças nos níveis de atividade física em função da idade (Com a Aula de Educação Física).....	110
Gráfico 13 - Diferenças da Atividade Física Moderada a Vigorosa no Horário Escolar Com e Sem Educação Física .....	111
Gráfico 14 - Caracterização do número de minutos despendidos em atividade física de intensidade moderada-a-vigorosa durante o horário escolar. ....	120
Gráfico 15 - Tempo médio despendido em atividades físicas de intensidade moderada-a-vigorosa em dias escolares sem aulas de Educação Física.....	121
Gráfico 16 - Tempo médio em atividade física moderada a vigorosa (em minutos) em diferentes condições: dias sem Educação Física e sem intervalos ativos, dias com Educação Física e sem intervalos ativos, dias sem Educação Física e com intervalos ativos, e dias com .....	122

## ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1- Planeamento Anual 1 .....	147
Apêndice 2 - Avaliação Formativa 1º Semestre .....	152
Apêndice 3 - Avaliação Formativa 2º Semestre .....	152
Apêndice 4 - Caraterização da Turma (Apresentação).....	153
Apêndice 5 - Exemplo de UD: Ténis de Mesa .....	158
Apêndice 6 - Avaliação Sumativa 1º Semestre.....	174
Apêndice 7 - Avaliação Sumativa 2º Semestre.....	175
Apêndice 8 - Exemplo plano de aula 3º ciclo.....	176
Apêndice 9 - Exemplo plano de aula 2º ciclo.....	179
Apêndice 10 - Exemplo de Ficha de observação: Professor Experiente .....	183
Apêndice 11 - Exemplo de Ficha de observação: Professor Inexperiente.....	185
Apêndice 12 - Exemplo de Ficha de observação (AFMV) : Professor Experiente.....	187
Apêndice 13 - Exemplo de Ficha de observação (AFMV) : Professor Inexperiente ...	192
Apêndice 14 - ACPI: Apresentação .....	197
Apêndice 15 - ACPC: Apresentação.....	208
Apêndice 16 - ACPC: Apresentação do Artigo .....	223
Apêndice 17 - ACPC: Cartaz e Programa 2025 .....	225
Apêndice 18 - ACPC: Convite Professor Orientador .....	228
Apêndice 19 - ACPC: Convite Equipa de Competição de Ginástica .....	229
Apêndice 20 - Extensão Curricular "Interdisciplinaridade em Ação": Questões Do Percurso .....	230
Apêndice 21 - Poster "Intervalos Ativos" .....	243
Apêndice 22 - Intervalos Ativos: Grelhas de Resultados .....	244
Apêndice 23 - Seminário Desporto e Ciência 2025: Poster "A caraterização dos níveis de atividade física dos alunos no horário escolar .....	247
Apêndice 24 - Grelhas de Avaliação Diagnóstica .....	248
Apêndice 25 - Planos de Aula da Avaliação Diagnóstica .....	263

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - PAE .....	269
Anexo 2 - PEE .....	270
Anexo 3 - Regulamento Interno .....	271
Anexo 4 - Cartaz e Programa do Seminário de Desporto e Ciência 2025 .....	272
Anexo 5 - Aprendizagens Essenciais .....	275
Anexo 6 - EFERAM CIT: Aptidão Física .....	276
Anexo 7 - EFERAM CIT: Teste Sociométrico .....	277
Anexo 8 - EFERAM CIT: Questionário Perceção da Educação Física e do Professor	278
Anexo 9 - EFERAM CIT: Questionário Competências Pessoais e Socioais .....	280

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

**ACPC** - Ação Científico-Pedagógica Coletiva

**ACPI** - Ação Científico-Pedagógica Individual

**AEC** - Atividade de Extensão Curricular

**AF** – Atividade Física

**AFMV** – Atividade Física Moderada a Vigorosa

**AICE** – Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

**ARE** – Atividades Rítmicas Expressivas

**CEF** – Cursos de educação e formação

**DE** – Desporto Escolar

**EF** – Educação Física

**EFERAM-CIT** – Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira – Compreender, Intervir e Transformar

**EP** – Estágio Pedagógico

**IMC** – Índice de Massa Corporal

**JDC-I** – Jogos desportivos Coletivos de Invasão

**PAE** – Plano anual da Escola

**PEE** – Projeto Educativo da Escola

**PL** – Prática Letiva

**RI** – Regulamento Interno

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

**TGfU** – Modelo Teaching Games for Understanding

**UD** – Unidade Didática

**UMa** – Universidade da Madeira

# **Capítulo I – Enquadramento Inicial**

## **1.1 Introdução**

O presente capítulo constitui o enquadramento inicial do estágio pedagógico em Educação Física, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira, durante o ano letivo 2024/2025. Este documento visa estabelecer as bases conceituais e metodológicas que orientaram a prática pedagógica, definindo os objetivos formativos e explicitando as expectativas associadas a este percurso formativo crucial na preparação de futuros docentes de Educação Física.

O estágio pedagógico representa um momento de transição fundamental entre a formação académica e a prática profissional, configurando-se como uma experiência transformadora que permite a aplicação contextualizada dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação inicial. Esta etapa formativa assume particular relevância no desenvolvimento de competências pedagógicas essenciais, na construção da identidade profissional docente e na consolidação de uma filosofia educativa coerente com os princípios da educação contemporânea. A Educação Física, enquanto disciplina curricular, desempenha um papel fundamental na formação integral dos jovens, contribuindo não apenas para o desenvolvimento das competências motoras, mas também para a promoção de valores, atitudes e conhecimentos que se estendem muito além do contexto da atividade física.

O contexto escolar em que se desenvolveu este estágio apresenta características específicas que influenciaram significativamente as opções pedagógicas adotadas. A escola acolhedora, inserida numa comunidade educativa diversificada, proporcionou um ambiente de aprendizagem rico e desafiante, exigindo do estagiário uma capacidade de adaptação constante às necessidades emergentes dos alunos. Esta realidade contextual reforça a importância do estágio como momento privilegiado de confronto com a complexidade do ato educativo, permitindo o desenvolvimento de competências que apenas podem ser adquiridas através da experiência prática supervisionada.

## **1.2. Objetivos do Estágio Pedagógico**

Os objetivos que norteiam este estágio pedagógico estruturam-se em múltiplas dimensões, refletindo a complexidade e a abrangência da formação docente em Educação Física. Estes objetivos encontram-se alinhados com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que define o quadro legal para a habilitação profissional docente, e com o

Regulamento de Estágio Pedagógico específico do Mestrado em Ensino da Educação Física da Universidade da Madeira. A definição destes objetivos teve em consideração tanto as necessidades de desenvolvimento profissional do estagiário como as especificidades do contexto educativo em que se inseriu a prática pedagógica.

Os objetivos do Estágio Pedagógico estruturam-se em torno do desenvolvimento integral do futuro docente, visando proporcionar uma transição eficaz entre a formação teórica e a prática profissional. Pretende-se desenvolver competências pedagógicas fundamentais, incluindo o planeamento, organização, implementação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, bem como a conceção de Unidades Didáticas (UD) coerentes e adequadas às características dos alunos. Esta dimensão engloba igualmente a gestão eficaz do ambiente de aprendizagem, o controlo e monitorização das aprendizagens, e a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas implementadas, constituindo pilares fundamentais da docência que exigem do futuro professor a capacidade de tomar decisões informadas e adaptar constantemente as suas estratégias às necessidades emergentes dos alunos.

O estágio visa também promover a integração harmoniosa no contexto escolar e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, estabelecendo relações profissionais construtivas com toda a comunidade educativa através da participação ativa no Grupo Disciplinar de Educação Física e da colaboração efetiva com os orientadores cooperante e científico. Simultaneamente, estimula-se a criatividade e a capacidade de conceção e execução de iniciativas que enriqueçam a oferta educativa, incluindo a implementação de projetos que promovam a atividade física e hábitos de vida saudáveis, a utilização de metodologias de ensino diferenciadas e a integração de tecnologias educativas no processo de ensino-aprendizagem. Esta dimensão inovadora constitui um elemento diferenciador da prática docente contemporânea, complementada pelo desenvolvimento de competências de investigação e análise através da caracterização das turmas mediante o Projeto EFERAM-CIT, que proporciona acesso a dados multidimensionais sobre os estudantes e viabiliza a implementação de um modelo de Diagnóstico-Prescrição-Controlo personalizado.

Finalmente, o Estágio Pedagógico enfatiza o desenvolvimento de competências de colaboração e trabalho em equipa, promovendo a partilha de ideias, reflexões e decisões com o colega de estágio, bem como a conceção e avaliação conjunta de atividades. A colaboração profissional constitui uma dimensão fundamental da docência

contemporânea, promovendo a melhoria contínua das práticas e o desenvolvimento profissional mútuo, culminando numa contribuição científico-pedagógica ativa através da participação em ações que fomentem a partilha de práticas inovadoras, o debate científico e a exploração de temas atuais da Educação Física. É esperado que o professor estagiário assuma uma elevada responsabilidade social e cívica na condução das atividades físico-desportivas, promovendo hábitos saudáveis, o gosto pela atividade física regular e a valorização da aptidão física, saúde e bem-estar, fomentando um ambiente educativo baseado na solidariedade, cooperação e partilha de saberes, mantendo uma atitude de aprendizagem contínua e autossuperação.

### **1.3. Modelo Teórico que Suporta o Processo de Ensino-Aprendizagem**

O processo de ensino-aprendizagem em Educação Física encontra-se alicerçado num conjunto de documentos estruturantes que definem as orientações curriculares e pedagógicas para a disciplina. As Aprendizagens Essenciais de Educação Física para o 3.º ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2018) constituem o documento de referência fundamental, estabelecendo as competências que os alunos devem desenvolver ao longo do seu percurso formativo. Para o 8.º ano de escolaridade, as Aprendizagens Essenciais preconizam que o aluno deve desenvolver competências essenciais de nível INTRODUÇÃO em seis matérias de diferentes subáreas, nomeadamente: Jogos Desportivos Coletivos, Ginástica, Atletismo, Patinagem, Atividades Rítmicas Expressivas e Outras modalidades.

O documento ministerial estabelece objetivos gerais obrigatórios em todas as escolas, definindo competências comuns que se expressam através de seis dimensões fundamentais. A primeira dimensão enfatiza a participação ativa em todas as situações, procurando o êxito pessoal e do grupo, promovendo relações de cordialidade e respeito, aceitação do apoio dos companheiros, interesse e apoio aos esforços dos colegas, cooperação nas situações de aprendizagem, apresentação de iniciativas pessoais, assunção de compromissos e responsabilidades, e análise e interpretação das atividades físicas. As restantes dimensões abordam a compreensão das atividades físicas como elementos de elevação cultural, a identificação de fatores limitativos da aptidão física, a elevação do nível funcional das capacidades motoras, o conhecimento de processos de

manutenção da condição física, e o conhecimento de fatores de saúde e risco associados à prática.

A fundamentação teórica do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física assenta numa compreensão aprofundada das principais teorias de aprendizagem e da sua aplicação ao contexto específico da disciplina. A análise das diferentes abordagens teóricas permite ao futuro docente desenvolver uma prática pedagógica informada e adaptada às necessidades dos alunos. O cognitivismo constitui uma estrutura teórica fundamental que concebe a aprendizagem como um processo cognitivo interno, enfatizando o papel dos processos mentais na aquisição e organização do conhecimento (Schmidt & Lee, 2019). No contexto da Educação Física, esta abordagem desempenha um papel crucial na compreensão de como os alunos processam, armazenam e aplicam informações relacionadas com habilidades motoras, estratégias e táticas.

O processamento de informação, base fundamental do cognitivismo, compara a mente humana a um computador em termos de como a informação é processada. Nos desportos e atividades físicas, isto envolve a capacidade do aluno de assimilar informações, processá-las, tomar uma decisão e executar uma resposta adequada. A aquisição de habilidades motoras, segundo a perspetiva cognitivista, envolve estágios cognitivos distintos, conforme proposto por Fitts e Posner (1967). Inicialmente, os alunos envolvem-se no pensamento e processamento consciente de instruções (estágio cognitivo). À medida que praticam, a habilidade torna-se mais automática e requer menos pensamento consciente (estágio associativo), chegando eventualmente a um nível em que a habilidade é executada sem pensamento consciente (estágio autónomo).

O construtivismo representa uma teoria de aprendizagem que sugere que os estudantes constroem ativamente o seu conhecimento com base nas suas experiências, em vez de simplesmente receberem e memorizarem informações fornecidas pelos professores (Piaget, 1977; Vygotsky, 1978). No âmbito da Educação Física, o construtivismo enfatiza a importância das experiências pessoais e reflexões no processo de aprendizagem, permitindo que os alunos criem a sua própria compreensão de habilidades, estratégias e conceitos. A aprendizagem ativa constitui um princípio fundamental do ensino construtivista em Educação Física, incentivando os estudantes a serem ativos, a experimentarem e a interagirem com o seu ambiente.

O conhecimento prévio assume particular relevância, uma vez que os estudantes entram nas atividades de Educação Física com experiências e entendimentos prévios. As abordagens construtivistas reconhecem esse conhecimento prévio e utilizam-no como uma base sobre a qual o novo conhecimento pode ser construído. A resolução de problemas e o pensamento crítico ocupam uma posição central no construtivismo, onde nos jogos desportivos coletivos, por exemplo, os jogadores podem receber cenários semelhantes a jogos onde precisam de desenvolver estratégias e tomar decisões com base no desenrolar da atividade.

O humanismo, como modelo teórico, enfatiza o crescimento pessoal, a autonomia e a auto-realização do indivíduo (Rogers, 1969). Fundamentado na crença de que os indivíduos têm um impulso inato em direção à auto-realização e ao entendimento, o humanismo prioriza a pessoa como um todo e as suas experiências subjetivas. No contexto da Educação Física, esta perspectiva permite aos professores promover um ambiente de aprendizagem positivo e centrado no aluno. O desenvolvimento holístico constitui um princípio fundamental do humanismo, sublinhando a importância de desenvolver a pessoa como um todo - fisicamente, mentalmente, emocionalmente e socialmente.

O behaviorismo representa uma abordagem teórica que enfatiza o estudo de comportamentos observáveis, particularmente no que se refere ao processo de aprendizagem (Skinner, 1953). No âmbito da Educação Física, o behaviorismo foca-se em como os alunos podem ser orientados através de vários mecanismos de reforço para alcançar as habilidades motoras e comportamentos desejados. A teoria estímulo-resposta constitui o cerne do behaviorismo, significando que um estímulo externo pode levar a uma resposta previsível. O condicionamento operante representa um método de aprendizagem que utiliza recompensas (reforços positivos) e/ou punições (reforços negativos) pelo comportamento.

Relativamente aos modelos de ensino, o Teaching Games for Understanding (TGfU), desenvolvido por Bunker e Thorpe (1982), constitui uma abordagem pedagógica de inspiração construtivista que promove a compreensão tática do jogo através da resolução de problemas táticos. Este modelo centra-se numa abordagem focada no aluno, explorando o ensino da tática e da técnica em contexto de jogo. O TGfU baseia-se num modelo linear e cíclico de seis etapas: forma de jogo, apreciação do jogo, consciência tática, tomada de decisão, execução de habilidades e desempenho (Griffin et al., 1997).

Em contraste, o modelo de Instrução Direta caracteriza-se por ser dirigido pelo professor, onde as decisões são controladas pelo docente (Rosenshine, 1979). Este modelo organiza as atividades de aprendizagem em blocos segmentados, proporcionando taxas elevadas de feedback e supervisão máxima na prática. A aprendizagem é estruturada, procede em passos pequenos mas a um ritmo acelerado, com instruções detalhadas e repetidas.

O Modelo de Educação Desportiva (MED), desenvolvido por Siedentop (1994), procura proporcionar experiências desportivas autênticas e educacionalmente ricas aos alunos. Este modelo caracteriza-se por seis elementos fundamentais: época desportiva, filiação em equipas, competição formal, registo estatístico, festividade e evento culminante. O MED visa desenvolver pessoas desportivamente competentes, literatas e entusiastas, promovendo simultaneamente o desenvolvimento de competências motoras, cognitivas e sociais.

A prática pedagógica em Educação Física beneficia de uma abordagem integrada que combine elementos das diferentes teorias de aprendizagem e modelos de ensino, adaptando-se às características específicas dos alunos e aos objetivos curriculares estabelecidos. Esta perspetiva eclética permite ao professor utilizar as potencialidades de cada abordagem teórica em função das necessidades específicas de cada situação de aprendizagem, garantindo o alinhamento com as Aprendizagens Essenciais e promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

#### **1.4 Expectativas e Crenças Pedagógicas**

As expectativas iniciais relativamente à experiência de estágio pedagógico caracterizaram-se por uma mistura complexa de entusiasmo, ansiedade e determinação, sentimentos que Zeichner (2010) identifica como naturais e esperados nesta fase crucial da formação docente. O significado atribuído a este processo formativo transcendeu largamente a mera aplicação de conhecimentos teóricos, assumindo-se como um momento de verdadeira descoberta da identidade profissional e de confronto com a realidade multifacetada do ensino. A primeira interação com os alunos constituiu um momento particularmente marcante, carregado de expectativas mútuas e de uma consciência aguda da responsabilidade inerente ao ato educativo, experiência que Tardif

(2002) descreve como o momento em que o futuro professor toma verdadeira consciência da complexidade da relação pedagógica.

As emoções associadas a esta primeira experiência de ensino foram intensas e variadas, oscilando entre a excitação de finalmente poder aplicar os conhecimentos adquiridos e a apreensão natural face ao desconhecido. Esta dualidade emocional, longe de constituir uma fragilidade, revelou-se fundamental para o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica face à própria prática, promovendo um questionamento constante sobre as estratégias adotadas e os resultados obtidos. A dimensão colaborativa do estágio, particularmente evidente na parceria estabelecida com o colega de estágio, proporcionou um contexto privilegiado de partilha de experiências, reflexão conjunta e apoio mútuo, contribuindo para a construção daquilo que Wenger (1998) designa por comunidade de prática.

As crenças pessoais sobre o processo pedagógico que orientaram inicialmente este estágio fundamentam-se numa perspetiva predominantemente construtivista e cognitivista da educação, reconhecendo o aluno como sujeito ativo da sua própria aprendizagem e valorizando o desenvolvimento integral da pessoa humana. Esta filiação teórica manifesta-se através da convicção de que a aprendizagem é um processo ativo de construção de conhecimento, onde as experiências prévias dos alunos constituem o ponto de partida para novas aprendizagens, e onde a interação social e a reflexão crítica assumem papéis centrais no desenvolvimento de competências.

No domínio específico dos modelos de ensino, as crenças iniciais orientavam-se preferencialmente para o Teaching Games for Understanding (TGfU), desenvolvido por Bunker e Thorpe (1982), considerando-o como uma abordagem pedagógica privilegiada para o ensino dos jogos desportivos. Esta preferência fundamentava-se na convicção de que a compreensão tática deveria preceder o refinamento técnico, promovendo uma aprendizagem mais significativa e transferível através da resolução de problemas em contexto de jogo. O TGfU, pela sua natureza construtivista, alinha-se com a crença de que os alunos devem ser protagonistas ativos do seu processo de aprendizagem, desenvolvendo a capacidade de tomada de decisão e a inteligência de jogo através de situações problemáticas autênticas.

Paralelamente, reconhecia-se o valor do Modelo Desenvolvimental como abordagem fundamental para respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e promover

experiências de sucesso adequadas às características individuais dos alunos. Esta perspectiva teórica, defendida por autores como Rink (2020), enfatiza a importância da progressão individualizada e da diferenciação pedagógica como elementos essenciais para uma educação física inclusiva e eficaz.

Contudo, como se verificará ao longo das páginas seguintes deste relatório, a realidade prática exigiu uma adaptação significativa destas crenças pedagógicas iniciais face às características específicas da turma. A heterogeneidade de competências identificada na avaliação diagnóstica, a presença de seis alunos com necessidades educativas especiais, e as dificuldades iniciais nas dinâmicas de grupo determinaram a necessidade de uma abordagem mais estruturada e gradual do que inicialmente previsto.

A implementação prática revelou que o Modelo Desenvolvimental se constituiu efetivamente como a abordagem pedagógica predominante ao longo de todas as UD, confirmando a sua adequação às necessidades identificadas. Este modelo manifestou-se através da organização sistemática dos alunos em grupos de nível, da progressão estruturada das tarefas do simples para o complexo, e da diferenciação pedagógica que assegurou experiências de sucesso para todos os discentes. Na Unidade Didática de Ginástica, por exemplo, a organização em dois grupos distintos (pré-introdutório e introdutório) e a estruturação em multi-estações permitiu uma intervenção pedagógica adaptada às necessidades específicas de cada aluno. Similarmente, na Unidade Didática de Atletismo, a aplicação do conceito de "Atletismo Jogado" respeitou os diferentes níveis de proficiência identificados, promovendo uma progressão gradual e individualizada.

O TGfU foi efetivamente implementado, mas de forma complementar ao Modelo Desenvolvimental, particularmente nas modalidades de jogos desportivos. Na Unidade Didática de Voleibol, a aplicação do TGfU através da progressão pelos níveis do Smashball permitiu que os alunos desenvolvessem a compreensão tática em paralelo com as competências técnicas. Nas modalidades de raquete (Badminton e Ténis de Mesa), o modelo foi aplicado através de jogos condicionados que preservaram a lógica interna das modalidades, evoluindo gradualmente desde situações cooperativas até contextos de oposição total. Nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão, o TGfU assumiu um papel central através da utilização do jogo "Bola ao Capitão" como atividade de transferência de aprendizagens entre modalidades.

A análise reflexiva desta experiência permitiu compreender que a eficácia pedagógica resulta da capacidade de adequar os modelos de ensino às necessidades específicas de cada contexto educativo, confirmando a perspectiva defendida por Metzler (2017) de que não existe "uma melhor forma de ensinar". A necessidade inicial de estabelecer rotinas, desenvolver competências básicas de cooperação e criar um ambiente de aprendizagem positivo determinou uma aplicação mais estruturada do Modelo Desenvolvimental, que posteriormente permitiu a integração progressiva de elementos do TGfU à medida que os alunos desenvolveram as competências necessárias.

Pontualmente, outros modelos foram utilizados em função das especificidades das modalidades. O Modelo de Instrução Direta revelou-se adequado exclusivamente na Unidade Didática de Aptidão Física, onde a natureza técnica e objetiva das tarefas exigiu clareza inequívoca nos objetivos e precisão na execução. O Modelo de Educação Desportiva foi aplicado apenas no evento culminante dos Jogos Desportivos Coletivos, proporcionando uma experiência desportiva autêntica através da organização em equipas fixas e da realização de competição formal.

Esta adaptação não representou um abandono das crenças pedagógicas iniciais, mas antes uma aplicação mais madura e contextualizada dos princípios teóricos, reconhecendo que a flexibilidade e a capacidade de adaptação constituem competências fundamentais na prática docente. A experiência demonstrou que o Modelo Desenvolvimental e o TGfU, quando aplicados de forma integrada e adequada às características dos alunos, proporcionam um quadro pedagógico robusto que promove simultaneamente o desenvolvimento de competências motoras, cognitivas e socioafetivas.

A experiência de estágio proporcionou também uma compreensão mais profunda da importância da dimensão afetiva na aprendizagem, aspeto particularmente valorizado pela perspectiva humanista. A necessidade de estabelecer relações positivas com os alunos, de promover um clima de confiança e de valorizar os progressos individuais revelou-se fundamental para o sucesso do processo educativo, confirmando a relevância dos princípios defendidos por Rogers (1969) sobre a educação centrada na pessoa.

O percurso académico que antecedeu este estágio pedagógico caracterizou-se por uma formação sólida e diversificada no domínio das Ciências do Desporto, com particular ênfase nas áreas da Pedagogia do Desporto, da Psicologia da Atividade Física e do Treino

Desportivo. A licenciatura em Ciências do Desporto proporcionou uma base teórica abrangente sobre os processos de ensino-aprendizagem, as teorias de desenvolvimento motor e as metodologias de investigação em Educação Física. Esta formação inicial foi complementada por experiências práticas em contextos não formais, nomeadamente através da participação em projetos de promoção da atividade física junto de populações específicas.

A opção pelo Mestrado em Ensino de Educação Física representou uma evolução natural deste percurso, refletindo uma vocação genuína para a docência e uma convicção profunda sobre o papel transformador da Educação Física na formação dos jovens. As unidades curriculares do mestrado, particularmente aquelas relacionadas com a Didática da Educação Física e com os Modelos de Ensino, proporcionaram ferramentas conceptuais e metodológicas essenciais para a compreensão da complexidade do ato educativo e para o desenvolvimento de competências pedagógicas específicas. O estudo aprofundado dos diferentes modelos de ensino, incluindo o TGfU, o Modelo Desenvolvimental, o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta, forneceu o quadro teórico necessário para a tomada de decisões pedagógicas informadas durante o estágio.

A experiência prévia como praticante desportivo em modalidades coletivas contribuiu significativamente para a compreensão das dinâmicas de grupo e para o desenvolvimento de competências de liderança e comunicação. Esta vivência prática proporcionou uma perspetiva privilegiada sobre os processos de aprendizagem motora e sobre a importância da motivação e do envolvimento emocional no desenvolvimento de competências desportivas. A participação em competições desportivas permitiu experienciar diretamente os princípios táticos e estratégicos que posteriormente foram aplicados no ensino através do modelo TGfU.

Simultaneamente, a participação em ações de formação contínua e em seminários especializados permitiu manter-se atualizado relativamente às tendências mais recentes na área da Educação Física e do Desporto. O contacto com investigadores e profissionais de referência proporcionou uma compreensão mais aprofundada das potencialidades e limitações dos diferentes modelos de ensino, contribuindo para o desenvolvimento de uma perspetiva crítica e fundamentada sobre as práticas pedagógicas.

As competências desenvolvidas ao longo deste percurso formativo e experiencial revelaram-se fundamentais para enfrentar os desafios colocados pelo estágio pedagógico, proporcionando uma base sólida para a tomada de decisões pedagógicas informadas e para a adaptação criativa às necessidades específicas de cada contexto educativo. A capacidade de reflexão crítica, desenvolvida através da formação acadêmica e da experiência prática, constituiu um elemento central na evolução das crenças pedagógicas e na melhoria contínua das práticas implementadas.

A experiência de estágio confirmou que a formação de professores de Educação Física deve privilegiar uma abordagem eclética que prepare os futuros docentes para utilizar diferentes modelos de ensino em função das necessidades específicas de cada situação educativa. A capacidade de transitar fluidamente entre o Modelo Desenvolvimental e o TGfU, adaptando as estratégias às características dos alunos e aos objetivos curriculares, revelou-se uma competência fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, confirmando a importância da formação ao longo da vida no desenvolvimento profissional docente.

## **Capítulo II - Caracterização do Contexto Educativo**

## **2.1. Caracterização do Estabelecimento de Ensino**

### **2.1.1. Enquadramento Institucional**

A Escola constitui uma instituição educativa de referência no concelho do Funchal, da Região Autónoma da Madeira. Esta escola resulta de um processo de reestruturação da rede de estabelecimentos de educação e ensino, concretizado através da Portaria nº 186/2022, da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, de 31 de março, que determinou a fusão de dois estabelecimentos distintos, iniciando assim a sua atividade na configuração atual no ano letivo de 2022/2023.

A instituição rege-se por um conjunto de documentos estruturantes que orientam a sua ação educativa e definem o seu enquadramento político-pedagógico. O Projeto Educativo de Escola (PEE) constitui o documento fundamental que "consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores e as metas segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa" (PEE, 2022, p. 3). Este instrumento representa "o ponto de referência na atuação de todos os elementos da comunidade educativa" (PEE, 2022, p. 3), estabelecendo as diretrizes estratégicas para o desenvolvimento da missão institucional.

Complementarmente, o Plano Anual de Escola (PAE) define "em função do Projeto Educativo de Escola, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e identificação dos recursos envolvidos" (PAE, 2024, p. 3). Entre os objetivos gerais do PAE destacam-se a concretização da articulação entre os diferentes níveis de ensino, a promoção do trabalho em equipa, a diversificação das atividades de complemento curricular, a melhoria e consolidação dos resultados escolares, bem como a promoção da supervisão pedagógica.

O Regulamento Interno (RI) completa este quadro normativo, estabelecendo o regime de funcionamento da escola e definindo os direitos e deveres dos membros da comunidade educativa, constituindo, juntamente com o PEE e o PAE, um dos instrumentos fundamentais de autonomia da escola, conforme estabelecido no artigo 3.º do RI-2022-2026.

### **2.1.2. Contextualização Histórica e Geográfica**

A instituição apresenta uma configuração organizacional resultante da integração de dois estabelecimentos com trajetórias históricas distintas. Um dos edifícios iniciou a sua atividade no início da década de 1980, tendo assumido um papel inovador na implementação de um modelo educativo de tempo integral no final da década de 1990. O outro edifício foi construído de raiz e entrou em funcionamento no início da década de 1990.

A análise demográfica da freguesia revela tendências que influenciam diretamente o contexto educativo. A população apresenta uma distribuição de 48% do género masculino e 52% do género feminino, tendo registado um decréscimo de 11% relativamente a 2011. Particularmente relevante para o contexto educacional é o facto de 50,1% da população residente apresentar habilitações literárias inferiores ou iguais ao 3º ciclo, evidenciando um nível de escolaridade relativamente baixo na comunidade envolvente.

### **2.1.3. Infraestruturas e Recursos**

#### **Instalações Físicas**

A escola dispõe de duas infraestruturas principais que refletem diferentes épocas de construção e finalidades educativas. O Edifício, adaptado às necessidades do 1º ciclo e pré-escolar, é constituído por 5 núcleos com três salas cada e uma área comum. Esta estrutura inclui um bloco oriental com dois pisos e um piso inferior destinado ao pré-escolar, e um bloco ocidental com rés-do-chão para salas multiusos e o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), complementado por um piso superior. O refeitório e o salão polivalente unem os diferentes núcleos.

Este edifício evidencia preocupações com a acessibilidade e inclusão, dispondo de elevador para transporte de alunos com deficiência, rampa de acesso para cadeiras de rodas e duas casas de banho adaptadas. As instalações incluem 5 salas de aula curricular, 3 salas de educação pré-escolar, salas específicas para TIC, expressão plástica, expressão musical e dramática, e biblioteca, entre outras.

O Edifício, destinado principalmente aos 2º e 3º ciclos, apresenta uma estrutura de quatro pisos e um sótão, rodeado por um polidesportivo coberto, pátios, zonas ajardinadas e parque de estacionamento. A distribuição funcional inclui gabinetes de

trabalho, auditório, espaço EDU, sala multimédia, salas de aula, centro de apoio à aprendizagem, serviços administrativos, biblioteca, laboratórios de ciências naturais e físico-química, cantina, bar dos alunos, campo desportivo coberto, ginásio e balneários.

### **Recursos Materiais e Tecnológicos**

A escola dispõe de recursos materiais e tecnológicos que apoiam eficazmente o processo de ensino-aprendizagem. Segundo o PEE, o equipamento escolar existente "é suficiente e se encontra em boas condições", destacando-se que "as salas de aula e a biblioteca escolar estão bem equipadas" (PEE, 2022, p. 8). Todas as salas dispõem de acesso à internet, tendo sido instalados quadros interativos em seis salas de aula do 1º ciclo, e a sala de TIC possui "equipamento suficiente e em bom estado" (PEE, 2022, p. 8).

A instituição tem recebido investimentos em materiais pedagógicos inovadores da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, incluindo "jogos digitais, robôs e material para experiências, que potenciam a motivação para a aprendizagem, o acompanhamento da evolução tecnológica atual e, conseqüentemente, uma melhor qualidade do ensino proporcionado" (PEE, 2022, pp. 8-9).

Para além das salas de aula regulares, a escola dispõe de espaços especializados, incluindo salas de informática, laboratórios de ciências naturais e físico-química, salas destinadas às disciplinas de educação tecnológica, educação visual e educação musical, uma sala equipada para as aulas práticas do curso EFA Técnico de Apoio Familiar e de Apoio à Comunidade (TAFAC), e uma sala do futuro equipada com robots. Todas as salas de aula estão equipadas com computador, projetor e tela.

### **Recursos Humanos e Contexto Socioeconómico**

A comunidade escolar serve atualmente cerca de 810 alunos, número que, embora ainda superior à capacidade original do edifício principal (400 alunos), representa uma redução significativa face ao pico histórico de aproximadamente 1000 estudantes. Uma característica distintiva da composição atual do corpo discente é a presença substancial de formandos adultos que frequentam os cursos de educação e formação (EFA), conferindo à instituição um perfil diferenciado no panorama educativo regional.

O corpo docente é constituído por 128 professores distribuídos pelos diferentes grupos disciplinares, incluindo 7 docentes de Educação Pré-escolar e 20 do 1º Ciclo do

Ensino Básico. O PEE refere que o corpo docente é "maioritariamente do quadro de escola" e "tem-se mantido estável nos últimos anos" (PEE, 2022, p. 9). O pessoal não docente inclui 50 funcionários distribuídos pelos diferentes serviços, sendo a grande maioria assistentes operacionais.

O contexto socioeconómico apresenta desafios significativos que influenciam diretamente o processo educativo. Verifica-se que tanto os familiares como os alunos apresentam uma qualidade de vida reduzida, com dificuldades relacionadas com a reduzida importância atribuída ao papel da escola, desmotivação para a educação e formação, bem como dificuldades ao nível dos valores partilhados e comportamentos manifestados.

#### **2.1.4. Oferta Educativa e Curricular**

A oferta educativa da escola fundamenta-se no Decreto Legislativo Regional nº 11/2020/M, que adapta à realidade madeirense os princípios estabelecidos no Decreto-Lei nº 54/2018, priorizando a educação inclusiva e prevendo a implementação de medidas de suporte educativo personalizadas.

A escola caracteriza-se por disponibilizar um leque abrangente de ofertas formativas, estruturadas para responder às necessidades específicas da sua comunidade educativa. O estabelecimento proporciona um percurso educativo completo desde a educação pré-escolar até ao 9º ano do ensino básico regular, complementado por alternativas formativas como os Cursos de Educação e Formação (CEF) e os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).

Face aos desafios de insucesso e abandono escolar, a escola desenvolveu "uma oferta formativa diferenciada através de currículos de ensino alternativos", disponibilizados em contexto diurno e noturno, "possibilitando assim uma maior adesão por parte da população estudantil". Os CEF destinam-se preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram o sistema educativo, conforme estabelecido no Regulamento Interno.

#### **2.1.5. Missão e Visão Institucional**

A missão da EB/PEDEBC centra-se na promoção de um processo educativo adequado e de qualidade, potenciando a transformação positiva dos alunos e permitindo

a aquisição de valores, capacidades, conhecimentos e competências que possibilitem o seu sucesso escolar e social, bem como a facilitação da inserção no mercado de trabalho.

O Regulamento Interno estabelece como objetivos e princípios orientadores a promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar, o desenvolvimento da qualidade do serviço público de educação, a promoção da equidade social, a criação de condições para a igualdade de oportunidades, o cumprimento dos direitos e deveres, a observância do primado dos critérios pedagógicos sobre os administrativos, a garantia da estabilidade e transparência da gestão, e a promoção da participação da comunidade educativa.

## **2.2 Caracterização da Turma: 8º2**

### **2.2.1 Introdução**

A caracterização da turma constitui um elemento fundamental no âmbito do processo educativo, sendo imperativo que esta seja realizada no início do ano letivo com o objetivo de proporcionar um conhecimento aprofundado sobre os alunos a quem será ministrado o ensino (Alves & Duarte, 2010). Esta abordagem sistemática permite obter uma compreensão detalhada das particularidades dos discentes, tanto ao nível físico como psicológico, bem como do contexto sociofamiliar em que estão inseridos, possibilitando assim uma abordagem pedagógica mais ajustada e centrada nas suas características e ritmos de aprendizagem.

No contexto específico da Educação Física, a caracterização da turma assume particular relevância, uma vez que esta disciplina envolve múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, incluindo aspetos motores, cognitivos, sociais e afetivos (Gouveia et al., 2020). A recolha sistemática de informação sobre os alunos permite identificar necessidades específicas e reconhecer as potencialidades individuais dos discentes, contribuindo para a otimização do processo de ensino-aprendizagem e para a promoção de experiências educativas mais significativas e inclusivas.

A importância da caracterização da turma é ainda mais evidente quando consideramos a diversidade crescente das populações escolares e a necessidade de implementar práticas pedagógicas diferenciadas que respondam às necessidades específicas de cada aluno. Como referem Marques e Costa (2013), a Educação Física contemporânea deve estar alinhada com as exigências sociais e culturais atuais,

promovendo estilos de vida ativos e saudáveis através de abordagens pedagógicas fundamentadas no conhecimento científico sobre as características dos alunos.

A literatura científica tem demonstrado consistentemente a relevância da caracterização sistemática das turmas como elemento fundamental para a eficácia do processo educativo. Diversos estudos têm explorado diferentes dimensões desta caracterização, desde aspetos demográficos e socioeconómicos até indicadores de aptidão física e dinâmicas sociais.

No âmbito da avaliação da aptidão física, o programa FITescola tem-se estabelecido como uma ferramenta fundamental para a caracterização dos alunos portugueses. Este programa, que integra uma bateria de testes específicos, tem como finalidade diagnosticar a aptidão física de cada aluno e da população escolar em geral, fornecendo dados objetivos sobre diferentes componentes da aptidão física, incluindo a aptidão cardiorrespiratória, a força muscular, a flexibilidade e a composição corporal (Direção-Geral da Educação, 2024).

Relativamente às dinâmicas sociais nas turmas, os testes sociométricos têm sido amplamente utilizados como instrumentos de análise das estruturas sociais em função das escolhas e rejeições manifestadas dentro de um grupo (Alves & Duarte, 2010). Estes instrumentos permitem identificar figuras com características de liderança, estudantes que experienciam isolamento social ou situações de exclusão, bem como a deteção de agrupamentos informais, proporcionando dados fundamentais para orientar a ação pedagógica do docente.

Estudos recentes têm demonstrado a eficácia dos testes sociométricos na identificação de padrões relacionais e na promoção de intervenções pedagógicas mais direcionadas. Casado-Robles et al. (2022) verificaram que a implementação de UD baseadas no modelo Sport Education pode influenciar significativamente o estatuto sociométrico dos alunos e os índices de relacionamento quantitativo, evidenciando a importância da caracterização social das turmas para o planeamento de estratégias pedagógicas eficazes.

Apesar dos avanços significativos na área da caracterização de turmas, persistem algumas lacunas no conhecimento atual que merecem atenção. Uma das principais limitações identificadas relaciona-se com a integração de diferentes dimensões da

caracterização numa abordagem holística que considere simultaneamente aspetos físicos, cognitivos, sociais e afetivos dos alunos.

Adicionalmente, verifica-se uma escassez de estudos longitudinais que acompanhem a evolução das características das turmas ao longo do ano letivo, limitando a compreensão sobre a dinâmica temporal das mudanças observadas. A maioria dos estudos centra-se em avaliações pontuais, não permitindo uma análise aprofundada dos processos de desenvolvimento e mudança que ocorrem no contexto escolar.

Outra limitação significativa prende-se com a necessidade de desenvolver instrumentos de avaliação mais sensíveis às especificidades culturais e contextuais das diferentes populações escolares, particularmente no que se refere a alunos com necessidades educativas especiais ou provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos.

### **2.2.2. Questões de Investigação**

Com base na análise da literatura e nas características específicas da turma em estudo, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

Quais são as principais características demográficas, socioeconómicas e de saúde dos alunos da turma 8º2 e como estas se relacionam com o seu desempenho em Educação Física?

Qual é a perceção dos alunos da turma 8º2 relativamente à disciplina de Educação Física e como esta se relaciona com os seus hábitos de atividade física e estilos de vida?

Qual é o nível de aptidão física dos alunos da turma 8º2 nas diferentes componentes avaliadas pelo programa FITescola e como estes resultados se comparam com os valores de referência para a população portuguesa?

Quais são as dinâmicas sociais predominantes na turma 8º2 e como estas influenciam a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades de Educação Física?

### **2.2.3 Objetivos**

No âmbito do presente estágio, e tendo em consideração o público-alvo em questão, foram definidos objetivos com o intuito de orientar e fundamentar a

caracterização da turma. Estes objetivos encontram-se organizados em duas categorias: gerais e específicos.

### **Objetivos Gerais**

Proceder à recolha sistemática de dados que possibilitem uma compreensão global e individual dos alunos que compõem a turma;

Identificar as principais características dos alunos nas vertentes física, cognitiva e social, de forma a sustentar uma abordagem pedagógica mais adequada;

Promover a partilha da informação recolhida junto dos restantes docentes da turma, de modo a contribuir para a otimização do processo de ensino-aprendizagem.

### **Objetivos Específicos**

Realizar uma caracterização da turma com base em elementos de natureza biográfica, demográfica e socioeconómica;

Avaliar a perceção dos alunos relativamente à sua saúde e ao seu estilo de vida, identificando hábitos e comportamentos associados;

Compreender a forma como os alunos encaram a disciplina de Educação Física, bem como o impacto que lhe atribuem na promoção da saúde e bem-estar;

Recolher informações relativas ao estado de saúde dos alunos, à sua prática habitual de atividade física e às modalidades desportivas que frequentam ou frequentaram;

Analisar a valorização atribuída à disciplina de Educação Física no contexto do currículo escolar;

Aferir os níveis de aptidão física dos alunos através dos dados do programa FITescola, considerando capacidades como a força, flexibilidade, agilidade, velocidade, resistência aeróbia e composição corporal;

Observar as dinâmicas de grupo e as relações interpessoais estabelecidas entre os alunos no seio da turma;

Investigar a perceção dos alunos sobre as suas competências pessoais e sociais no contexto escolar;

Analisar as capacidades cognitivas dos alunos e refletir sobre a possível influência da prática regular de atividade física nos resultados observados.

#### **2.2.4. Metodologia**

##### **Desenho do Estudo**

O estudo foi desenvolvido no âmbito do projeto TASRAM-CIT, uma iniciativa do Departamento de Educação Física e Desporto da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, que possibilitou uma caracterização detalhada e fundamentada cientificamente da turma. Esta integração num projeto de investigação mais amplo garantiu a utilização de instrumentos validados e procedimentos estandardizados, aumentando a fiabilidade e validade dos dados recolhidos.

A recolha de dados teve início no princípio do ano letivo, seguindo uma abordagem faseada que permitiu a obtenção progressiva de informação sobre diferentes dimensões dos alunos. Numa primeira etapa, procedeu-se à consulta de informações dos estudantes na plataforma PLACE, que incluía detalhes como idade, local de residência e dados dos encarregados de educação. Esta fase inicial permitiu estabelecer o perfil demográfico básico da turma e identificar aspetos relevantes do contexto familiar dos alunos.

Numa segunda etapa, a recolha de informações foi aprofundada através da aplicação dos instrumentos específicos do projeto TASRAM-CIT, que incluíram questionários online, testes de aptidão física, avaliações sociométricas e outros instrumentos de caracterização. Esta abordagem multidimensional permitiu obter uma visão abrangente dos alunos, integrando aspetos físicos, psicológicos, sociais e comportamentais.

##### **Amostra**

A amostra do presente estudo foi constituída pela totalidade dos alunos da turma 8º2, num total de 14 discentes, representando assim um estudo de caso integral. Esta turma apresenta características específicas que a tornam particularmente interessante do ponto de vista investigativo, nomeadamente a presença significativa de alunos com necessidades educativas especiais.

A distribuição por género revela uma ligeira predominância do género masculino, com 7 alunos (50%) do sexo masculino e 7 alunas (50%) do sexo feminino. Esta distribuição é relevante para a análise de possíveis diferenças de género nas diferentes dimensões avaliadas, particularmente no que se refere à aptidão física e às atitudes face à Educação Física.

A amplitude etária da turma varia entre os 12 e os 16 anos, apresentando uma média aproximada de 13,43 anos. A maioria dos alunos (64,29%) possui 13 anos de idade, correspondendo à idade típica para o 8º ano de escolaridade. No entanto, a presença de alunos com idades superiores (14, 15 e 16 anos) sugere a existência de casos de retenção escolar, o que pode influenciar tanto a dinâmica social como o desempenho académico e físico dos alunos.

Uma característica particularmente relevante desta turma é a elevada prevalência de alunos com necessidades educativas especiais. Do total de 14 alunos, 10 apresentam algum tipo de necessidade educativa especial, incluindo 5 alunas inseridas no ensino especial, 4 alunos do sexo masculino com necessidades educativas especiais e 1 aluno diagnosticado com perturbação do espectro do autismo. Esta composição específica da turma requer uma abordagem pedagógica diferenciada e inclusiva, bem como a adaptação dos instrumentos de avaliação às características específicas destes alunos.

Todos os alunos da turma residem no concelho do Funchal, o que proporciona uma homogeneidade geográfica que facilita a participação em atividades extracurriculares e projetos escolares, uma vez que não enfrentam deslocações significativas.

### **Procedimentos Gerais**

Para garantir a qualidade e a fiabilidade da informação recolhida, os procedimentos de recolha de dados foram meticulosamente planeados e implementados. A participação no projeto TASRAM-CIT exigiu a frequência de uma formação específica de 20 horas, que decorreu na Universidade da Madeira entre 10 e 19 de setembro de 2024. Esta formação, que contou com a valiosa colaboração de colegas estagiários de outras escolas, foi essencial para a correta aplicação de todos os instrumentos de avaliação.

No âmbito do TASRAM-CIT, foram administrados diversos questionários e testes para a caracterização da turma, nomeadamente: (1) um questionário online sobre

Educação Física e Estilo de Vida dos Adolescentes; (2) testes de aptidão física; (3) um teste sociométrico para analisar as interações sociais e interpessoais entre os membros da turma; (4) um questionário sobre a percepção da Educação Física e do professor; (5) um questionário sobre competências pessoais e sociais; e (6) um questionário sobre a mochila escolar e a saúde musculoesquelética (ver anexos).

A administração dos instrumentos seguiu um cronograma específico, com aplicações no início e no final do ano letivo, possibilitando a comparação e a verificação da evolução dos alunos ao longo do período de estágio. Esta abordagem longitudinal, embora limitada ao período de um ano letivo, permite uma análise mais rica dos dados e a identificação de possíveis mudanças nas características dos alunos.

Todos os procedimentos foram implementados com o devido respeito pelos princípios éticos da investigação educacional, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Os alunos foram informados sobre os objetivos do estudo e a sua participação foi voluntária, embora integrada nas atividades curriculares normais da disciplina de Educação Física.

### **Variáveis e Instrumentos de Avaliação**

O estudo integrou uma ampla gama de variáveis, organizadas em diferentes dimensões, cada uma avaliada através de instrumentos específicos validados e adequados ao contexto educativo português.

1. Questionário sobre a Percepção da Educação Física e Estilo de Vida dos Adolescentes (formato digital): Estruturado em 11 secções distintas.
  - Secção 1: Dados Pessoais
  - Secção 2: Dados Socioeconómicos
  - Secção 3: Atividade Física
  - Secção 4: Autopercepção
  - Secção 5: Percepção e conhecimento sobre a atividade física
  - Secção 6: Escola, Rendimento Académico e Educação Física
  - Secção 7: Motivação para a Educação Física
  - Secção 8: Atividades Sedentárias
  - Secção 9: Horas de Sono
  - Secção 10: Vivências Desportivas

2. Testes de Aptidão Física: Abrangendo Antropometria, Composição Corporal e Testes físicos específicos.
  - Medidas antropométricas: altura, índice de massa corporal, perímetro abdominal, pregas cutâneas (bicipital, tricipital, abdominal e geminal).
  - Testes de aptidão aeróbia: teste de vaivém (Course Navette).
  - Testes de aptidão muscular: abdominais, flexões de braços, impulsão horizontal e impulsão vertical.
  - Flexibilidade: teste de sentar e alcançar e teste de flexibilidade dos ombros.
  - Velocidade (corrida de 20m) e agilidade (corrida 4x10m).
3. Teste Sociométrico: Aplicado um mês após o início das aulas, com reaplicações no final do 1º período e no final do 3º período. Este faseamento permite que os alunos se conheçam melhor antes da aplicação inicial do teste.
4. Questionário sobre a Percepção da EF e do Professor: Destinado a aferir a perspectiva dos alunos sobre o professor estagiário de Educação Física responsável pela turma.
5. Questionário acerca das Competências Sociais e Pessoais: Visa medir o grau de concordância dos alunos com afirmações relacionadas com a facilidade de interação social, caracterizando-os a nível pessoal e social no seu contexto.
6. Questionário sobre a Mochila Escolar e a Saúde Músculo-Esquelética: Tem como objetivo analisar a forma como os alunos utilizam as mochilas e como essa utilização pode impactar a sua saúde.

### **Análise Estatística**

O tratamento dos dados recolhidos foi efectuado mediante a aplicação de técnicas de estatística descritiva, nomeadamente o cálculo de medidas de tendência central, distribuições de frequências absolutas e relativas, bem como a determinação de percentagens correspondentes. Com vista a otimizar a interpretação e análise dos resultados obtidos, procedeu-se à representação gráfica dos dados através de gráficos e tabelas, permitindo uma visualização clara e sistemática da informação. Paralelamente, desenvolveu-se uma análise qualitativa aprofundada dos resultados sociométricos, fundamentada na identificação e interpretação dos padrões emergentes de preferências e rejeições manifestados pelos participantes, contribuindo assim para uma compreensão mais holística das dinâmicas relacionais observadas no contexto em estudo.

## **2.2.5 Resultados**

### ***Dados Demográficos***

A análise demográfica da turma 8º2 revela características específicas que influenciam significativamente o contexto educativo. A distribuição etária apresenta uma amplitude de 4 anos, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, sendo a idade modal de 13 anos (64,29% dos alunos). Esta distribuição sugere a existência de casos de retenção escolar, com 21,4% dos alunos apresentando idades superiores à típica para o 8º ano de escolaridade.

A composição por género mostra uma ligeira predominância masculina (57% vs 43%), o que se alinha com as tendências observadas em muitas turmas do ensino básico. Todos os alunos residem no concelho do Funchal, proporcionando homogeneidade geográfica que facilita a participação em atividades extracurriculares.

Relativamente à composição dos agregados familiares, observa-se uma grande diversidade, variando entre 2 e 13 elementos por agregado. Esta variabilidade pode influenciar significativamente o suporte disponível para a prática de atividade física e hábitos de vida saudáveis fora do ambiente escolar. Destaca-se o caso de um aluno que reside numa instituição de acolhimento (Casa Sagrada Família), não possuindo um agregado familiar tradicional.

### ***Dados Socioeconómicos***

A análise das habilitações literárias dos encarregados de educação revela que a maioria possui o 3º ciclo do ensino básico ou inferior, tanto para os encarregados de educação masculinos (64,3%) como femininos (50%). Esta característica pode influenciar a valorização da atividade física e do desporto no contexto familiar, bem como o acesso a recursos e oportunidades para a prática desportiva.

No que concerne ao estatuto socioeconómico, verifica-se que a maioria dos encarregados de educação se encontra empregada (78,6% dos masculinos e 85,7% das femininas), sugerindo uma situação laboral relativamente estável. No entanto, a análise dos apoios sociais escolares revela que 42,9% dos alunos beneficiam de algum escalão de apoio social (escalões 1, 2 ou 3), indicando a existência de situações de rendimentos mais baixos que justificam o acesso a estes apoios.

### ***Dados de Autoperceção individual da turma***

A análise dos dados de auto percepção individual da turma 8º2 revela um panorama multifacetado que abrange diversas dimensões da experiência escolar e pessoal dos alunos. No que concerne à percepção da escola, observa-se uma distribuição heterogénea de opiniões, com a maioria dos discentes a demonstrar indiferença ou algum nível de insatisfação relativamente ao ambiente escolar. Especificamente, sete alunos manifestam indiferença, quatro expressam desagrado moderado, dois revelam satisfação e apenas um aluno demonstra total desagrado pela escola. Esta percepção menos favorável do ambiente escolar contrasta significativamente com a atitude dos alunos face à disciplina de Educação Física, sugerindo que esta área curricular constitui uma excepção positiva no contexto educativo geral.

Relativamente à auto percepção do desempenho académico, a maioria dos alunos posiciona-se numa perspectiva realista, com oito discentes a considerarem-se alunos de desempenho médio, quatro a avaliarem-se como bons alunos e apenas dois a perceberem-se como inferiores à média. Esta distribuição sugere um nível adequado de autoconhecimento académico, embora revele também uma tendência para a modéstia na autoavaliação, factor que pode influenciar a motivação e o envolvimento nas actividades escolares.

No domínio da saúde e actividade física, os dados revelam uma percepção globalmente positiva do estado de saúde pessoal, com cinco alunos a considerarem ter boa saúde e outros cinco a sentirem-se com saúde razoável. Apenas dois alunos reportam não se sentirem com muito boa saúde, enquanto outros dois se consideram com muito boa saúde. Esta percepção subjectiva de bem-estar físico constitui um indicador favorável para o envolvimento em actividades físicas e desportivas, embora deva ser complementada com dados objectivos de aptidão física para uma avaliação mais completa.

A atitude face à actividade física revela-se claramente positiva, com 72% dos alunos a demonstrarem satisfação pela prática física, sendo que 43% gostam bastante e 29% gostam mesmo muito. Apenas 7% expressam desagrado e 21% mostram-se indiferentes. Esta predisposição favorável constitui uma base sólida para a promoção de estilos de vida activos, embora os dados sobre a prática efectiva revelem algumas inconsistências. Efectivamente, apesar da atitude positiva, apenas 21% dos alunos praticam actividade física diariamente, 29% praticam uma a duas vezes por semana e outros 29% praticam raramente ou nunca, indicando uma discrepância entre a intenção e a acção que requer intervenção pedagógica específica.

A participação no Desporto Escolar apresenta uma taxa significativa de 57%, demonstrando que mais de metade dos alunos procura complementar as aulas curriculares com actividades desportivas adicionais. As modalidades mais praticadas incluem o futebol, o basquetebol e o voleibol, reflectindo preferências típicas desta faixa etária. No contexto do Desporto Escolar, o basquetebol surge como a modalidade mais popular, seguido pelo voleibol e atletismo, informação relevante para o planeamento de estratégias pedagógicas diferenciadas.

Quanto à disciplina de Educação Física especificamente, os alunos revelam uma percepção excepcionalmente positiva, com 72% a expressarem satisfação pelas aulas. Esta atitude favorável estende-se à auto percepção do desempenho na disciplina, onde 43% dos alunos consideram ter um desempenho bom e 21% muito bom, demonstrando confiança nas suas capacidades físicas e desportivas. Particularmente relevante é o facto de 50% dos alunos defenderem que a Educação Física deve ser obrigatória e sujeita a avaliação, evidenciando o reconhecimento da importância da disciplina no currículo escolar.

Do ponto de vista da saúde física, a turma apresenta uma situação globalmente favorável, com 85,7% dos alunos sem qualquer patologia limitante para a prática de Educação Física. Apenas um aluno apresenta asma e outro escoliose, ambas as condições devidamente controladas e sem constituírem impedimento significativo para a participação nas actividades. Contudo, 36% dos alunos reportaram ter sentido algum tipo de dor nos últimos três meses, principalmente nos joelhos, zona dorsal e lombar, situação que requer monitorização e eventual adaptação das actividades propostas.

Os hábitos de sono revelam padrões preocupantes, com 28% dos alunos a dormirem menos de oito horas em dias de escola, valor inferior às recomendações para adolescentes. Esta situação pode influenciar negativamente o desempenho escolar e a disponibilidade para a prática de actividade física, constituindo uma área de intervenção importante no âmbito da educação para a saúde.

A utilização de tecnologia apresenta dados alarmantes, com todos os alunos a possuírem telemóvel e a maioria a utilizá-lo entre duas a cinco horas diárias, valores significativamente superiores às recomendações. Esta exposição excessiva a ecrãs pode contribuir para comportamentos sedentários e reduzir o tempo disponível para actividades físicas, representando um desafio contemporâneo para a promoção de estilos de vida activos.

Finalmente, a análise das posturas e ergonomia revela hábitos posturais inadequados em diversos contextos, com apenas uma minoria de alunos a adoptar posturas correctas ao escrever, utilizar o computador ou conversar. Esta situação, conjugada com o transporte inadequado do material escolar por parte de alguns alunos, sugere a necessidade de intervenção educativa específica na área da prevenção de problemas músculo-esqueléticos, possivelmente integrada nas aulas de Educação Física através de programas de consciencialização postural e fortalecimento muscular.

## Dados da Antropometria e da Aptidão Física

### Composição Corporal

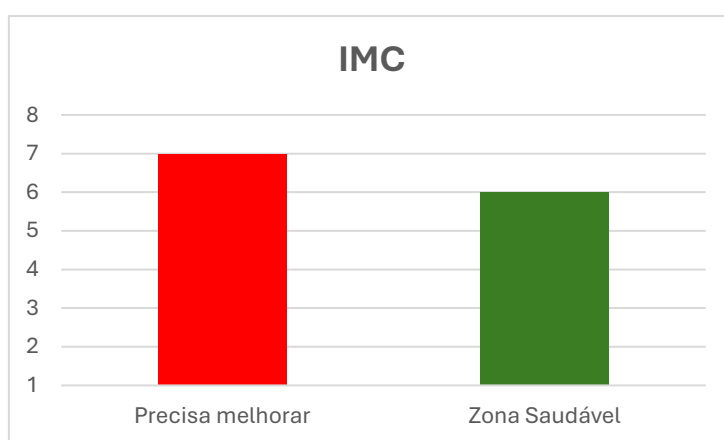


Gráfico 1 - IMC

A análise do IMC da turma revela que 53,8% dos alunos (7) necessitam de melhorar a composição corporal, enquanto 46,2% (6) estão na zona saudável. O IMC médio é de 23,05 kg/m<sup>2</sup>, variando entre 16,28 kg/m<sup>2</sup> e 30,14 kg/m<sup>2</sup>. Por género, os rapazes apresentam IMC médio de 23,75 kg/m<sup>2</sup> e as raparigas 22,45 kg/m<sup>2</sup>.

Relativamente ao perímetro da cintura, 61,5% dos alunos (8) encontram-se na zona saudável e 38,5% (5) precisam de melhorar. Na percentagem de massa gorda, a situação inverte-se: 69,2% (9) necessitam de melhoria e apenas 30,8% (4) estão na zona saudável.

## Vaivém

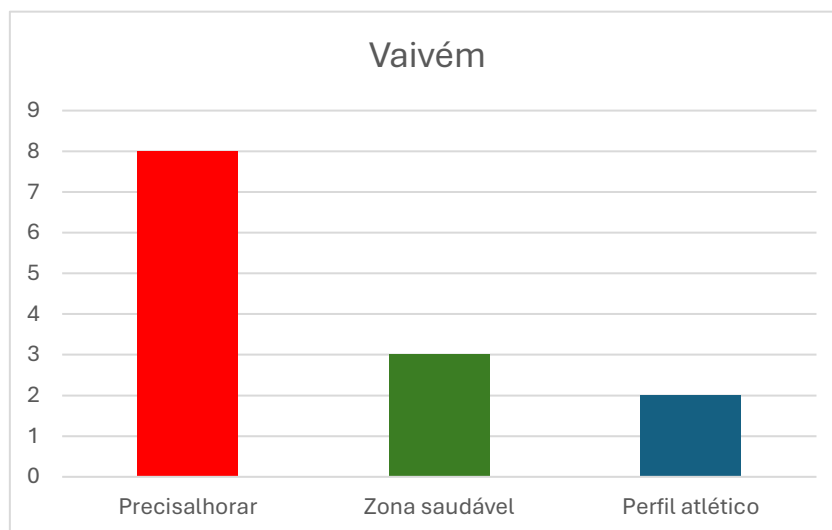


Gráfico 2 - Vaivém

No teste de vaivém, a maioria dos alunos (8) encontra-se na categoria "Precisa melhorar", três na "Zona saudável" e apenas dois apresentam "Perfil atlético". A média de percursos é de 27,31 (mediana: 26), variando entre 8 e 62 percursos. Por género, os rapazes apresentam média de 30 percursos e as raparigas 25 percursos.

## Aptidão Neuromuscular

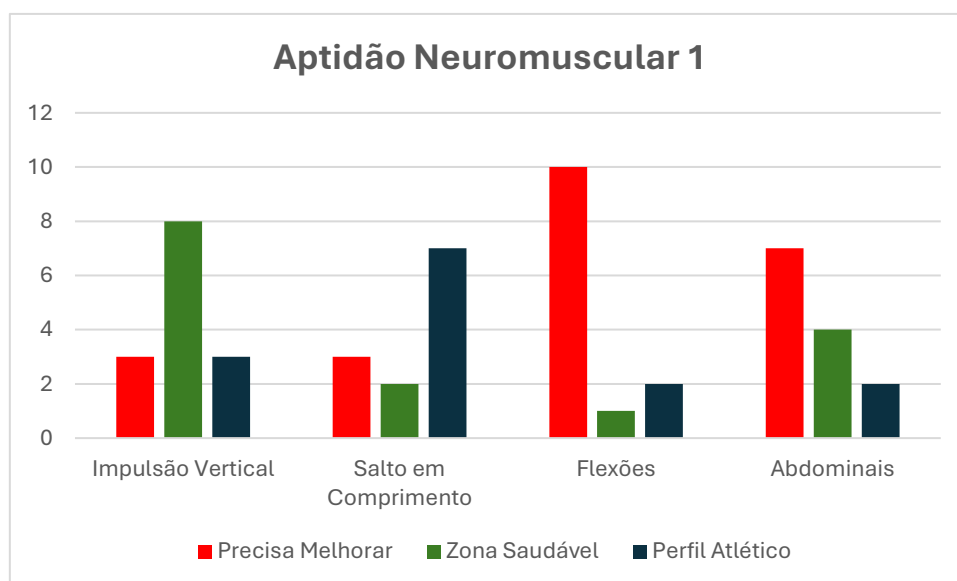


Gráfico 3 - Aptidão Neuromuscular 1

A aptidão neuromuscular divide-se em duas componentes: aptidão neuromuscular 1 (impulsão vertical, salto em comprimento, flexões e abdominais) e aptidão neuromuscular 2 (agilidade, velocidade e flexibilidade).

#### Aptidão Neuromuscular 1:

- Impulsão vertical: 3 alunos "Precisa melhorar", 7 "Zona saudável", 3 "Perfil atlético". Média: 27,54 cm (variação: 16-41 cm).

- Salto em comprimento (12 alunos avaliados): 3 "Precisa melhorar", 2 "Zona saudável", 7 "Perfil atlético".

- Flexões: 10 "Precisa melhorar", 1 "Zona saudável", 2 "Perfil atlético". Média: 7,62 flexões (variação: 2-23). Por género: rapazes 10 vs raparigas 5,57.

- Abdominais: 7 "Precisa melhorar", 4 "Zona saudável", 2 "Perfil atlético". Média: 27 abdominais (variação: 0-80). Por género: rapazes 40,33 vs raparigas 15,57.

Os resultados indicam necessidade de melhoria na força dos membros superiores e abdominais, enquanto a força explosiva dos membros inferiores demonstra bom desempenho geral.

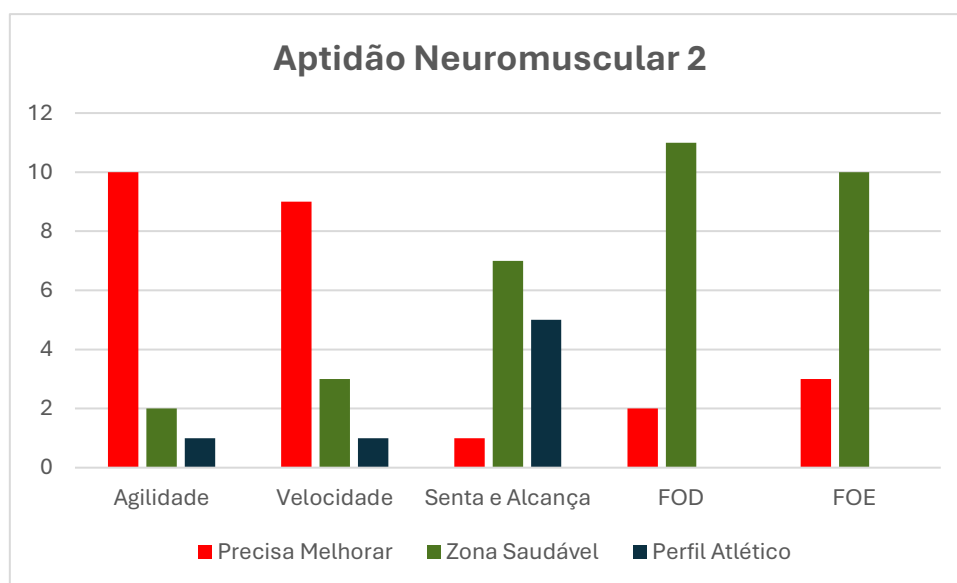


Gráfico 4 - Aptidão Neuromuscular 2

Agilidade (4x10m): A maioria dos alunos (10) encontra-se na categoria "Precisa melhorar", apenas 2 na "Zona saudável" e 1 no "Perfil atlético". Média: 13,41 segundos.

Velocidade (20m): 9 alunos "Precisa melhorar", 3 "Zona saudável" e 1 "Perfil atlético", demonstrando necessidade geral de melhoria. Média: 4,36 segundos.

Flexibilidade: Bom desempenho geral. No teste sentar e alcançar: 1 "Precisa melhorar", 7 "Zona saudável", 5 "Perfil atlético". Média: 28,87 cm. Na flexibilidade dos ombros direito: 2 "Precisa melhorar", 11 "Zona saudável". Na flexibilidade dos ombros esquerdo: 3 "Precisa melhorar", 10 "Zona saudável".

Os resultados indicam áreas de melhoria na agilidade e velocidade, enquanto a flexibilidade demonstra bom desempenho geral.

### **Dados Sociométricos**

O teste sociométrico constitui uma ferramenta fundamental para a análise das dinâmicas relacionais em contexto escolar, permitindo identificar padrões de aceitação e rejeição social entre pares (Moreno, 1934). Esta metodologia possibilita a detecção de líderes naturais, alunos em situação de isolamento social e a formação de subgrupos informais.

Deste modo, através da aplicação dos testes sociométricos no âmbito do projeto TASRAM-CIT, tornou-se possível aferir os alunos incluídos, excluídos e os que se encontravam num patamar intermédio. Após a sua aplicação, verificou-se o seguinte: a) 1 aluno totalmente integrado na turma (A5), emergindo como líder social consistente em múltiplos contextos; b) 3 alunos excluídos (A7, A13 e A14), sendo que apresentam padrões sistemáticos de rejeição e dificuldades de integração social, com A14 a revelar particular vulnerabilidade no contexto de mudança de turma; c) ao nível da EF existe uma tendência para criação de grupos com os que apresentam maior afinidade, destacando-se A2 e A3 pelas suas competências desportivas reconhecidas; d) identificação clara de dois subgrupos principais: um incluindo A1, A2, A3, A4, A7, A9 e A10, e outro englobando A5, A6, A11 e A12. Estes resultados possibilitaram a criação e implementação de estratégias ao nível da constituição de grupos, de modo a favorecer a inclusão dos alunos mais excluídos e estimulando o trabalho cooperativo e valores como companheirismo e respeito pelo outro.

## 2.2.6. Discussão, Implicações para a Prática

A análise dos resultados obtidos na caracterização da turma 8º2 revela descobertas significativas que merecem discussão aprofundada face à literatura científica existente e que orientam direções claras para a intervenção pedagógica. Os dados recolhidos proporcionam uma compreensão multidimensional das características, necessidades e potencialidades dos alunos, oferecendo uma base sólida para a tomada de decisões educativas fundamentadas.

Os dados revelam uma situação preocupante relativamente à composição corporal, com 53,8% dos alunos a apresentarem IMC na categoria "Precisa melhorar" (valor médio de 23,05 kg/m<sup>2</sup>) e 69,2% a necessitarem de melhorar a percentagem de massa gorda. Esta condição reflete-se diretamente no desempenho cardiorrespiratório, onde 61,5% dos alunos se posicionam na categoria "Precisa melhorar" no teste de vaivém (média de 27,31 percursos). Mendoza-Muñoz et al. (2020) corroboram estes achados, demonstrando que adolescentes com excesso de peso apresentam níveis mais baixos de aptidão física que os seus pares com peso normal, independentemente do género. A análise por género revela diferenças consistentes com a literatura, com os rapazes a evidenciarem melhor desempenho cardiorrespiratório (30 vs 25 percursos) e IMC ligeiramente superior (23,75 vs 22,45 kg/m<sup>2</sup>). Esta evidência sustenta a implementação de programas de treino intervalado de alta intensidade (HIIT) nas aulas de Educação Física, com diferenciação pedagógica por género respeitando as diferenças naturais observadas.

A avaliação neuromuscular evidencia défices acentuados na força dos membros superiores, com 76,9% dos alunos na categoria "Precisa melhorar" no teste de flexões (média de 7,62 flexões), e na força abdominal, com 53,8% a necessitarem de melhoria (média de 27 abdominais). As diferenças de género são marcantes (flexões: rapazes 10 vs raparigas 5,57; abdominais: rapazes 40,33 vs raparigas 15,57), consistentes com Joensuu et al. (2021), que documentam diferenças significativas na aptidão física favorecendo os rapazes. O estudo demonstra que adolescentes ativos apresentam níveis superiores de força muscular, sugerindo que os défices observados se relacionam com os baixos níveis de atividade física reportados (apenas 21% praticam exercício diariamente). Contrariamente, a força explosiva dos membros inferiores demonstra melhor

desempenho, com 58,3% dos alunos a apresentarem perfil atlético no salto em comprimento. Os dados apoiam a implementação de circuitos de treino funcional com exercícios de força corporal, diferenciados por género e adequados às capacidades iniciais individuais.

Os testes de agilidade e velocidade demonstram que 76,9% dos alunos necessitam de melhoria na agilidade (4x10m, média de 13,41 segundos) e 69,2% na velocidade (20m, média de 4,36 segundos). Estes resultados alinham-se com a tendência global documentada por Masanovic et al. (2020), que evidenciam um declínio na aptidão física de crianças e adolescentes, particularmente nas componentes de força e velocidade, atribuído ao aumento dos comportamentos sedentários. Contrariamente, o desempenho na flexibilidade é positivo, com apenas 7,7% dos alunos a necessitarem de melhoria no teste sentar e alcançar. As descobertas justificam a utilização de jogos reduzidos, circuitos de agilidade e exercícios pliométricos adaptados, integrados no aquecimento das aulas e em atividades lúdicas para maximizar o tempo de prática mantendo a motivação.

A análise das atitudes revela uma situação paradoxal onde 72% dos alunos expressam satisfação pelas aulas de Educação Física (43% gostam bastante e 29% gostam muito) e 64% consideram ter bom desempenho na disciplina, com 50% a defenderem a sua obrigatoriedade. Contudo, apenas 21% praticam atividade física diariamente, 29% praticam uma a duas vezes semanalmente, e outros 29% praticam raramente ou nunca. Subramaniam e Silverman (2007) explicam este fenómeno, indicando que embora os estudantes gostem das aulas, estas não proporcionam motivação suficiente para a prática extraescolar. A participação no Desporto Escolar é significativa (57%), com preferência por futebol, basquetebol e voleibol. Estes achados fundamentam a implementação de programas de educação para a saúde integrados nas aulas, estabelecendo conexões entre as atividades escolares e as oportunidades de prática externa, bem como a diversificação da oferta do Desporto Escolar.

O estudo sociométrico identifica dinâmicas relacionais complexas, com um aluno totalmente integrado (A5) emergindo como líder social, contrastando com três alunos excluídos (A7, A13 e A14) que apresentam padrões de rejeição, sendo particularmente relevante o caso do aluno A14 no contexto de mudança de turma. A análise revela dois subgrupos principais e tendência para grupos baseados em afinidades, destacando-se os alunos A2 e A3 pelas competências desportivas reconhecidas. Casado-Robles et al. (2022) demonstram que o modelo de Educação Desportiva facilita novas relações sociais

positivas e remove relações negativas, revelando que intervenções pedagógicas estruturadas influenciam significativamente o estatuto sociométrico dos alunos. A evidência orienta a implementação de metodologias cooperativas, como o modelo de Educação Desportiva, evitando agrupamentos baseados exclusivamente em afinidades e promovendo colaborações entre alunos com diferentes estatutos sociais.

A caracterização dos hábitos de vida evidencia padrões preocupantes, com 28% dos alunos a dormirem menos de oito horas em dias letivos, todos a possuírem telemóvel com utilização maioritária entre duas a cinco horas diárias, e apenas uma minoria a adotar posturas corretas. Adicionalmente, 36% reportaram episódios dolorosos nos últimos três meses, predominantemente nos joelhos, região dorsal e lombar. Poitras et al. (2016) estabelecem que a exposição excessiva a ecrãs contribui para comportamentos sedentários e reduz o tempo disponível para atividades físicas, demonstrando uma relação inversa entre tempo de ecrã e indicadores de saúde. Os hábitos identificados refletem tendências contemporâneas que requerem intervenção educativa específica, indicando a necessidade de programas integrados de educação para a saúde que abordem a higiene do sono, uso responsável da tecnologia e consciencialização postural, com integração de exercícios de fortalecimento muscular e pausas ativas nas aulas de Educação Física.

### **2.2.7. Limitações e Forças do Estudo**

Este estudo apresenta várias limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. A principal limitação relaciona-se com o reduzido tamanho da amostra (n=14), que limita a generalização dos resultados e a aplicação de técnicas estatísticas mais sofisticadas. Adicionalmente, o desenho transversal do estudo não permite estabelecer relações causais entre as variáveis analisadas.

A elevada prevalência de alunos com necessidades educativas especiais, embora constitua uma característica distintiva interessante, pode limitar a comparabilidade dos resultados com outras turmas ou estudos. Alguns instrumentos de avaliação podem não ter sido totalmente adequados às características específicas destes alunos, podendo ter influenciado os resultados obtidos.

No entanto, o estudo apresenta também forças significativas. A abordagem multidimensional, integrando aspectos demográficos, socioeconômicos, de saúde, aptidão física e dinâmicas sociais, proporciona uma visão holística da turma que é raramente encontrada na literatura. A utilização de instrumentos validados e a integração no projeto TASRAM-CIT garantem a qualidade e fiabilidade dos dados recolhidos.

A aplicação sistemática dos protocolos FITescola permite a comparação com valores de referência nacionais, aumentando a relevância prática dos resultados. A análise sociométrica detalhada fornece informações valiosas sobre as dinâmicas relacionais que são frequentemente negligenciadas em estudos de caracterização de turmas.

### **2.2.8. Conclusões Finais**

A caracterização da turma 8º2 proporcionou uma compreensão abrangente das características, necessidades e potencialidades dos alunos, permitindo responder às questões de investigação formuladas e identificar direções claras para a intervenção pedagógica.

A análise das características demográficas, socioeconômicas e de saúde revela um perfil específico e desafiante, caracterizado por uma elevada prevalência de alunos com necessidades educativas especiais (71,4%) e uma amplitude etária significativa que sugere casos de retenção escolar. Os hábitos de vida evidenciam padrões preocupantes, com 28% dos alunos a dormirem menos de oito horas em dias letivos e utilização excessiva de tecnologia, fatores que se relacionam diretamente com os défices observados na aptidão física. A composição corporal apresenta resultados alarmantes, com 53,8% dos alunos apresentando IMC inadequado e 69,2% necessitando de melhorar a percentagem de massa gorda, situação que se reflete no desempenho cardiorrespiratório, onde 61,5% se posicionam na categoria "Precisa melhorar".

A perceção dos alunos relativamente à disciplina de Educação Física revela uma situação paradoxal particularmente relevante. Embora 72% expressem satisfação pelas aulas e 64% considerem ter bom desempenho na disciplina, apenas 21% praticam atividade física diariamente, evidenciando uma discrepância entre atitudes positivas e comportamentos sedentários. Esta situação sugere que, apesar da motivação intrínseca pela disciplina, as aulas não proporcionam transferência suficiente para contextos

extraescolares. A participação significativa no Desporto Escolar (57%) indica, contudo, potencial para capitalizar estas preferências na promoção de estilos de vida ativos.

O nível de aptidão física da turma situa-se consistentemente abaixo dos valores de referência para a população portuguesa na maioria das componentes avaliadas pelo programa FITescola. Destacam-se os défices acentuados na força dos membros superiores (76,9% necessitam melhoria nas flexões) e na força abdominal (53,8% necessitam melhoria), bem como nas capacidades de agilidade e velocidade. Contrariamente, a flexibilidade constitui um ponto forte, com apenas 7,7% dos alunos necessitando melhoria, e a força explosiva dos membros inferiores demonstra melhor desempenho, com 58,3% apresentando perfil atlético no salto em comprimento.

As dinâmicas sociais caracterizam-se por uma estrutura relacional complexa que influencia significativamente a participação nas atividades de Educação Física. O estudo sociométrico identifica um aluno totalmente integrado emergindo como líder social, contrastando com três alunos excluídos que apresentam padrões sistemáticos de rejeição. Esta polarização social reflete-se diretamente no envolvimento dos alunos, observando-se que aqueles com melhor estatuto sociométrico demonstram maior motivação, enquanto os excluídos tendem a apresentar menor participação nas atividades propostas.

A partir desta análise, constata-se que, a turma 8º2 apresenta um contexto educativo complexo que combina desafios significativos com oportunidades promissoras. Os défices identificados na aptidão física, os hábitos de vida inadequados e as dinâmicas sociais que requerem intervenção específica constituem os principais desafios. Contudo, a motivação intrínseca dos alunos pela disciplina, a participação no Desporto Escolar e a identificação de lideranças positivas representam oportunidades valiosas para intervenção pedagógica. Os resultados obtidos fundamentam a implementação de estratégias diferenciadas e inclusivas que considerem as especificidades identificadas, nomeadamente programas integrados de educação para a saúde, metodologias cooperativas para promoção da inclusão social, e abordagens de treino funcional adaptadas às necessidades e capacidades individuais dos alunos.

### **2.3. Gestão do Processo de Ensino e Aprendizagem: 2º Ciclo**

A intervenção pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente numa turma do 6.º ano de escolaridade numa escola do Funchal (RAM), constituiu um

complemento formativo de elevada pertinência ao estágio curricular. Esta experiência, embora de curta duração, revelou-se extraordinariamente enriquecedora a nível pessoal e profissional, ao proporcionar uma perspetiva aprofundada e diferenciada sobre o ensino da Educação Física em contextos educativos distintos e com faixas etárias específicas. A oportunidade de lecionar neste nível de ensino permitiu consolidar e diversificar as competências pedagógicas, contrastando com a intervenção realizada no 3.º Ciclo.

### **2.3.1 Caracterização da Turma: 6º2**

O processo de intervenção foi antecedido por uma fase de observação estruturada, compreendendo seis sessões de observação, fundamentadas numa grelha de análise pedagógica adaptada de modelos utilizados em anos anteriores. Este período revelou-se fundamental para a caracterização aprofundada da turma, permitindo uma análise detalhada da sua dinâmica específica e do estilo de ensino do professor titular.

A turma do 6.º ano era constituída por 23 alunos, distribuídos de forma equilibrada entre 12 elementos do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Previamente ao início do processo de intervenção, não foi disponibilizado qualquer documento específico relativamente às principais características, particularidades e necessidades da turma, tanto na sua globalidade como individualmente. Estas informações teriam sido preponderantes para uma definição mais adequada e pormenorizada das estratégias pedagógicas a implementar.

Contudo, o professor responsável demonstrou uma disponibilidade excecional no sentido de proporcionar todas as informações individuais e coletivas acerca da turma. Através de conversas informais, foi possível realizar uma análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) da turma, identificando os alunos com maior e menor nível de proficiência, os elementos com características de liderança, bem como aqueles que manifestavam comportamentos desviantes com maior frequência.

No que concerne aos traços de personalidade mais marcantes da turma, identificou-se um grupo constituído por quatro alunos que demonstraram capacidade de influenciar significativamente o comportamento dos restantes elementos. Este grupo era composto por dois elementos do sexo masculino e dois do sexo feminino, sendo que um dos rapazes e uma das raparigas se destacavam como líderes naturais de cada subgrupo. Estes elementos manifestavam, com alguma frequência, comportamentos que

procuravam captar a atenção dos colegas, causando distração e influenciando negativamente as aprendizagens do grupo.

Não obstante, durante os momentos de exposição das informações principais de cada matéria de ensino e nas situações práticas dinamizadas, todos os alunos demonstraram capacidade de percepção adequada das informações partilhadas. Perante esta análise comportamental, tornou-se necessário desenvolver estratégias específicas durante a realização dos exercícios, com o objetivo de prevenir a ocorrência de comportamentos desviantes, reduzindo a sua frequência e gerindo todo o processo educativo de forma mais eficiente e eficaz.

Ao nível da proficiência motora, verificou-se que, em resultado do trabalho desenvolvido pelo professor responsável desde o início do ano letivo, os índices de Aptidão Física Funcional (AFF) da turma eram satisfatórios. Observou-se uma motivação geral elevada para a prática de exercício físico, elemento que se revelou facilitador da aprendizagem dos alunos, conforme sustentado por Rebolo e Montenegro (2018). Esta característica positiva da turma constituiu um fator determinante na definição da abordagem pedagógica, optando-se por manter a metodologia implementada pelo professor responsável, incorporando sempre nas situações práticas um caráter competitivo e lúdico, de forma a potenciar esta predisposição favorável dos discentes para a atividade física.

A recolha de dados sobre as condições materiais, espaciais e contextuais da escola, bem como a identificação dos conteúdos programáticos pertinentes, foram elementos centrais desta fase observacional. O diálogo regular e colaborativo com o professor cooperante enriqueceu significativamente este processo, permitindo um alinhamento de expectativas e a definição de estratégias pedagógicas adequadas ao perfil específico da turma.

## **Capítulo III – Prática Letiva**



### **3.1 Planeamento**

O planeamento constitui a base fundamental da prática letiva, articulando-se com as diretrizes da escola e com os resultados da avaliação inicial dos alunos (apresentada no ponto 3 deste capítulo). Esta fase preparatória do processo de ensino-aprendizagem assume particular relevância na disciplina de Educação Física, na medida em que determina a organização e desenvolvimento de todo o ano letivo, servindo como roteiro detalhado para a seleção e sequenciação de conteúdos, definição de objetivos de aprendizagem, escolha de estratégias pedagógicas e gestão de recursos temporais e materiais (Bento, 1998).

O planeamento da disciplina encontra-se alinhado com o Projeto Educativo de Escola (PEE) 2022-2026, que estabelece como missão a formação de cidadãos cada vez mais cultos, autónomos, responsáveis, solidários e democraticamente comprometidos na construção de uma sociedade melhor. Neste contexto, a Educação Física contribui diretamente para os objetivos estratégicos definidos pela escola, nomeadamente a melhoria do desempenho escolar das crianças/alunos/formandos através da promoção de atividades que desenvolvam capacidades motoras, cognitivas e socioemocionais, o desenvolvimento do sentido de cidadania fomentando valores como o respeito, a cooperação e a responsabilidade através da prática desportiva, e a redução do absentismo escolar proporcionando experiências de aprendizagem motivadoras e significativas.

O Plano Anual de Escola (PAE) 2024-2025 contempla especificamente atividades do Departamento de Expressões, destacando-se iniciativas como o "Dia dos Desportos de Raquete", a "IX Corrida Galeão Saudável" e o "Dia dos Desportos da Natureza", que visam a sensibilização dos alunos para diferentes modalidades desportivas e a promoção de hábitos de vida saudável. A escola dispõe de infraestruturas desportivas adequadas, incluindo polidesportivo coberto, ginásio equipado com material específico, campo exterior e parcerias com o Pavilhão do Clube Desportivo São Roque, permitindo a lecionação de múltiplas modalidades desportivas.

A organização temporal do ano letivo segue as diretrizes estabelecidas no Despacho n.º 8368/2024, de 25 de julho, da Secretaria Regional da Educação, que define uma estruturação por semestres, permitindo uma distribuição equilibrada dos conteúdos programáticos. A escola dispõe de um corpo docente de Educação Física constituído por

4 professores do grupo 260 (2º ciclo) e 3 professores do grupo 620 (3º ciclo), acrescidos de 2 professores estagiários, garantindo uma adequada cobertura das necessidades letivas.

Conforme preconizado por Bento (1998), um planeamento eficaz deve ser simultaneamente exequível e realista, didaticamente rigoroso e preciso, de modo a focar-se nos aspetos essenciais do processo de ensino-aprendizagem. A sua fundamentação deve assentar não só nos conteúdos programáticos da disciplina de Educação Física, mas também numa análise aprofundada do contexto escolar específico da turma e do perfil de saída desejado para os alunos.

O planeamento estruturou-se em três níveis hierárquicos e complementares:

### **Planeamento Anual**

O planeamento anual foi elaborado a partir das orientações programáticas da disciplina e da análise diagnóstica dos alunos, constituindo-se como um pilar fundamental na prática pedagógica do professor de Educação Física. Este documento estratégico orienta o docente na organização do ano letivo, mantendo uma natureza flexível e adaptável às dinâmicas e necessidades que emergem ao longo do processo educativo.

Para o 8º ano de escolaridade, as Aprendizagens Essenciais para a disciplina de Educação Física (DGE, 2018) assumem um papel central na orientação curricular, visando o aperfeiçoamento das matérias já abordadas nos ciclos anteriores e proporcionando o contacto com um leque mais alargado de competências previstas para o 3º ciclo do ensino básico. Respeitando os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos, e quando conjugadas de forma integrada, as Aprendizagens Essenciais definem as possibilidades de sucesso dos alunos, sendo as matérias abordadas na sua forma característica e em toda a sua extensão, enquadradas por objetivos gerais e por subáreas.

Segundo as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), o aluno do 8º ano deve desenvolver as competências essenciais de nível introdução em seis matérias, distribuídas por diferentes subáreas: Jogos Desportivos Coletivos (uma matéria), Ginástica (uma matéria), Atletismo, Patinagem, Atividades Rítmicas Expressivas e Outras (quatro matérias). Esta estruturação permite uma abordagem equilibrada e diversificada das diferentes dimensões da Educação Física.

O planeamento anual contemplou igualmente a análise do calendário escolar, elemento essencial que permite identificar os dias efetivos de leção, os períodos de

interrupção letiva, os feriados nacionais e regionais, bem como os momentos reservados à avaliação. Esta informação funciona como linha orientadora fundamental para a distribuição equilibrada dos conteúdos programáticos e para a organização das atividades pedagógicas ao longo do ano letivo.

### **Unidades Didáticas (UD)**

Ao longo do ano letivo foram lecionadas seis UD (de acordo com as aprendizagens essenciais), contemplando diferentes domínios de aprendizagem. A conceção das UD representa uma ferramenta pedagógica fundamental que permite aos docentes estruturar e organizar o processo educativo de forma sistemática e coerente. Esta abordagem metodológica surge da necessidade de superar modelos tradicionais de ensino baseados na mera transmissão e reprodução de conhecimentos, evoluindo para processos didáticos centrados na construção ativa de saberes pelos próprios alunos (Pais, 2013).

A unidade didática configura-se como um instrumento de planificação que integra objetivos, conteúdos, metodologias e estratégias avaliativas numa sequência temporal estruturada, visando promover aprendizagens significativas e duradouras que respondam às necessidades individuais dos estudantes. O desenvolvimento eficaz de uma unidade didática exige a consideração de múltiplos princípios orientadores que assegurem a sua adequação ao contexto educativo específico.

Entre estes princípios destacam-se a contextualização com a realidade escolar e os recursos disponíveis, a definição clara dos objetivos de aprendizagem e competências a desenvolver, o respeito pela progressão e sequencialidade dos conteúdos, e a flexibilidade necessária para adaptações estratégicas conforme as situações emergentes (Pais, 2015). A unidade didática deve também promover a participação ativa dos alunos através de metodologias motivantes e adequadas ao tempo disponível, mantendo sempre uma perspetiva avaliativa que permita ajustamentos contínuos às necessidades identificadas.

Para efeitos exemplificativos, uma destas UD encontra-se no Apêndice 5, ilustrando a estruturação técnico-didática que compreende elementos essenciais integrados de forma coerente e sistemática.

### **Planos de Aula**

Os planos de aula foram elaborados semanalmente para orientar a intervenção prática, constituindo o nível mais específico e operacional do planeamento. Estes documentos traduzem as orientações das Unidades Didáticas (UD) em ações concretas, definindo objetivos específicos, conteúdos a abordar, estratégias metodológicas, recursos necessários e critérios de avaliação para cada sessão letiva. Como reforça Roldão (2018), o planeamento é a atividade que permite ao professor pensar a sua prática, antecipar cenários e tomar decisões fundamentadas, transformando a incerteza da ação em intencionalidade pedagógica.

A elaboração semanal dos planos de aula permite uma adaptação constante às necessidades emergentes da turma, aos recursos disponíveis e às condições específicas de cada momento do processo de ensino-aprendizagem. Esta flexibilidade temporal assegura que o planeamento se mantenha atualizado e responsivo às dinâmicas da turma e aos imprevistos que possam surgir.

Para além da sua função prospetiva, o plano de aula foi também um instrumento dinâmico de avaliação formativa. Em todas as aulas, eram efetuados registos no próprio documento, focados na monitorização contínua das aprendizagens (ver apêndice 8). Estas anotações incluíam observações sobre a participação dos alunos, a compreensão dos conteúdos e as dificuldades manifestadas, permitindo um acompanhamento próximo e a regulação atempada do processo de ensino-aprendizagem, em linha com os princípios da avaliação para as aprendizagens (Machado, 2021).

Os planos de aula incluem igualmente a previsão de estratégias diferenciadas que respondam à heterogeneidade dos alunos, promovendo a inclusão e o sucesso de todos os estudantes. Encontram-se igualmente incluídos em anexo como exemplos ilustrativos da operacionalização prática do planeamento pedagógico.

A gestão do processo de ensino-aprendizagem foi encarada como um ciclo contínuo, composto pelas fases de planeamento, implementação, monitorização e avaliação, que se interligam e retroalimentam. Esta perspetiva possibilitou uma atuação docente mais consciente, reflexiva e ajustada às realidades vivenciadas, garantindo a qualidade e eficácia do processo educativo.

### **3.2 Realização**

### 3.2.1 Modelos de ensino adotados

A seleção dos modelos de ensino implementados nas UD desenvolvidas fundamentou-se numa análise criteriosa das características específicas da turma, dos objetivos pedagógicos estabelecidos e das particularidades inerentes a cada modalidade desportiva (Metzler, 2017). Esta escolha metodológica orientou-se pelos princípios da diferenciação pedagógica e pela necessidade de promover aprendizagens significativas e duradouras, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos educandos. A fundamentação teórica desta abordagem assenta na compreensão de que a eficácia do processo educativo depende da capacidade de adaptar as estratégias pedagógicas às necessidades específicas dos alunos e às características distintivas de cada área curricular (Clérigo, 2017).

O Modelo Desenvolvimental (MD) emergiu como uma das abordagens centrais na implementação das UD, revelando-se particularmente adequado às características heterogêneas da turma. Este modelo, cuja estrutura e sequência para o ensino dos jogos desportivos foram formalizadas por Rink (1993), caracteriza-se pela adaptação progressiva da complexidade dos exercícios ao progresso individual dos alunos, permitindo uma diferenciação pedagógica eficaz que assegura que cada discente seja desafiado de forma apropriada ao seu nível de desenvolvimento (Famose, 1990). O MD, também conhecido como Skill Development Approach, foca-se na modificação das características da tarefa em vez de apenas nas características do aluno, para garantir o sucesso na aprendizagem motora (Mesquita, 2009). A sua aplicação constituiu uma resposta direta à amplitude etária significativa e aos diferentes níveis de aptidão física observados no diagnóstico inicial, incluindo défices acentuados na força dos membros superiores, agilidade e velocidade.

A aplicação do MD manifestou-se de forma exemplar na unidade didática de Orientação, onde a progressão gradual dos exercícios, desde atividades simples de identificação de símbolos até percursos complexos, permitiu consolidar as aprendizagens de forma estruturada e sequencial. Esta abordagem desenvolvimental estendeu-se igualmente à Ginástica, onde se privilegiou uma progressão gradual na aprendizagem dos elementos gímnicos, com tarefas sistematicamente organizadas em progressões pedagógicas. No Atletismo, o MD permitiu estruturar a aprendizagem em etapas progressivas, organizando as tarefas por níveis crescentes de dificuldade e promovendo experiências de sucesso ajustadas à realidade de cada aluno.

Complementarmente, o Teaching Games for Understanding (TGfU) constituiu outro pilar fundamental da abordagem pedagógica, sendo implementado estrategicamente nas modalidades de jogos desportivos coletivos e individuais. Este modelo, introduzido por Bunker e Thorpe (1982), privilegia a compreensão dos princípios táticos através de jogos reduzidos que reproduzem a essência das modalidades, promovendo comportamentos produtores através da constante adaptação às situações de jogo. Os seis pilares básicos do TGfU incluem a forma de jogo, a apreciação do jogo, a consciência tática, a tomada de decisão, a execução da habilidade e o desempenho. O TGfU foi crucial para abordar a discrepância entre motivação e empenho demonstrados em contexto de aula e comportamentos sedentários, visando aumentar a transferência das aprendizagens para contextos extraescolares, dado que apenas 21% dos alunos praticam atividade física diariamente.

Na UD de JDC-I, o TGfU foi operacionalizado através de situações de jogo reduzido de 1x1 e 2x2, evoluindo progressivamente em complexidade. Esta progressão metodológica encontrou eco no Smashball, um método que organiza o ensino do voleibol em níveis de complexidade crescente, onde a sequência 1x1 → 2x2 → 3x3 permitiu desenvolver gradualmente a sustentação da bola, a cooperação e os padrões de organização coletiva (Silva et al., 2018). A aplicação do TGfU estendeu-se às modalidades individuais, nomeadamente no Ténis de Mesa e no Badminton, privilegiando a compreensão tática do jogo antes da refinação técnica, através de jogos condicionados que preservavam a lógica interna da modalidade.

Na UD de JDC-I, a abordagem pedagógica assentou nos princípios basilares do Modelo de Educação Desportiva (MED), os quais, em articulação com o TGfU, formaram a base estrutural para um Modelo de Competência adaptado às especificidades da turma. O MED, formalizado por Siedentop (1994), procura transformar a prática da educação física escolar em experiências desportivas autênticas para os alunos. Este modelo curricular é baseado no currículo do desporto e procura simular aspetos fundamentais do contexto desportivo, como a afiliação a equipas, a competição formal e a época desportiva completa (Mesquita, 2014). Esta escolha metodológica foi uma resposta intencional às dinâmicas sociais complexas da turma, nomeadamente a presença de alunos excluídos que apresentavam padrões sistemáticos de rejeição.

A implementação do MED incluiu elementos essenciais como a pré-época, a época e o evento culminante, onde cada equipa recebeu um dossiê com informações para

preencher sobre os seus elementos e assinar um contrato de equipa, promovendo desde logo o sentido de pertença e responsabilidade coletiva. O dossiê incluía exercícios organizados em categorias de organização ofensiva, defensiva e jogos lúdicos, proporcionando aos alunos recursos estruturados para o desenvolvimento autónomo das suas competências.

Esta opção metodológica encontra forte suporte na literatura, que reconhece o potencial dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) para o desenvolvimento integral do aluno (Lovatto & Galatti, 2007; Oliveira & Paes, 2004). Quando ensinados de forma adequada, os JDC facilitam a aquisição e o aperfeiçoamento de competências técnico-técnicas, cognitivas e socioafetivas, fomentando a reflexão sobre valores cruciais como a cooperação, a convivência, a inclusão, a solidariedade e a autonomia (Lovatto & Galatti, 2007; Oliveira & Paes, 2004). A aprendizagem dos JDC no contexto escolar deve, portanto, privilegiar a interligação entre o saber-fazer (técnica) e o saber porquê (tática), permitindo a desconstrução e reconstrução dos gestos técnicos básicos e a sua transferência para as situações reais de jogo (Paes, 2001).

Nesta perspetiva, a experiência prática em situações de jogo é vista como um pilar fundamental do ensino (Galatti, 2006). Os jogos desportivos coletivos de invasão assumem um papel de destaque na formação, dada a sua riqueza em situações que promovem o desenvolvimento de competências em múltiplos planos: técnico-cognitivo, técnico e socioafetivo (Mesquita, 1992). O carácter complexo destes desportos, marcado pela imprevisibilidade e a necessidade de adaptações constantes, exige do aluno uma elevada capacidade de tomada de decisão face aos problemas que lhes são colocados nas diversas situações de jogo (Garganta, 1995).

Os modelos de ensino implementados distinguem-se por características específicas que contribuem de forma diferenciada para o desenvolvimento integral dos educandos. O MD caracteriza-se pela sua flexibilidade metodológica, permitindo uma adaptação contínua às necessidades emergentes dos alunos e promovendo o desenvolvimento da independência nos quatro canais fundamentais: cognitivo, emocional, social e físico (Rink, 2001). Através do processo de dissonância cognitiva, os alunos são levados a promover o raciocínio na programação de respostas às situações-problema (Famose, 1990). O TGfU, por sua vez, distingue-se pela sua abordagem contextualizada, onde a natureza cooperativa das atividades fortalece os laços sociais e desenvolve valores fundamentais (Thorpe & Bunker, 1986). Finalmente, o MED, ao

estimular o gosto pela prática desportiva e desenvolver competências de liderança e organização, prepara os alunos para assumirem papéis ativos na sociedade e promove valores de cidadania e responsabilidade social (Siedentop, Hastie, & van der Mars, 2011).

### **3.2.2 Estratégias e progressões pedagógicas**

A implementação das unidades didáticas caracterizou-se pela utilização estratégica de múltiplos métodos de ensino, adaptados às especificidades de cada modalidade e, crucialmente, às necessidades identificadas na avaliação diagnóstica. O método global foi privilegiado nas modalidades de jogos desportivos coletivos, onde o desempenho dos alunos e as correções realizadas contabilizavam sempre a ação na sua globalidade, sobretudo devido aos fatores dependentes da cooperação e oposição que emergem continuamente durante o jogo (Mitchel et al., 2013). Esta metodologia revelou-se particularmente eficaz no contexto dos jogos coletivos de invasão, permitindo aos educandos compreender a interdependência entre os diferentes elementos técnicos, táticos e estratégicos inerentes a estas modalidades. A aplicação do método global estendeu-se ao Atletismo, onde foi adotado predominantemente, caracterizando-se pela demonstração inicial do exercício completo, permitindo aos alunos uma visão integrada da tarefa antes de proceder a eventuais correções ou ajustamentos técnicos específicos.

Em complementaridade, o método analítico foi aplicado de forma estratégica em diversas UD. Na Orientação, a sua aplicação revelou-se crucial para a assimilação dos fundamentos, promovendo a compreensão dos aspetos técnicos e simbólicos específicos através da decomposição dos conteúdos em componentes mais simples e acessíveis (Greco, 2001). Esta abordagem focou-se, nomeadamente, na identificação da sinalética presente no mapa, no entendimento da rosa dos ventos e dos pontos cardeais, e na compreensão das técnicas de orientação em contexto de percurso.

Nos desportos de raquete, como o Badminton e o Ténis de Mesa, o método analítico foi utilizado para o refinamento técnico dos batimentos fundamentais. Esta escolha metodológica é justificada pela natureza destas modalidades, onde uma falha numa ação técnica é frequentemente "mortífera", implicando a perda imediata do ponto (Aburachid, 2015). Assim, a decomposição técnica com análise detalhada dos elementos específicos – como clear, lob, serviço curto e comprido, amorti e drive no Badminton, e batimentos de direita e revés, serviço e diferentes tipos de efeitos na bola no Ténis de

Mesa – permitiu um aperfeiçoamento rigoroso, essencial para a eficácia em situação de jogo (Greco, 2001).

Adicionalmente, o método analítico foi fundamental na unidade didática de Ginástica, onde a sua aplicação está intrinsecamente ligada à segurança dos educandos. A decomposição dos exercícios em fases e a análise detalhada de cada movimento permitiram a correta assimilação da técnica de execução e das posições de ajuda e segurança, minimizando o risco de lesão e garantindo a progressão pedagógica em ambientes controlados (Leguet, 1987).

O método misto emergiu como uma estratégia particularmente eficaz em modalidades que exigiam uma abordagem equilibrada entre a compreensão global e o refinamento técnico específico. Este método, que combina a apresentação do movimento na sua totalidade com a decomposição em partes para o aperfeiçoamento técnico, é reconhecido como uma alternativa que visa otimizar a aprendizagem motora (Verdú, 2015).

Nas Atividades Rítmicas Expressivas, foi implementado estrategicamente, combinando as abordagens global e analítica para otimizar o processo de aprendizagem dos movimentos expressivos. Esta estratégia iniciava-se com a apresentação global do movimento, permitindo aos alunos uma primeira percepção da totalidade da sequência ou frase de movimento, seguida da divisão em elementos parcelares para facilitar a compreensão e execução técnica, retornando finalmente à execução global do exercício, integrando os elementos previamente trabalhados de forma isolada numa performance fluida e expressiva (Pinto, 2018).

Na Ginástica, foi implementado o método misto, caracterizado por uma apresentação global do exercício, seguida pela sua decomposição em elementos parcelares, frequentemente acompanhada de demonstração pelo professor, permitindo aos alunos compreender a totalidade do movimento antes de se focarem nos detalhes técnicos específicos (Verdú, 2015). A utilização de métodos mistos na Ginástica é uma prática pedagógica reconhecida para a otimização da aprendizagem (Vernetta, 1996).

Por sua vez, na unidade de Aptidão Física, privilegiou-se o método global para abordar as tarefas completas de resistência, força e velocidade, favorecendo o envolvimento ativo dos alunos e permitindo-lhes compreender o sentido prático e funcional das atividades propostas, bem como a interrelação entre as diferentes

componentes da aptidão física (Marques, 2018). O método global, ou funcional, é justificado por propiciar o aprendizado de forma mais contextualizada e funcional, especialmente em programas de treino de aptidão física (Marques, 2018).

A diversidade de estilos de ensino implementados refletiu a necessidade de responder eficazmente à heterogeneidade da turma e às especificidades de cada modalidade. O estilo de Descoberta Guiada foi integrado nas fases iniciais da abordagem aos conteúdos em múltiplas unidades didáticas, favorecendo a reflexão e o pensamento crítico e incentivando os discentes a construir o seu próprio entendimento através de questões orientadoras. Este estilo foi fundamental para desenvolver a independência cognitiva e a capacidade de resolução de problemas, competências cruciais para a autonomia dos alunos face à utilização excessiva de tecnologias. Na unidade de Orientação, durante os exercícios, os alunos eram questionados sobre o seu posicionamento no mapa, a interpretação dos elementos visíveis no terreno e a identificação do caminho mais eficiente, facilitando a apropriação ativa do conhecimento. Nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão, este estilo foi operacionalizado através do questionamento sistemático dos conteúdos, incentivando os alunos a refletir sobre as questões táticas inerentes aos jogos coletivos (Griffin & Butler, 2005).

Numa perspetiva de desenvolvimento da criatividade e do pensamento divergente, o estilo de Produção Divergente foi aplicado para promover a criatividade e a exploração de múltiplas soluções, sendo implementado numa fase mais avançada das unidades didáticas. Na Orientação, em tarefas como a escolha de percursos, estratégias de orientação e resolução de problemas em ambiente real, os alunos foram incentivados a encontrar diversas abordagens para um mesmo desafio. Nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão, os alunos eram desafiados a solucionar os problemas encontrados formulando mais que uma resposta, potenciando o debate e a partilha de ideias entre os educandos.

O estilo Inclusivo emergiu como uma estratégia fundamental para garantir a participação efetiva de todos os alunos, sendo implementado em tarefas mais analíticas que visavam desenvolver capacidades motoras específicas, adaptando-se sempre às capacidades individuais de cada educando. Este estilo foi uma resposta direta à heterogeneidade de aptidão física e à presença de alunos com necessidades educativas especiais, visando combater a desmotivação e garantir que os alunos com maiores dificuldades pudessem experienciar sucesso. No Voleibol, este estilo permitiu a adaptação das aulas para que alguns alunos pudessem trabalhar gestos técnicos específicos para

maior sucesso nas atividades, distinguindo os alunos em diferentes níveis de Smashball com objetivos distintos a alcançar. No Badminton, foi implementado através da adaptação dos exercícios e seus objetivos às capacidades dos alunos menos proficientes, garantindo que estes pudessem experienciar sucesso e não desmotivassem durante o processo de aprendizagem. No Tênis de Mesa, o estilo de inclusão foi implementado através da diferenciação pedagógica que adaptou as tarefas às características individuais dos alunos, baseando-se na adaptação do exercício aos alunos que apresentavam maiores dificuldades para que aumentassem o número de repetições do movimento. Nas ARE, a estratégia de ensino inclusivo permeou toda a intervenção pedagógica, assegurando que todos os alunos participassem ativamente nas atividades propostas, independentemente das suas limitações ou dificuldades específicas no domínio das atividades expressivas.

A utilização do estilo de Comando revelou-se essencial em contextos que exigiam precisão técnica, segurança e estruturação clara das aprendizagens. Esta abordagem mais estruturada foi vital para garantir a correção técnica e a segurança dos alunos, especialmente dada a prevalência de défices de aptidão física que poderiam aumentar o risco de lesão. Na unidade de Orientação, este estilo pedagógico foi integrado para a aprendizagem da simbologia cartográfica básica e nos exercícios sobre a rosa dos ventos, permitindo uma consolidação mais estruturada dos fundamentos. Nas Atividades Rítmicas Expressivas, o ensino por comando foi estrategicamente utilizado nas fases iniciais da unidade, garantindo que todos os alunos executassem os movimentos de forma uniforme e controlada, respeitando rigorosamente os tempos e os gestos definidos pelo professor, revelando-se fundamental para criar um ambiente estruturado e organizado na introdução de frases de movimento. Na unidade de Aptidão Física, o comando emergiu como a principal abordagem pedagógica devido ao caráter técnico e objetivo das tarefas propostas, que exigiam uniformidade na execução para garantir simultaneamente a segurança dos praticantes e a eficácia do trabalho desenvolvido. Na Ginástica, foi implementado o estilo de ensino de comando, essencial para garantir a correção técnica e a segurança durante a execução dos exercícios. No Atletismo, o estilo de comando revelou-se essencial para estabelecer as bases técnicas corretas, assegurar o cumprimento das normas de segurança e manter a organização da turma durante as transições entre atividades. No Tênis de Mesa, o estilo de comando foi evidente na apresentação das regras básicas, demonstração dos fundamentos técnicos, correção da pega e posicionamento, e ensino das regras de serviço e pontuação.

O estilo por Tarefa foi implementado estrategicamente em várias unidades didáticas para promover a autonomia e o desenvolvimento individual dos educandos. Este estilo foi essencial para combater os hábitos de vida inadequados e os resultados na composição corporal, promovendo a adoção de um estilo de vida mais ativo fora do contexto escolar. No Atletismo, foi implementado principalmente o ensino por tarefas, incentivando o trabalho autónomo e respeitando o ritmo individual de cada aluno, com as tarefas organizadas de forma a cobrir os blocos principais do atletismo, incluindo corridas de velocidade e barreiras, estafetas e lançamentos. No Ténis de Mesa, o estilo por tarefa foi utilizado para garantir a prática intensiva e o desenvolvimento da autonomia através da organização de diferentes estações de trabalho com tarefas específicas para cada competência técnica, com alunos a assumir funções de árbitros durante os jogos para consolidar a parte teórica da modalidade. No Badminton, foi utilizado para garantir a prática intensiva através da organização de diferentes estações de trabalho com tarefas específicas para cada competência técnica, promovendo a prática autónoma.

Finalmente, o estilo Recíproco foi aplicado estrategicamente nas Atividades Rítmicas Expressivas em momentos específicos de trabalho de pares ou pequenos grupos, onde os alunos assumiam alternadamente os papéis de observadores e executantes, oferecendo feedback construtivo entre si. Esta prática pedagógica incentivou o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas fundamentais, reforçando o sentido de responsabilidade individual e de cooperação coletiva, com os alunos orientados a utilizar critérios de observação previamente fornecidos pelo professor.

As progressões pedagógicas implementadas caracterizaram-se pela construção gradual e sistemática de competências, respeitando os princípios da aprendizagem sequencial e da diferenciação pedagógica. Na unidade didática de Orientação, a progressão estruturou-se desde atividades simples de identificação de símbolos até percursos complexos de orientação, permitindo consolidar as aprendizagens de forma estruturada. A utilização da aplicação GPSOrienteeing constituiu uma ferramenta tecnológica valiosa que permitiu aos alunos interagir com mapas digitais, registar os seus percursos e receber feedback imediato, enriquecendo a experiência de aprendizagem e facilitando a transposição dos conceitos teóricos para a prática.

Nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão, a progressão pedagógica iniciou-se com situações de jogo reduzido de 1x1 e 2x2, evoluindo progressivamente em complexidade e aumentando o número de participantes, precedendo jogos formais de 4x4

ou 5x5 (Mitchel, Oslin & Griffin, 2013). A introdução do jogo Bola ao Capitão constituiu uma estratégia metodológica adicional para ensinar princípios fundamentais aplicáveis às três modalidades e estimular o trabalho em equipa, permitindo aos alunos compreender as transferências possíveis entre diferentes jogos de invasão (Tavares, 2015). No Voleibol, a progressão do Smashball em cinco níveis de complexidade crescente permitiu manter os princípios fundamentais da modalidade enquanto introduzia modificações facilitadoras (Mesquita, 1998). A evolução desde a utilização de bola afável com ressalto permitido até às condições oficiais garantiu uma progressão lógica que respeitou o ritmo de aprendizagem individual, com os alunos só avançando para o nível seguinte após conseguirem executar adequadamente o anterior (Gonçalves, 2009).

No Badminton, a progressão pedagógica baseou-se numa abordagem metodológica diversificada, iniciando-se com o modelo de instrução direta para a apresentação das regras e primeiros contactos com a modalidade, evoluindo para o modelo desenvolvimental que priorizou a progressão técnica individual através da organização de grupos por níveis de competência, culminando com a implementação do Teaching Games for Understanding para promover a compreensão do jogo e a tomada de decisões (Metzler, 2017).

A organização dos grupos de trabalho constituiu uma estratégia pedagógica deliberada e fundamentada, baseada nos resultados do teste sociométrico (Casado-Robles et al., 2022). Na unidade de Orientação, a formação de grupos com alunos que apresentavam menor ligação entre si revelou-se uma decisão acertada, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da cooperação. Nos JDC-I, a turma foi estruturada em três equipas compostas por 4 a 5 elementos cada, agrupando intencionalmente alunos que evidenciavam dificuldades significativas de relacionamento interpessoal, com o intuito de promover a melhoria das relações sociais e o desenvolvimento de competências colaborativas (Mesquita, 2005).

A gestão do material didático foi organizada de forma eficiente e pedagógica, com a responsabilização dos alunos pela arrumação do material no final das aulas, constituindo uma estratégia educativa valiosa que promoveu valores de responsabilidade, organização e respeito pelo material comum (Rosado & Mesquita, 2009). Na unidade de Orientação, distinguiu-se entre percursos executados ao redor da escola, que eram montados previamente, e exercícios realizados no momento, demonstrando capacidade de inovação

e adaptação às limitações materiais através da utilização criativa de materiais não convencionais como cones, arcos e giz.

O feedback fornecido aos alunos foi estruturado de forma a promover a reflexão e a construção ativa do conhecimento, através da estratégia de orientar os discentes através de questões, permitindo que chegassem às respostas por si próprios (Rosado & Mesquita, 2009). Esta abordagem do feedback, centrada na descoberta guiada, facilitou a apropriação ativa do conhecimento e promoveu uma compreensão mais profunda dos conceitos, desenvolvendo simultaneamente o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos educandos (Metzler, 2017). A implementação destas estratégias e progressões pedagógicas revelou-se fundamental para o sucesso das unidades didáticas, evidenciando a eficácia de uma abordagem metodológica diversificada e adaptada às características específicas dos alunos e das modalidades abordadas, contribuindo para o desenvolvimento integral dos educandos nos domínios psicomotor, cognitivo e socioafetivo (Mesquita, 2005).

### **3.2.3 Reflexão Crítica sobre a Intervenção Pedagógica**

A análise retrospectiva da intervenção pedagógica evidencia um alinhamento consistente entre a intencionalidade formativa e o diagnóstico inicial da turma. A seleção dos modelos de ensino (Desenvolvimental, Teaching Games for Understanding - TGfU, Modelo de Educação Desportiva - MED) e das estratégias didáticas (Inclusivo, por Tarefa, Descoberta Guiada) constituiu uma resposta deliberada às problemáticas identificadas no estudo de caracterização da turma, nomeadamente a heterogeneidade da aptidão física, os padrões de vida sedentários e as dinâmicas sociais complexas (Metzler, 2017). Este estudo inicial revelou-se fundamental para o planeamento de toda a intervenção pedagógica, proporcionando uma compreensão multidimensional das características, necessidades e potencialidades dos alunos, que orientou a tomada de decisões educativas fundamentadas e a implementação de estratégias diferenciadas e inclusivas ajustadas ao contexto específico da turma 8º2.

Não obstante a coerência da planificação, a reflexão crítica impõe a questão da eficácia plena da intervenção. A resposta, no contexto de um processo de ensino-aprendizagem intrinsecamente dinâmico e multifacetado, revela-se necessariamente matizada. Embora os modelos e as estratégias tenham sido implementados de forma objetiva e tenham gerado resultados positivos (demonstrados, por exemplo, pela manutenção da motivação intrínseca e pela participação no Desporto Escolar), a

persistência de desafios como a utilização excessiva de tecnologias e os resultados aquém do esperado na composição corporal sugerem que a intervenção, apesar de bem-fundamentada, não se revelou suficiente para induzir uma mudança comportamental profunda e generalizada em todos os discentes.

Perante a hipótese de uma nova intervenção com o mesmo grupo-turma e o mesmo conteúdo programático, a abordagem seria objeto de ajustamentos. A principal alteração incidiria sobre a intensificação da articulação entre a Educação Física e a Educação para a Saúde, visando tornar esta relação mais explícita, sistemática e transversal.

As seguintes áreas de melhoria são identificadas para uma futura intervenção:

1. Maior Foco na Transferência de Hábitos e na Autorregulação: Embora o modelo TGfU promovesse a transferência de aprendizagens, a intervenção poderia ter incorporado uma componente mais robusta de monitorização e autorregulação dos hábitos de vida fora do contexto escolar. A introdução de um instrumento de registo, como um «Diário de Atividade Física e Ecrãs» (preferencialmente em formato não-tecnológico, como contraponto à utilização excessiva de dispositivos), poderia ter constituído uma ferramenta mais direta para a consciencialização dos padrões de comportamento e para a promoção da autorregulação por parte dos alunos.

2. Intervenção Social Mais Estruturada e Explícita: O Modelo de Educação Desportiva serviu como base para abordar as dinâmicas sociais, tendo sido implementadas atividades de coesão de grupo (team-building) durante as sessões. Contudo, a intervenção seria complementada com sessões de mediação de conflitos mais explícitas, direcionadas aos discentes em situação de exclusão. A simples integração em equipas pode não ser suficiente para reverter padrões sistemáticos de rejeição, sendo necessário um trabalho mais aprofundado nas competências socioemocionais do grupo.

3. Diferenciação Otimizada no Modelo Desenvolvimental: A aplicação do modelo Desenvolvimental poderia ter sido maximizada através de uma avaliação formativa mais contínua e individualizada dos défices de aptidão física. Em vez de uma mera adaptação dos exercícios, seria benéfica a criação de «planos de treino» concisos e específicos para os alunos com défices mais acentuados (e.g., força dos membros superiores), permitindo um foco mais direcionado nas suas necessidades e fomentando um sentido de responsabilidade individual pela sua saúde e desenvolvimento motor.

Em síntese, a intervenção pedagógica foi coerente e bem fundamentada, mas a reflexão final revela que seria necessário trabalhar de forma mais aprofundada as questões comportamentais e sociais. O verdadeiro desafio não está apenas em implementar bem os modelos pedagógicos, mas em conseguir que estes provoquem mudanças reais e duradouras nos estilos de vida e nas relações entre os alunos. Esta experiência mostrou-me que a intencionalidade pedagógica precisa de ser constantemente revista e acompanhada de estratégias que ajudem os alunos a desenvolver consciência crítica e capacidade de autorregulação face aos seus próprios desafios.

### **3.3 Controlo e Avaliação**

#### **3.3.1 O papel da avaliação no processo pedagógico**

A avaliação foi entendida como motor do ensino, estruturada em três tempos: diagnóstica, formativa e sumativa. Conforme sustentam Simões, Fernandes e Lopes (2014), a avaliação constitui uma parte integrante de qualquer processo educativo e formativo adequado, funcionando como um meio orientador para a prática dos alunos e respondendo às suas necessidades individuais. Esta perspetiva transcende a mera atribuição de classificações numéricas, configurando-se como um processo complexo e estruturante do processo pedagógico (Lopes, 2014).

A avaliação constitui um ciclo permanente de diagnóstico, acompanhamento e regulação, permitindo ajustar o ensino às necessidades dos alunos e promover aprendizagens significativas. Segundo Lopes (2014), este processo deve ser conduzido em função de objetivos bem contextualizados com a situação e o ambiente em que ocorre, sendo crucial que seja contínuo e baseado num ciclo de Diagnóstico, Prescrição e Controlo.

A natureza multidimensional da avaliação em Educação Física exige uma abordagem que considere não apenas os níveis de sucesso e performance nas situações práticas de aprendizagem, mas também a participação dos alunos em todas as atividades de aula, tanto individuais quanto coletivas. Esta perspetiva holística alinha-se com os princípios da inclusão e da diferenciação pedagógica, reconhecendo que as particularidades dos alunos, sejam socioeconómicas, físicas ou psicológicas, podem constituir obstáculos ao seu desenvolvimento (Formosinho, 2007).

### 3.3.2 Avaliação inicial

A avaliação inicial foi um momento fundamental para a caracterização da turma, recorrendo a um conjunto diversificado de instrumentos que permitiram orientar o planeamento e a diferenciação pedagógica. Para além de ferramentas de referência como o FITescola®, a observação estruturada e o teste sociométrico, foram utilizadas grelhas de avaliação construídas com base nas Aprendizagens Essenciais de cada modalidade, nas quais se avaliava a execução de cada componente numa escala de 1 a 5 ou através de um sistema binário (realiza/não realiza), conforme detalhado no apêndice 24. Este levantamento inicial permitiu identificar os níveis de entrada dos alunos, as suas principais dificuldades motoras e os perfis sociais do grupo. Como destaca Ferreira (2005), a avaliação diagnóstica constitui-se como uma das ferramentas de maior relevância para o processo educativo, pois o seu principal objetivo é proporcionar ao docente um conhecimento aprofundado da sua turma, otimizando a aplicação das situações de ensino e aprendizagem com base nas necessidades e particularidades de cada aluno.

Com o propósito de assegurar a coerência entre os instrumentos de avaliação e o quadro conceptual subjacente a cada modalidade, procedeu-se a uma adaptação criteriosamente fundamentada dos procedimentos avaliativos. Esta abordagem permitiu uma avaliação contextualizada e alinhada com as especificidades de cada matéria (ver apêndice 25).

Nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), a avaliação foi operacionalizada através de situações de jogo reduzido, permitindo uma análise sistemática das ações tático-técnicas dos alunos em contexto de jogo, nomeadamente a sua eficiência na execução das ações com bola, a qualidade das ações sem bola e a capacidade de tomada de decisão. Esta metodologia possibilitou uma avaliação mais ecológica e contextualizada, refletindo as exigências reais da modalidade.

Nas modalidades de Voleibol, Badminton, Ténis de Mesa e Ténis de Campo, os procedimentos avaliativos incidiram sobre situações de jogo focadas na manutenção da bola ou volante em jogo, sendo registados indicadores como o número de toques consecutivos e a qualidade de ações técnicas específicas (e.g., toque de dedos no voleibol). A complexidade das tarefas foi progressivamente ajustada através da manipulação do espaço de jogo, nomeadamente através da redução da área de jogo — no

Ténis de Mesa, mediante o jogo cruzado (direita-direita ou esquerda-esquerda), e no Ténis de Campo, Voleibol e Badminton, através da redução proporcional do campo de jogo. Esta estratégia permitiu uma avaliação diferenciada, adequada aos diferentes níveis de desempenho.

Relativamente às Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) e à Orientação, a avaliação foi estruturada em torno das componentes definidas nas Aprendizagens Essenciais de cada modalidade. Nas ARE, foram propostas situações de aprendizagem integradas em jogos com componentes musicais e rítmicas, permitindo avaliar a qualidade da execução motora em contexto de expressão. Na Orientação, realizou-se um percurso de navegação no espaço escolar, onde se verificou a capacidade dos alunos na leitura e interpretação de mapas, bem como a sua orientação espacial e capacidade de localização.

Na Ginástica e no Atletismo, a avaliação centrou-se na análise técnica da execução de elementos gímnicos específicos e de provas de atletismo, respetivamente. Previamente à execução, foi proporcionada uma explicação detalhada das exigências técnicas e uma demonstração prática — no caso do Atletismo, a demonstração foi realizada por uma aluna federada na modalidade, constituindo-se como um modelo de referência para os restantes alunos.

A recolha sistemática de dados foi complementada por metodologias de observação estruturada, recorrendo-se a registos audiovisuais como instrumento de suporte. Enquanto algumas sessões foram registadas em vídeo para análise posterior, outras foram simultaneamente registadas e observadas em tempo real, permitindo uma análise mais aprofundada e a identificação de nuances no desempenho motor que poderiam não ser capturadas através de uma única metodologia.

### **3.3.3 Avaliação formativa**

A avaliação formativa constituiu-se como um processo contínuo e sistemático, realizado aula a aula, cujo pilar central foi o registo diário de observações diretamente no plano de aula. Para cada sessão, foi utilizada uma grelha de avaliação (ver apêndice 2 e 3) que permitia documentar a prestação global de cada aluno. As dimensões predefinidas foram sistematicamente observadas durante a aula, sendo posteriormente refletidas numa avaliação integrada da prestação do aluno. Esta abordagem, em linha com a perspetiva de Barreira, Boavida e Araújo (2006), assegurou que a avaliação estivesse intrinsecamente

ligada às questões práticas e ao acompanhamento integral do processo de ensino e aprendizagem, abrangendo todo o percurso pedagógico.

As dimensões de avaliação formativa foram estruturadas para captar uma visão holística do aluno, transcendendo a mera execução técnica. A análise focou-se em aspetos socioafetivos e comportamentais, observando-se o comportamento geral do aluno (nomeadamente se perturbava ou se mantinha focado na tarefa), a sua motivação e empenho, bem como a cooperação, manifestada através da interajuda e da disposição para auxiliar os colegas. Paralelamente, avaliou-se a capacidade de o aluno demonstrar autonomia, por exemplo, na organização e arrumação do material ou na execução das atividades propostas sem a necessidade de supervisão constante da professora. Por último, analisou-se a qualidade da intervenção do aluno, nomeadamente através das suas respostas às questões colocadas e da sua participação ativa nos diálogos promovidos.

Para operacionalizar esta avaliação, foram implementadas estratégias pedagógicas bem definidas. O questionamento foi utilizado em três momentos distintos: no momento inicial da aula, para aferir conhecimentos prévios; durante a aula, para estimular a reflexão e regular a aprendizagem; e no final, para consolidar os conhecimentos adquiridos. Este acompanhamento constante, conforme aponta Leitão (2013), valoriza a relação pedagógica estabelecida entre professor e aluno, permitindo adequar progressivamente o ensino para que o aluno consiga aprender e evoluir.

Em suma, o principal objetivo desta modalidade avaliativa foi a melhoria contínua do processo didático-pedagógico. A atitude de constante diagnóstico e prognóstico, como defende Araújo (2015), esteve sempre presente, possibilitando não só o planeamento e a orientação da postura do professor, mas também a verificação do estado da aprendizagem do aluno e o reajuste imediato do processo educativo e formativo.

### **3.3.4 Avaliação sumativa**

A avaliação sumativa, realizada no final de cada semestre (ver apêndice 6 e 7), não se constituiu como um momento isolado, mas sim como a síntese de um processo avaliativo contínuo e sistemático. O seu principal objetivo foi consolidar as evidências de desempenho e o progresso do aluno face ao seu ponto de partida, permitindo, como defendem Simões, Fernandes e Lopes (2014), realizar um balanço das aprendizagens,

conhecimentos e capacidades adquiridas e desenvolvidas ao longo de um período de ensino.

O pilar desta abordagem foi a valorização dos registos regulares de avaliação formativa, efetuados aula a aula. A classificação final de cada aluno resultou da ponderação de múltiplas fontes de evidência, que desaguaram na avaliação final. Este processo integrou: 1) os registos sistémicos da prestação em cada aula (avaliação formativa); e 2) momentos pontuais de avaliação mais global, como testes, trabalhos e a avaliação da parte prática. Esta metodologia permitiu, na perspetiva de Martins (2021), obter informações sobre o desempenho dos alunos ao longo do ano letivo, indicando a existência ou inexistência de evoluções e regressões no processo de aprendizagem.

Para respeitar as individualidades de cada aluno, a avaliação sumativa incidiu sobre três grandes domínios, cuja evidência foi recolhida ao longo de todo o processo: conhecimentos (avaliados através de formatos escritos, práticos ou orais), capacidades (referentes ao nível de aprendizagem das habilidades específicas de cada matéria) e atitudes (a componente socioafetiva, relacionada com o cumprimento de regras, normas e valores éticos evidenciados nas aulas).

Adicionalmente, foram implementados momentos de balanço coletivo no final de cada UD. Estes momentos constituíram uma inovação pedagógica significativa, pois permitiram não apenas a comunicação dos resultados individuais, mas também a reflexão partilhada sobre os processos de aprendizagem, os hábitos de trabalho e as atitudes. Este processo avaliativo tripartido e contínuo configura-se, assim, como um sistema integrado que assegura a qualidade e a equidade do processo educativo, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e a melhoria contínua das práticas pedagógicas através de uma abordagem sistemática e fundamentada.

### **3.4. Intervenção pedagógica: 6º**

#### **3.4.1. Planeamento da Intervenção**

A fase de lecionação estendeu-se por seis aulas, cada uma com a duração de 50 minutos, distribuídas em dois dias da semana. Esta estrutura horária exigiu uma adaptação metodológica e temporal considerável em relação ao modelo de intervenção implementado no 3.º Ciclo. O planeamento foi rigorosamente fundamentado na análise prévia do Projeto Educativo de Escola (PEE), assegurando o alinhamento da intervenção

com os valores, princípios e objetivos da instituição. As metodologias de ensino foram cuidadosamente diferenciadas e ajustadas à faixa etária, ao nível de desenvolvimento motor e cognitivo e às necessidades específicas dos alunos. Atendendo à reduzida experiência discente em determinadas modalidades, foi dada particular ênfase aos Jogos Desportivos Coletivos, com foco no Andebol e ao Badminton, através da aplicação do modelo Teaching Games for Understanding (TGfU). Esta abordagem lúdico-didática visou promover a motivação intrínseca e o sucesso educativo, tendo sido dedicadas três aulas a cada uma das modalidades, por solicitação expressa do professor titular. O planeamento das intervenções materializou-se na elaboração antecipada e estruturada de planos de aula, os quais beneficiaram do feedback construtivo e orientador do orientador cooperante.

### **3.4.2. Reflexão**

A prática letiva desenvolvida foi intrinsecamente acompanhada por um processo de reflexão sistemática e contínua, formalizado após cada sessão de ensino. Este exercício de análise crítica não se limitou à mera constatação de factos, mas constituiu um mecanismo fulcral para a regulação pedagógica, permitindo a implementação de ajustamentos progressivos e informados nas estratégias didáticas. Tal abordagem promoveu a melhoria contínua da intervenção e fomentou o desenvolvimento de uma consciência aprofundada sobre a complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

A materialização deste princípio refletiu-se na capacidade de reformular por completo situações de ensino-aprendizagem que se revelaram desadequadas às características da turma. Por exemplo, na unidade didática de Ginástica, a estratégia inicial assentava num modelo de multi-estações, concebido para promover a autonomia dos alunos e otimizar o tempo de prática em cada elemento gímico. Contudo, logo na primeira aula, esta abordagem demonstrou-se inviável. As características da turma levaram à emergência de comportamentos disruptivos que comprometiam a segurança e a eficácia da sessão. A reflexão sobre este insucesso imediato impôs uma reestruturação completa: a turma foi reorganizada em pequenos grupos de níveis heterogéneos, fomentando a entajuda, e posicionados de frente para a estação que exigia maior supervisão, onde o professor permanecia. Esta disposição garantiu uma visibilidade total sobre o espaço de prática. Adicionalmente, a circulação sistemática pelos grupos e a

solicitação de demonstrações à distância foram estratégias complementares para manter o foco na tarefa e inibir comportamentos desviantes.

De forma análoga, na unidade de Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE), a abordagem inicial de criar grupos de trabalho para a execução de exercícios e para a aprendizagem coreográfica revelou-se contraproducente, potenciando dinâmicas de socialização adversas ao trabalho proposto. A solução passou por uma adaptação estratégica: os exercícios foram reformulados para execução individual, mitigando os comportamentos inadequados. Para a aprendizagem da coreografia, o processo foi segmentado por fases musicais. Após a aprendizagem de cada segmento, os alunos com maior proficiência foram mobilizados como tutores, auxiliando dois colegas cada um, através de métodos como a contagem de tempos, a verbalização dos passos ou a execução lenta em espelho. Esta estratégia não só resolveu um problema de gestão da aula, como também promoveu a aprendizagem colaborativa e a diferenciação pedagógica.

A experiência de intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico, marcada por esta necessidade constante de adaptação, revelou-se um desafio particularmente enriquecedor, sobretudo pela acentuada heterogeneidade do perfil discente, em contraste com o contexto do 3.º Ciclo. Esta diversidade exigiu a mobilização e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais versáteis, adaptativas e sensíveis às necessidades e ritmos individuais dos alunos. A experiência consolidou, de forma inequívoca, competências cruciais na gestão da sala de aula, no planeamento educativo e na intervenção pedagógica específica da Educação Física, através de um processo iterativo de aprendizagem profissional.

No que concerne à gestão da sala de aula, a reflexão sistemática permitiu identificar e corrigir três dimensões críticas. Primeiramente, reconheceu-se que o planeamento inicial apresentava uma densidade excessiva de situações de aprendizagem, comprometendo a qualidade da execução e a consecução dos objetivos propostos. A progressiva simplificação do plano de aula, reduzindo o número de situações e focalizando-se em objetivos individuais e coletivos claramente alcançáveis, revelou-se uma mudança estrutural determinante para a eficácia pedagógica. Secundariamente, a comunicação pedagógica sofreu uma transformação significativa: as explicações inicialmente extensas e pormenorizadas foram progressivamente substituídas por instruções breves, diretas e objetivas, mantendo a clareza sem sacrificar a compreensão. Esta abordagem minimalista na comunicação verbal potenciou o tempo de prática efetiva e reduziu os períodos de inatividade. Finalmente, ao nível da gestão comportamental, a

implementação de uma estratégia de intervenção progressiva e consistente revelou-se fundamental: enquanto inicialmente se recorria a chamadas de atenção repetidas sem consequências associadas, a adoção de uma abordagem mais assertiva—limitando-se a uma ou duas advertências verbais antes de aplicar medidas disciplinares concretas, como o afastamento temporário do aluno da atividade—demonstrou maior eficácia na prevenção de comportamentos desviantes. Os alunos rapidamente internalizaram estas expectativas comportamentais, reduzindo significativamente a necessidade de intervenções disciplinares.

O impacto desta vivência na formação profissional é direto e significativo, ampliando a compreensão sobre a diversidade de contextos educativos e a imperatividade da flexibilidade metodológica no exercício da docência.

A aprendizagem mais significativa decorrente deste período de estágio reside na identificação de oportunidades de melhoria para futuras intervenções. Numa próxima oportunidade, a principal alteração incidiria na antecipação e diversificação dos instrumentos de avaliação formativa. Reconhece-se que, embora a reflexão pós-aula tenha sido robusta, a recolha de dados em tempo real sobre a compreensão e o envolvimento dos alunos poderia ter sido mais específica e imediata. Especificamente, seria implementada uma maior variedade de estratégias de feedback imediato e de autoavaliação discente no decurso da aula, para além da observação direta. Esta mudança permitiria uma regulação proativa da aula, em vez de meramente reativa, otimizando a personalização do ensino. A introdução de micro-ajustamentos baseados em evidências recolhidas durante a própria atividade letiva constitui, portanto, o principal eixo de diferenciação pedagógica a ser explorado e aprofundado em contextos futuros.

### **3.5 – Assistência às Aulas**

#### **3.5.1 – Introdução: Importância e Contributo**

A observação da prática pedagógica constitui uma das componentes mais significativas do processo formativo dos futuros professores de Educação Física, assumindo particular relevância no contexto do estágio pedagógico (Altet, 2017). Esta dimensão formativa representa um momento fundamental no desenvolvimento das competências profissionais dos estagiários, proporcionando-lhes a oportunidade de

estabelecer uma ponte entre os conhecimentos teóricos adquiridos e a realidade complexa do contexto escolar.

A assistência às aulas transcende a mera contemplação passiva das práticas pedagógicas, constituindo-se como um instrumento de análise crítica que permite aos futuros docentes compreender as nuances do processo de ensino-aprendizagem. A observação em contexto pedagógico exige um rigor metodológico que vai além da simples constatação dos elementos visíveis, sendo necessário um olhar crítico e reflexivo que permita interpretar os significados e as implicações das ações docentes (Altet, 2017).

Stidder (2015) refere que observar professores experientes pode oferecer insights valiosos sobre como aplicar teorias pedagógicas na prática, permitindo que os estagiários vejam como os professores gerem o comportamento dos alunos, adaptam as atividades para diferentes níveis de habilidade e promovem um ambiente de aprendizagem inclusivo. Esta perspectiva é corroborada por Reuker (2017), que afirma que a observação de professores experientes pode aprimorar a capacidade dos estagiários, permitindo-lhes desenvolver uma visão profissional que lhes permita responder de maneira mais eficaz às necessidades dos alunos.

A literatura científica sobre a assistência às aulas na formação de professores de Educação Física tem evoluído significativamente nas últimas décadas. Martins (2011) demonstra que a observação constitui um recurso fundamental para a aprendizagem dos estagiários, não devendo ser encarada como um problema que condiciona a sua avaliação, mas sim como um instrumento que potencia o desenvolvimento profissional. Martiny e Gomes-da-Silva (2014) identificaram três tipos distintos de observação na prática pedagógica: a observação espelhada (reprodução das práticas observadas), a observação incorporativa (adaptação das estratégias observadas) e a observação corporativa (criação colaborativa de novas abordagens pedagógicas).

Apesar dos avanços na compreensão da importância da assistência às aulas, a literatura revela lacunas significativas que limitam a compreensão completa deste processo formativo. Uma das principais limitações relaciona-se com a escassez de estudos que integrem dados objetivos de monitorização da atividade física com a observação pedagógica tradicional. Outra lacuna significativa prende-se com a falta de estudos comparativos sistemáticos entre professores experientes e estagiários, utilizando instrumentos padronizados de observação. A literatura revela também uma limitação

importante na compreensão dos fatores que influenciam o tempo de empenhamento motor dos alunos durante as aulas de Educação Física e uma carência de investigação sobre a eficácia diferencial das estratégias de ensino em diferentes contextos e com diferentes grupos etários.

Com base na análise das lacunas identificadas, emergem várias questões de investigação fundamentais para o avanço do conhecimento nesta área. Como é que as diferenças no empenhamento motor dos alunos entre professores experientes e estagiários se relacionam com as competências pedagógicas específicas observadas? Quais são os fatores pedagógicos que explicam as variações significativas no tempo de empenhamento motor entre diferentes turmas e anos de escolaridade? De que forma as diferentes dimensões da prática pedagógica se relacionam com os níveis de empenhamento motor dos alunos? Como é que os diferentes estilos pedagógicos influenciam a eficácia das aulas em termos de promoção da atividade física dos alunos? Qual é o impacto da adequação das estratégias pedagógicas ao nível de competência dos alunos no tempo de empenhamento motor durante as aulas de desportos coletivos?

Com base nestas questões de investigação, podem ser formuladas as seguintes hipóteses: Professores experientes conseguem manter níveis significativamente superiores de empenhamento motor dos alunos comparativamente aos professores estagiários. O tempo de empenhamento motor dos alunos varia significativamente em função do ano de escolaridade, sendo superior em anos mais avançados. Existe uma correlação positiva entre as pontuações obtidas nas diferentes dimensões da observação pedagógica estruturada e os níveis de atividade física moderada a vigorosa dos alunos. A utilização do jogo formal como estratégia principal é mais eficaz na promoção do empenhamento motor com alunos que possuem competências técnicas e conhecimento das regras mais desenvolvidos. Professores com estilo pedagógico democrático-autoritativo conseguem manter níveis superiores de empenhamento motor comparativamente aos que adotam estilos mais cautelosos e estruturados.

### **3.5.2 – Objetivos**

Os objetivos da assistência às aulas foram:

1. Comparar o tempo de empenhamento motor dos alunos entre professores experientes e estagiários.

2. Analisar os padrões de atividade física dos alunos durante aulas de desportos coletivos de 90 minutos.

3. Avaliar as práticas pedagógicas através de observação sistemática estruturada.

4. Identificar diferenças entre estilos pedagógicos de professores experientes e inexperientes.

### **3.5.3 – Metodologia**

#### **Desenho do Estudo e Procedimentos**

O presente estudo adotou um desenho metodológico misto, integrando abordagens quantitativas e qualitativas para uma compreensão abrangente das práticas pedagógicas observadas durante o processo de assistência às aulas. A investigação foi estruturada através de três modalidades complementares de recolha de dados, permitindo uma análise multidimensional do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física.

O desenho do estudo caracteriza-se por uma abordagem observacional descritiva e comparativa, implementada ao longo do ano letivo. Esta metodologia permitiu a recolha sistemática de dados sobre as práticas pedagógicas, o empenhamento motor dos alunos e a eficácia das estratégias de ensino, proporcionando uma base empírica sólida para a reflexão crítica sobre o processo formativo dos estagiários.

#### **Amostra**

A amostra foi constituída por cinco turmas de diferentes anos de escolaridade, nomeadamente 5º ano (Turma 2), 6º ano (Turma 1), 6º ano (Turma 2 - escola do Funchal), 8º ano (Turma 2) e 9º ano (Turma 1), representando uma amostra transversal dos diferentes ciclos de ensino e contextos escolares. A inclusão de uma turma do 6º ano de uma escola diferente (Funchal, RAM) proporcionou uma oportunidade adicional de intervenção e observação, constituindo um complemento valioso ao estágio principal e permitindo uma perspetiva diferenciada sobre o ensino da Educação Física em contextos distintos.

Esta diversidade permitiu uma análise comparativa dos padrões de empenhamento motor ao longo do percurso escolar e uma reflexão sobre os fatores que influenciam a eficácia das práticas pedagógicas em diferentes contextos educativos e geográficos. A

amostra incluiu também dois grupos de professores: professores estagiários do mesmo núcleo de estágio e docentes experientes com mais de uma década de carreira, proporcionando uma perspectiva comparativa sobre práticas pedagógicas em diferentes estágios de desenvolvimento profissional. Para inclusão na análise, os participantes deveriam utilizar o acelerómetro durante todo o período da aula de Educação Física.

### **Procedimentos Gerais**

Os procedimentos gerais foram implementados através de três modalidades complementares de recolha de dados. A primeira modalidade consistiu na monitorização objetiva da atividade física dos alunos através da utilização de acelerómetros durante aulas de Educação Física de 90 minutos. Os acelerómetros foram distribuídos e recolhidos pelos investigadores em sala de aula, permanecendo com os alunos ao longo de todo o período da aula, permitindo a monitorização contínua da atividade física durante as sessões de Educação Física.

A segunda modalidade envolveu a implementação de um processo de observação sistemática ao longo do ano letivo, através de 12 momentos distintos de observação. Esta abordagem multifacetada permitiu recolher dados de diversas fontes e contextos, abrangendo tanto professores estagiários como docentes experientes, contribuindo significativamente para o aprofundamento da compreensão do processo de ensino-aprendizagem.

A terceira modalidade consistiu na quantificação do tempo de empenhamento motor dos alunos através de observação direta, sendo realizadas 8 avaliações: 4 a um professor estagiário e 4 a um professor experiente, ambos da mesma escola e lecionando o mesmo ciclo de estudos. Em cada avaliação, a observação foi realizada em três alunos selecionados, em intervalos de dois minutos, ao longo de 90 minutos de aula.

### **Variáveis e Instrumentos de Avaliação**

Para a monitorização da atividade física, foram utilizados acelerómetros Actigraph GT3X+ (ActiGraph LLC, Pensacola, FL, EUA), que mediram o tempo despendido em diferentes intensidades de atividade física (MVPA, ligeira e comportamento sedentário), contagem de passos e gasto energético estimado (Santos-Lozano et al., 2013). Os acelerómetros foram colocados no lado direito da anca, segurados por um cinto elástico, seguindo as recomendações estabelecidas na literatura para a

colocação de acelerómetros em estudos de atividade física (Troost et al., 2005). Para a classificação das intensidades de atividade física foram utilizados os pontos de corte validados por Evenson et al. (2008) para crianças e adolescentes.

Para a observação sistemática das práticas pedagógicas, foi utilizado um instrumento adaptado de Quina (2009), intitulado “Ficha de Classificação para Analisar e Avaliar o Processo de Ensino/Aprendizagem”. Este instrumento foi concebido para permitir uma avaliação estruturada e multifacetada das práticas pedagógicas, integrando seis categorias principais: apresentação da aula, apresentação dos exercícios, supervisão da prática, organização, seleção dos exercícios e conclusão da aula. Cada uma destas dimensões foi avaliada numa escala de 1 a 5, possibilitando tanto uma análise quantitativa do desempenho observado como uma interpretação qualitativa das práticas pedagógicas.

Para a quantificação direta do tempo de empenhamento motor, foi utilizada a Ficha de Observação Direta - Atividade Física Moderada a Vigorosa (MVPA), desenvolvida com base no estudo de Gouveia et al., (2021). Esta ferramenta permitiu calcular a percentagem de tempo em que os alunos estiveram envolvidos em atividade física de intensidade moderada a vigorosa, fornecendo dados objetivos sobre o envolvimento efetivo dos alunos nas aulas.

### **Análise Estatística**

A análise estatística foi estruturada de acordo com a natureza dos dados recolhidos através das diferentes modalidades. Para os dados de acelerometria, foi realizada uma análise descritiva dos padrões de atividade física durante as aulas de Educação Física de 90 minutos, incluindo o cálculo de médias e percentagens de tempo despendido em diferentes intensidades de atividade física (MVPA, ligeira e comportamento sedentário). A análise permitiu a avaliação dos padrões de empenhamento motor dos alunos durante as sessões de Educação Física focadas em desportos coletivos.

Para os dados da observação sistemática, foi realizada uma análise descritiva das pontuações obtidas nas diferentes dimensões da prática pedagógica, permitindo a identificação de padrões e diferenças entre professores experientes e estagiários. A análise quantitativa foi complementada por uma interpretação qualitativa das práticas observadas, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos processos pedagógicos.

Para os dados de observação direta do empenhamento motor, foi calculada a percentagem média de tempo de MVPA para cada grupo de professores (estagiário e experiente), permitindo uma análise comparativa da eficácia das diferentes abordagens pedagógicas na promoção do empenhamento motor dos alunos. A análise foi complementada por uma reflexão crítica sobre os fatores que contribuem para as diferenças observadas, incluindo aspetos relacionados com a gestão do tempo, as transições entre atividades, o planeamento e execução das atividades, e a capacidade de controlo e feedback.

### 3.5.4 – Resultados

A análise dos dados de acelerometria revelou disparidades marcantes nos padrões de empenhamento motor entre as turmas observadas. A turma do 9º ano destacou-se claramente com níveis de atividade física moderada a vigorosa (MVPA) de 70,2% do tempo total da aula, contrastando significativamente com as restantes turmas que apresentaram valores entre 33,0% e 35,9%. Esta diferença de aproximadamente 37 pontos percentuais representa uma variação substancial que reflete diferentes fatores contextuais e pedagógicos.

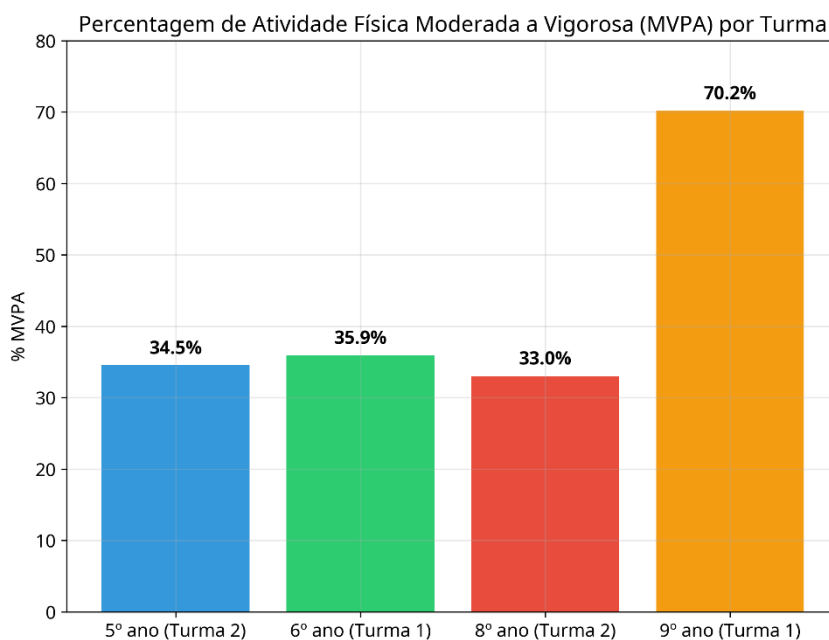
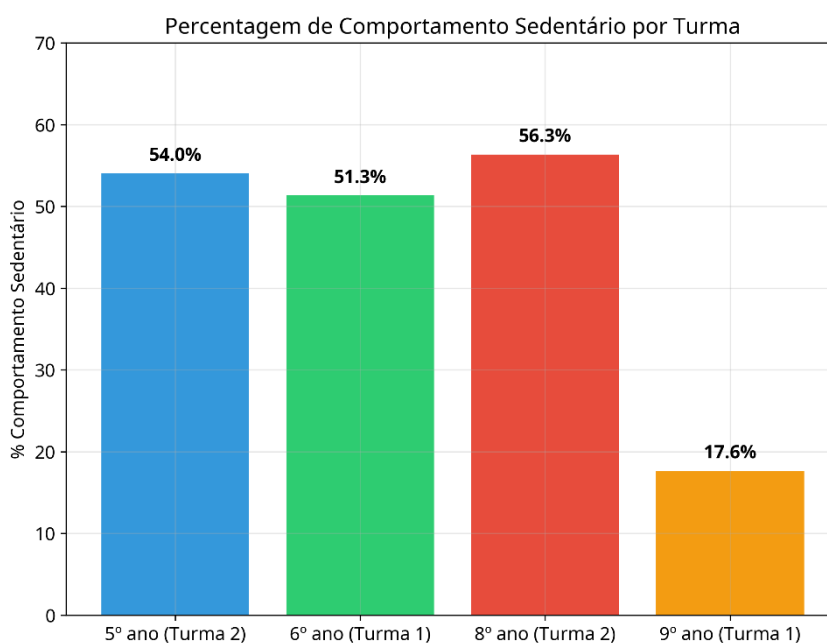


Gráfico 5 - Percentagem de AFMV nas aulas de Educação Física

Em termos absolutos, considerando a duração de 90 minutos das aulas, a turma do 9º ano conseguiu manter os alunos em atividade física moderada a vigorosa durante aproximadamente 63 minutos da aula, enquanto as restantes turmas registaram valores entre 30 a 32 minutos. O comportamento sedentário apresentou um padrão inverso: a turma do 9º ano registou apenas 17,6% do tempo em comportamento sedentário (aproximadamente 16 minutos), enquanto as restantes turmas apresentaram valores entre 51,3% e 56,3% (46 a 51 minutos). Os dados analisados abrangeram quatro turmas de diferentes anos de escolaridade: 5º ano (Turma 2), 6º ano (Turma 1), 8º ano (Turma 2) e 9º ano (Turma 1), representando uma amostra transversal dos diferentes ciclos de ensino.



**Gráfico 6 - Percentagem do comportamento sedentário nas aulas de Educação Física**

As observações sistemáticas realizadas em 12 momentos distintos, utilizando a Ficha de Classificação para Analisar e Avaliar o Processo de Ensino/Aprendizagem, revelaram diferenças qualitativas significativas entre professores experientes e inexperientes nas seis dimensões analisadas. O professor experiente demonstrou domínio consolidado das competências pedagógicas fundamentais, evidenciando um estilo pedagógico democrático-autoritativo que combina estrutura e disciplina com participação dos alunos. Na apresentação da aula, revelou competências comunicacionais sólidas, conseguindo captar e manter a atenção dos alunos de forma consistente. A apresentação dos exercícios caracterizou-se por uma abordagem multimodal, combinando explicações verbais claras com demonstrações práticas eficazes.

A supervisão da prática representou uma das competências mais distintivas do professor experiente, evidenciando um posicionamento estratégico no espaço que permite visão global da turma e feedback caracterizado pela frequência, oportunidade e adequação. A organização revelou-se uma competência evidente, com utilização de sinais específicos, distribuição eficiente de material e formação rápida de grupos. A seleção de exercícios demonstrou compreensão profunda dos princípios pedagógicos, com exercícios que contribuem consistentemente para o alcance dos objetivos.

Em contraste, o professor inexperiente revelou competências pedagógicas em construção, demonstrando um estilo pedagógico cauteloso-estruturado que privilegia a segurança e o cumprimento de procedimentos estabelecidos. Embora demonstre conhecimento teórico adequado sobre práticas pedagógicas, a aplicação prática revelou inconsistências e hesitações características dos primeiros anos de exercício profissional. A análise comparativa revelou que o professor experiente evidenciou um estilo democrático-autoritativo adaptativo, combinando estrutura e flexibilidade harmoniosamente, permitindo-lhe manter controle efetivo enquanto promove participação ativa e se adapta às circunstâncias emergentes.

Uma das diferenças mais evidentes residiu na gestão do tempo e eficiência organizacional, com o professor experiente conseguindo maximizar o tempo de prática efetiva através de transições fluidas e procedimentos automatizados. O professor inexperiente, embora demonstre conhecimento sobre a importância da gestão temporal, revelou dificuldades na implementação prática, com tempos de transição mais longos e procedimentos menos automatizados. A análise do feedback revelou diferenças qualitativas significativas, com o professor experiente demonstrando capacidade superior de fornecer feedback específico, oportuno e individualizado, evidenciando “leitura” mais refinada das necessidades de cada aluno.

A capacidade de adaptação às circunstâncias imprevistas constituiu uma competência distintiva do professor experiente, demonstrando flexibilidade pedagógica notável sem comprometer objetivos educativos. O professor inexperiente revelou menor confiança na implementação desta flexibilidade, com tendência para aderir mais rigidamente ao plano estabelecido.

Os resultados da observação direta do tempo de empenhamento motor revelaram diferenças significativas entre professores experientes e estagiários. O professor experiente conseguiu manter os alunos envolvidos em atividade física moderada a

vigorosa durante 48,15% do tempo total da aula, enquanto o professor estagiário alcançou 30,74% de MVPA. Esta diferença de aproximadamente 17,4 pontos percentuais representa uma variação substancial no empenhamento motor dos alunos. Considerando que as aulas têm uma duração de 90 minutos, o professor experiente manteve os alunos em MVPA durante aproximadamente 43 minutos, enquanto o professor estagiário conseguiu apenas cerca de 28 minutos de empenhamento motor efetivo. Esta disparidade pode ser atribuída a diversos fatores, incluindo a experiência pedagógica, a gestão do tempo e transições, o planejamento e execução das atividades, e a capacidade de controle e feedback.

### **3.5.5 – Discussão e Implicações para a Prática**

A principal descoberta relativa aos padrões de atividade física foi a variação substancial no empenhamento motor entre diferentes anos de escolaridade, com a turma do 9º ano a alcançar 70,2% de MVPA (63 minutos) comparativamente aos 33,0%-35,9% (30-32 minutos) das restantes turmas. A literatura indica que alunos mais velhos tendem a apresentar níveis superiores de atividade física devido ao desenvolvimento das competências motoras e conhecimento das regras (Stidder, 2015), e os nossos resultados confirmam esta tendência de forma marcante. Face a estes resultados, entendemos que o nível de competência dos alunos é um fator determinante para o sucesso do jogo formal como estratégia pedagógica, com diferenças de aproximadamente 33 minutos de MVPA entre o 9º ano e as restantes turmas. Os nossos resultados suportam estratégias diferenciadas por ano de escolaridade, privilegiando o jogo formal com alunos mais competentes (9º ano) e jogos condicionados com alunos menos experientes. Recomenda-se uma avaliação prévia das competências dos alunos antes da implementação do jogo formal como estratégia principal.

A observação sistemática das práticas pedagógicas através de 12 momentos distintos revelou diferenças qualitativas significativas entre professores experientes e inexperientes nas seis dimensões analisadas. O professor experiente demonstrou domínio consolidado em todas as dimensões (apresentação da aula, exercícios, supervisão, organização, seleção e conclusão), evidenciando um estilo democrático-autoritativo. Martins (2011) demonstra que a observação constitui um recurso fundamental para a aprendizagem dos estagiários, e os nossos resultados evidenciam que professores experientes apresentam competências mais consolidadas, particularmente na supervisão

da prática e organização. A literatura sobre formação de professores sugere que certas competências requerem tempo e prática para se desenvolverem (Reuker, 2017), e face a estes resultados entendemos que a experiência profissional se traduz numa transformação qualitativa das competências pedagógicas observável através de instrumentos estruturados. A observação sistemática com instrumentos estruturados deve ser implementada como ferramenta formativa regular, focando particularmente no desenvolvimento de competências de supervisão e organização. Os resultados suportam estratégias de mentoria estruturada e programas de apoio ao desenvolvimento profissional para professores em início de carreira.

A análise dos estilos pedagógicos identificou diferenças marcantes entre professores experientes (democrático-autoritativo adaptativo) e inexperientes (cauteloso-estruturado). O professor experiente demonstrou capacidade superior de adaptação às circunstâncias imprevistas, gestão eficaz do tempo através de transições fluidas e feedback específico e oportuno. Em contraste, o professor inexperiente revelou maior rigidez procedimental e dificuldades na implementação prática da gestão temporal. Altet (2017) refere que a competência profissional envolve a capacidade de adaptação e flexibilidade, e os nossos resultados confirmam que professores experientes demonstram maior automatização de competências e capacidade de “leitura” das necessidades dos alunos. A literatura sobre estilos de ensino sugere que abordagens mais flexíveis tendem a ser mais eficazes (Martiny & Gomes-da-Silva, 2014), e face a estes resultados entendemos que o desenvolvimento de competências de adaptação e flexibilidade pedagógica constitui um processo gradual que distingue claramente diferentes estágios de desenvolvimento profissional. Os resultados suportam estratégias de formação que desenvolvam competências de adaptação e flexibilidade pedagógica através de práticas reflexivas e simulações de situações imprevistas. A formação deve incluir experiências que promovam a automatização de competências e o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão em contexto.

A descoberta mais significativa foi a diferença de 17,4 pontos percentuais no empenhamento motor entre professor experiente (48,15% - 43 minutos) e estagiário (30,74% - 28 minutos). Esta diferença de 15 minutos de MVPA por aula representa um impacto substancial na promoção da atividade física dos alunos. A literatura indica que professores experientes tendem a ser mais eficazes na gestão do tempo e na promoção da atividade física (Gouveia et al., 2021), e os nossos resultados confirmam esta tendência

de forma objetiva através de dados de acelerometria. Reis (2011) sublinha a importância da reflexão sobre a eficiência dos procedimentos pedagógicos, e face a estes resultados entendemos que a experiência pedagógica tem um impacto direto e mensurável no empenhamento motor dos alunos, constituindo evidência empírica da eficácia diferencial das práticas pedagógicas. Para professores estagiários, recomenda-se supervisão intensiva focada na gestão do tempo, transições eficazes e manutenção da continuidade das atividades, com utilização de dados objetivos de atividade física como ferramenta de avaliação. A integração de tecnologias de monitorização da atividade física na formação pode contribuir para desenvolver uma compreensão mais precisa do impacto das diferentes estratégias pedagógicas no empenhamento motor dos alunos.

Este estudo apresenta como principal força a utilização de metodologias mistas que combinam dados objetivos de acelerometria com observação sistemática estruturada, proporcionando uma perspetiva abrangente dos processos pedagógicos. A integração de três modalidades complementares de recolha de dados (acelerometria, observação sistemática e observação direta MVPA) fortalece a validade dos resultados. Como limitações, reconhece-se que a amostra foi circunscrita a um contexto específico e que fatores como o tipo de modalidade desportiva (desportos coletivos) e as condições ambientais podem influenciar os resultados. O número limitado de observações por professor (4 por grupo) constitui também uma limitação que deve ser considerada na interpretação dos resultados.

A assistência às aulas, quando complementada com dados objetivos de monitorização da atividade física e observação sistemática estruturada, constitui uma ferramenta fundamental para a formação de professores de Educação Física. Os resultados evidenciam que diferentes fatores - nível de competência dos alunos, experiência do professor, estilo pedagógico e competências específicas de gestão - interagem de forma complexa para determinar a eficácia das práticas pedagógicas. A integração destas dimensões na formação inicial e contínua de professores pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade do ensino da Educação Física e para a promoção mais eficaz da atividade física dos jovens em contexto escolar.

### 3.5.6 – Conclusões

A análise dos padrões de atividade física e das práticas pedagógicas, realizada através da assistência às aulas, permitiu extrair um conjunto de conclusões robustas com implicações diretas para a formação e a prática docente em Educação Física.

Em primeiro lugar, a investigação demonstrou que o nível de competência e o ano de escolaridade dos alunos constituem um fator preditivo fundamental para o sucesso das estratégias pedagógicas. A disparidade acentuada no Tempo de Atividade Física Moderada a Vigorosa (MVPA) entre o 9.º ano (70,2%) e os restantes anos (33,0%-35,9%) sublinha a imperatividade de uma diferenciação pedagógica que ajuste a complexidade das tarefas, nomeadamente o jogo formal, ao desenvolvimento motor e cognitivo dos discentes.

Em segundo lugar, a experiência profissional traduz-se inequivocamente numa maior eficácia pedagógica, conforme evidenciado pela observação sistemática. Os docentes experientes manifestaram um domínio consolidado nas dimensões de gestão da aula, supervisão da prática e organização, adotando um estilo democrático-autoritativo adaptativo. Esta consolidação de competências reflete-se objetivamente na diferença de 17,4 pontos percentuais no MVPA entre o professor experiente e o estagiário, o que corresponde a um acréscimo de 15 minutos de atividade física efetiva por aula. Esta evidência empírica, quantificada por acelerometria, valida a importância da formação prática supervisionada e da mentoria estruturada.

Em terceiro lugar, a aprendizagem mais significativa decorrente deste período de estágio reside na identificação de um eixo de melhoria fundamental para futuras intervenções. Numa próxima oportunidade, a principal alteração incidiria na otimização da gestão do tempo e das transições entre atividades. Embora a reflexão pós-aula tenha sido um pilar do processo formativo, a análise dos dados de MVPA revelou que o tempo despendido em momentos de não-atividade (transições, explicações longas) foi excessivo na prática do estagiário. Assim, o foco seria colocado na implementação de protocolos de transição mais fluidos e rápidos e na segmentação das instruções em micro-momentos, garantindo a máxima continuidade do empenhamento motor. Esta abordagem, mais focada na eficiência temporal da aula, permitiria converter o tempo "perdido" em MVPA, aproximando a prática do estagiário dos padrões de excelência observados nos docentes experientes.

Em síntese, a integração de metodologias mistas (observação sistemática e monitorização objetiva da atividade física) demonstrou ser uma ferramenta de avaliação e formação de elevado valor. Os resultados confirmam que a eficácia da aula de Educação Física é determinada pela interação complexa entre o contexto discente, a experiência docente e a flexibilidade metodológica. A continuidade da investigação nesta área deve focar-se na validação de estratégias de formação que promovam a automatização de competências de gestão e a capacidade de adaptação proativa do professor.

## **Capítulo IV – Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar**

## **4.1 Introdução**

As atividades de intervenção na comunidade escolar constituem um pilar fundamental na dinamização do ambiente educativo e no desenvolvimento integral dos alunos e estagiários. Estas iniciativas transcendem os limites da sala de aula, proporcionando experiências enriquecedoras que promovem competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, alinhando-se com os princípios definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

No contexto do estágio pedagógico, as atividades de intervenção assumem particular relevância, permitindo aos futuros docentes a aplicação prática de conhecimentos teóricos em situações reais de ensino-aprendizagem. Estas experiências contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências profissionais essenciais, nomeadamente a capacidade de planeamento, organização, liderança e gestão de grupos, bem como a promoção de valores educativos fundamentais como o respeito, a cooperação e o espírito desportivo.

A implementação destas atividades no estabelecimento de ensino reflete o compromisso da comunidade educativa com a formação holística dos discentes, reconhecendo a importância da educação física e desportiva na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis. Através de uma abordagem simultaneamente lúdica e educativa, estas iniciativas contribuem para combater o sedentarismo juvenil e sensibilizar os jovens para a importância da prática regular de atividade física como componente essencial do bem-estar físico, mental e social.

A escola, enquanto espaço privilegiado de formação integral do indivíduo, deve transcender os limites temporais das aulas formais, estendendo a sua ação educativa aos períodos de pausa letiva e às atividades extracurriculares. Esta perspetiva holística da educação reconhece que a aprendizagem ocorre em múltiplos contextos e através de diversas modalidades de intervenção pedagógica, sendo as atividades de intervenção na comunidade escolar um exemplo paradigmático desta abordagem abrangente e inclusiva.

## **4.2 Objetivos**

As atividades de intervenção desenvolvidas no âmbito do estágio pedagógico foram concebidas com objetivos específicos que visam maximizar o seu impacto educativo e formativo, abrangendo múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

O Dia dos Desportos de Raquetes estabeleceu como objetivo primordial proporcionar aos discentes um contacto direto com as modalidades de ténis de mesa e badminton, através de um torneio interturmas adaptado ao escalão etário dos participantes. Esta iniciativa visou desenvolver competências técnico-motoras específicas, promovendo valores sociais fundamentais como o respeito, a cooperação e o espírito desportivo, articulando-se com os princípios da educação para a cidadania e sensibilizando os jovens para a importância da prática regular de atividade física.

A IX Corrida do Galeão Saudável definiu como objetivo central a promoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável entre os discentes, configurando-se como uma medida preventiva face aos riscos associados ao sedentarismo. Esta iniciativa pretendeu estimular o interesse pela prática regular de atividade física, contribuindo para a valorização da saúde física, mental e socioafetiva.

Os Intervalos Ativos foram concebidos com o objetivo de ocupar estruturadamente os períodos de pausa letiva com atividades físicas lúdicas, representando uma estratégia eficaz para combater o sedentarismo juvenil. Esta iniciativa visou demonstrar que a promoção da atividade física deve permear toda a experiência escolar do aluno, criando ambientes escolares ativos e promotores de saúde.

O Desporto Escolar de Badminton estabeleceu como objetivo fundamental o estímulo à adoção de hábitos de prática regular de atividade física, proporcionando aos alunos a participação numa atividade desportiva de âmbito regional. Esta iniciativa visou promover o espírito desportivo, a socialização entre estudantes de diferentes escolas e o desenvolvimento de competências sociais através da participação numa competição organizada, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

### **4.3 Metodologia**

A organização e implementação das atividades de intervenção seguiu uma metodologia estruturada e sistemática, adaptada às especificidades de cada iniciativa e aos recursos disponíveis, garantindo a máxima eficácia pedagógica e o cumprimento dos objetivos estabelecidos.

O Dia dos Desportos de Raquetes realizou-se a 30 de outubro de 2024, entre as 8h30 e as 13h00, com uma interrupção estratégica às 10h30 para reagrupamento, hidratação e refeição ligeira dos participantes. O evento decorreu em dois espaços

distintos do estabelecimento de ensino: o campo polidesportivo, destinado à prática de badminton, e o ginásio, reservado para ténis de mesa. A participação dos discentes baseou-se no princípio da voluntariedade, sendo necessário proceder à recolha prévia de inscrições através dos docentes das turmas envolvidas dos segundo e terceiro ciclos. A preparação do evento compreendeu a elaboração de quadros competitivos estruturados por ciclo de ensino, com o segundo ciclo a iniciar no ténis de mesa e o terceiro ciclo no badminton, procedendo-se à permuta após o intervalo. Para alunos com menor domínio técnico, foram implementados exercícios específicos de manipulação e controlo previamente à componente competitiva, garantindo a inclusão e participação efetiva de todos os inscritos.

A IX Corrida do Galeão Saudável foi realizada a 18 de dezembro de 2024, nos Jardins do Lido, com partida às 08h30 e regresso ao estabelecimento de ensino previsto para as 13h30. A atividade destinou-se a discentes dos três ciclos do ensino básico, com participação facultativa determinada através do levantamento prévio do número de alunos interessados. A organização logística incluiu a verificação dos alunos com passe de transporte público e a solicitação de bilhetes adicionais ao Conselho Executivo para os restantes participantes. Dado o número significativo de participantes (60 alunos), foi necessário requerer aos Horários do Funchal o desdobramento de um autocarro, autorizado e utilizado tanto na deslocação de ida como na de regresso. Os participantes foram distribuídos em diferentes categorias consoante a idade e o sexo, estabelecendo-se distâncias adequadas a cada escalão etário. A segurança e controlo dos discentes foi assegurada através da distribuição de responsabilidades entre docentes e assistentes operacionais, com uma parte da equipa incumbida da montagem e delimitação do percurso e os restantes responsáveis pelo acompanhamento dos alunos.

Os Intervalos Ativos foram implementados de forma sistemática durante os períodos de pausa letiva, seguindo uma organização semanal que previa a dinamização das atividades às terças, quartas e quintas-feiras, proporcionando uma frequência regular que permitiu a criação de rotinas e hábitos consistentes. A iniciativa mobilizou as instalações desportivas disponíveis, incluindo o polidesportivo e o pátio exterior, bem como o material desportivo básico da escola, demonstrando uma estratégia eficiente de otimização de recursos. A participação foi aberta a alunos dos três ciclos, baseando-se no princípio da participação livre e voluntária, respeitando a autonomia e as preferências individuais dos discentes. A duração aproximada de vinte minutos por sessão foi

estabelecida considerando a duração típica dos intervalos escolares, garantindo a integração harmoniosa na estrutura temporal da instituição. A diversidade de atividades desenvolvidas incluiu jogos desportivos coletivos (futebol, basquetebol, andebol e voleibol), jogos tradicionais, desafios motores e atividades com trotinetes, bicicletas e patins.

O Desporto Escolar de Badminton realizou-se a 26 de maio de 2025, numa segunda-feira, entre as 8h30 e as 13h00, no pavilhão da Escola Francisco Franco, com um intervalo estrategicamente planeado para almoço no final da atividade. A participação baseou-se no princípio da voluntariedade, mediante inscrição prévia recolhida pelos docentes das turmas dos segundo e terceiro ciclos. A gestão das dispensas das aulas regulares dos alunos inscritos exigiu coordenação com os restantes professores e com os órgãos de gestão da escola, sendo complementada pelo registo das presenças na atividade. O torneio foi organizado pelo Desporto Escolar Regional com uma estrutura de grupos seguida de um mapa final, garantindo múltiplas oportunidades de jogo para todos os participantes, independentemente do seu nível de competência inicial.

#### **4.4 Reflexão**

A análise das atividades de intervenção desenvolvidas revela resultados positivos em múltiplas dimensões, evidenciando o impacto significativo destas iniciativas no desenvolvimento dos discentes e na formação profissional do estagiário.

O Dia dos Desportos de Raquetes registou uma participação significativa e entusiástica, evidenciando o interesse pelas modalidades e o sucesso da abordagem competitiva. A estrutura organizativa conferiu um carácter formal que motivou os participantes. O envolvimento ativo dos alunos na organização e arbitragem contribuiu para o reforço da sua autonomia e responsabilidade. A implementação de exercícios preparatórios para discentes com menor experiência demonstrou a eficácia de uma abordagem inclusiva.

A IX Corrida do Galeão Saudável demonstrou a consolidação desta iniciativa na tradição do estabelecimento, evidenciada pela participação entusiástica de discentes dos três ciclos. A atividade constituiu um exemplo de rigor organizativo, promovendo valores como responsabilidade, respeito e entreajuda. A participação de 60 alunos distribuídos

em diferentes categorias demonstrou a capacidade de adaptação às características específicas de cada escalão etário.

Os Intervalos Ativos revelaram-se uma estratégia pedagógica eficaz na promoção da atividade física, demonstrando que a ocupação estruturada dos períodos de pausa contribui para combater o sedentarismo juvenil. O aumento progressivo da adesão sugere que a iniciativa criou uma dinâmica autossustentada de motivação. A participação espontânea de professores e assistentes operacionais demonstrou o efeito contagioso da iniciativa.

O Desporto Escolar de Badminton proporcionou uma experiência formativa única em eventos competitivos organizados fora do contexto escolar. A participação numa competição regional permitiu aos alunos experienciar um ambiente mais alargado, contribuindo para o desenvolvimento da literacia física e socialização entre estudantes de diferentes escolas.

A articulação dos resultados com as metas da escola e do estágio revela consonância com os objetivos educativos estabelecidos. As atividades contribuíram para a promoção de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, nomeadamente nas áreas do bem-estar, saúde e relacionamento interpessoal. Para o estagiário, proporcionaram oportunidades de desenvolvimento profissional e aplicação prática de conhecimentos teóricos.

As principais limitações relacionam-se com constrangimentos logísticos e organizativos. No Dia dos Desportos de Raquetes, a gestão temporal e coordenação simultânea constituíram desafios. Na IX Corrida, destacaram-se a coordenação do transporte e recolha de autorizações. Nos Intervalos Ativos, a supervisão constante e gestão do material representaram limitações operacionais. No Desporto Escolar, a coordenação com entidades externas apresentou complexidades adicionais.

Como pontos fortes, salienta-se o elevado nível de participação e envolvimento dos discentes, demonstrando o interesse gerado pelas iniciativas. A colaboração efetiva entre docentes, estagiários e assistentes operacionais constituiu um fator determinante para o sucesso. A adaptabilidade das propostas aos diferentes escalões etários revelou-se fundamental para a inclusão de todos os alunos.

As lições aprendidas contribuíram significativamente para o desenvolvimento de competências profissionais fundamentais. A importância do planeamento detalhado e antecipação de constrangimentos revelou-se fundamental. A capacidade de adaptação face a situações imprevistas constituiu uma competência essencial, demonstrando que a prática pedagógica requer conhecimentos teóricos e capacidades práticas de resolução de problemas.

O desenvolvimento de competências de liderança e gestão de grupos revelou-se uma das aprendizagens mais significativas, permitindo experienciar diferentes modalidades de intervenção pedagógica. A experiência de coordenação com entidades externas proporcionou uma perspetiva mais alargada sobre o sistema educativo.

Para futuras edições, recomendam-se melhorias específicas. No Dia dos Desportos de Raquetes, sugere-se a inclusão de outras modalidades, implementação de tutoria entre pares e demonstrações por atletas federados. Para a IX Corrida, propõe-se componente informativa sobre nutrição e saúde, dimensão solidária e monitorização tecnológica. Nos Intervalos Ativos, recomenda-se formalização através de programa estruturado e formação de alunos monitores. Para o Desporto Escolar, sugere-se reforço da preparação técnica e criação de parcerias com clubes locais.

#### **4.5 Conclusões**

As atividades de intervenção na comunidade escolar desenvolvidas no âmbito do estágio pedagógico revelaram-se experiências extremamente enriquecedoras e formativas, tanto para os discentes participantes como para o estagiário, confirmando o valor educativo e o impacto positivo destas iniciativas na dinamização da comunidade educativa.

O Dia dos Desportos de Raquetes, a IX Corrida do Galeão Saudável, os Intervalos Ativos e o Desporto Escolar de Badminton constituíram oportunidades privilegiadas para a promoção de competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, contribuindo significativamente para a formação integral dos discentes. Estas atividades demonstraram que a educação física transcende os limites da aula formal, assumindo um papel determinante na criação de ambientes escolares ativos e promotores de saúde.

Para a formação docente, estas experiências proporcionaram oportunidades únicas de desenvolvimento profissional, permitindo a aplicação prática de conhecimentos

teóricos em contextos reais. O desenvolvimento de competências de planeamento, organização, liderança e gestão de grupos constituiu um contributo fundamental para a preparação do futuro docente.

A participação em atividades que envolvem a comunidade educativa alargada proporcionou uma compreensão mais abrangente do sistema educativo e das suas dinâmicas. Esta perspetiva sistémica é essencial para a formação de profissionais capazes de intervir eficazmente em contextos educativos contemporâneos.

A articulação entre os objetivos das atividades e as metas educativas da escola evidencia a importância de uma abordagem holística da educação, que valorize não apenas os conteúdos curriculares formais, mas também as experiências educativas complementares que enriquecem o percurso formativo dos alunos.

O impacto positivo observado no comportamento e nas atitudes dos alunos confirma a eficácia destas estratégias na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis. A capacidade de motivar os alunos para a participação voluntária demonstra o potencial transformador de intervenções pedagógicas bem concebidas.

A experiência de trabalho colaborativo evidenciou a importância do trabalho em equipa na implementação de projetos educativos de qualidade, dimensão essencial no contexto educativo contemporâneo.

Em síntese, as atividades de intervenção na comunidade escolar afirmam-se como elementos essenciais no contexto educativo contemporâneo, contribuindo para a formação de cidadãos ativos e conscientes da importância de estilos de vida saudáveis. A continuidade destas iniciativas deve constituir uma prioridade das instituições educativas, reconhecendo o seu valor na promoção do sucesso educativo e no desenvolvimento integral dos discentes.

**Capítulo V – Atividades de Integração no Meio:  
Extensão Curricular**

## **5.1 Introdução**

As atividades de integração no meio escolar constituem um elemento fundamental na formação integral dos estudantes, estabelecendo pontes essenciais entre o contexto educativo formal e a comunidade envolvente. No âmbito do estágio pedagógico em Educação Física, estas atividades assumem particular relevância ao permitirem a extensão das aprendizagens para além dos limites da sala de aula, promovendo experiências educativas mais ricas e contextualizadas.

A caracterização da turma do 8.º ano revelou um conjunto de especificidades que orientaram diretamente a conceção das atividades de integração. Identificaram-se dificuldades generalizadas na interpretação de tarefas de raciocínio lógico, lacunas nas competências básicas para o nível de escolaridade, resistência ao trabalho autónomo e fragilidades significativas na comunicação e interação colaborativa entre os estudantes. Estas características específicas constituíram o ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas que pudessem responder de forma eficaz às necessidades identificadas.

Neste contexto, os objetivos do estágio pedagógico encontraram nas atividades de integração no meio um campo privilegiado de concretização. Estas ações permitiram não apenas a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial, mas também o desenvolvimento de uma visão mais abrangente e integrada do processo educativo. A ligação entre escola e comunidade, materializada através destas atividades, promoveu o envolvimento ativo das famílias e da comunidade local no processo educativo, criando condições para aprendizagens mais significativas e duradouras.

## **5.2 Objetivos**

As atividades de integração no meio escolar foram estruturadas com objetivos claros e mensuráveis que responderam às necessidades identificadas na turma e aos objetivos estratégicos do Projeto Educativo da Escola.

A Atividade de Extensão Curricular - Prova de Orientação Interdisciplinar teve como objetivos:

1. Promover competências sociais, relacionais e comunicativas através do trabalho colaborativo
2. Reforçar relações interpessoais entre alunos, professores estagiários e docentes
3. Integrar a comunidade educativa no planeamento e realização da atividade

4. Estimular a interdisciplinaridade e aplicação prática de conhecimentos
5. Incentivar a participação ativa dos encarregados de educação
6. Desenvolver aprendizagens em contextos não formais
7. Fomentar o sentimento de pertença à turma e à escola

Em termos de objetivos específicos mensuráveis:

1. Aplicar conhecimentos interdisciplinares em tarefas práticas
2. Desenvolver competências de orientação com tecnologia GPS
3. Estimular trabalho em equipa e comunicação eficaz
4. Promover atividade física em meio natural

### **5.3 Metodologia**

A metodologia adotada baseou-se numa abordagem colaborativa e interdisciplinar que privilegiou a participação ativa de todos os agentes educativos. O planeamento da Atividade de Extensão Curricular iniciou-se com reuniões sistemáticas de Flexibilidade Curricular que envolveram docentes de diferentes áreas disciplinares, criando um espaço de discussão e articulação pedagógica fundamental para o sucesso da iniciativa.

Destas reuniões emergiu a proposta de desenvolver uma prova de orientação que pudesse articular conhecimentos de múltiplas disciplinas, aproveitando a unidade didática já lecionada em Educação Física. A definição da data da atividade seguiu critérios metodológicos rigorosos, considerando a ausência de avaliações programadas noutras disciplinas, a adequação ao horário letivo regular (quinta-feira), as condições climatéricas favoráveis e a sequenciação pedagógica adequada após a realização da Ação Científico-Pedagógica Coletiva. Estes critérios conduziram à escolha do dia 3 de abril de 2025, das 09h00 às 13h00, na Quinta de São Roque.

A organização da atividade envolveu uma equipa multidisciplinar constituída pelos estagiários de Educação Física e pelos docentes das turmas 8.º1 e 8.º2, garantindo uma distribuição equilibrada de responsabilidades. Foi estabelecida uma parceria estratégica com o núcleo de Desporto Escolar de Zumba para dinamizar o encerramento da atividade, promovendo a participação conjunta de alunos, professores e familiares numa sessão inclusiva e celebrativa.

A estrutura central da atividade consistiu numa prova de orientação em meio natural que utilizou a aplicação GPS Orienteering para localizar diferentes pontos no terreno. Em cada estação do percurso, os grupos de alunos encontravam um professor responsável por uma tarefa pedagógica específica da sua área disciplinar, incluindo desafios de Matemática, Português, Línguas estrangeiras, Ciências e Geografia. Após a realização de cada tarefa, os grupos recebiam uma pontuação que contribuía para a classificação final, criando um elemento motivacional adicional. A atividade culminou com uma sessão de zumba dinamizada pelo núcleo de Desporto Escolar e um lanche partilhado que promoveu o convívio entre toda a comunidade educativa.

Os recursos utilizados incluíram tecnologias digitais como a aplicação GPS e equipamento de som, materiais pedagógicos específicos para cada disciplina e um sistema de pontuação transparente, bem como recursos de segurança que garantiram o bem-estar de todos os participantes durante a atividade em meio natural.

#### **5.4 Reflexão**

A realização da Atividade de Extensão Curricular constituiu uma experiência extremamente enriquecedora e marcante no contexto do estágio pedagógico. Através desta iniciativa, foi possível colocar em prática princípios fundamentais da formação docente, nomeadamente a promoção da interdisciplinaridade, o trabalho colaborativo entre diferentes agentes educativos e o envolvimento ativo da comunidade escolar.

A atividade, planeada com base em objetivos bem definidos e sustentada por um diagnóstico prévio das necessidades da turma, revelou-se eficaz na promoção de aprendizagens significativas em contextos não formais, fomentando simultaneamente o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e motoras. A prova de orientação, enquanto núcleo central da AEC, permitiu aplicar conhecimentos adquiridos nas várias disciplinas, num ambiente desafiante e motivador, ao mesmo tempo que incentivou o espírito de equipa, a cooperação e a autonomia dos alunos.

Entre os principais pontos positivos identificados, destaca-se a adesão entusiasta dos alunos e o elevado nível de participação durante toda a atividade, demonstrando o interesse e motivação gerados pela proposta diferenciadora. A colaboração ativa dos docentes das diferentes disciplinas, que assumiram um papel central na dinamização e supervisão das tarefas, revelou-se fundamental para o sucesso da articulação

interdisciplinar. O envolvimento dos encarregados de educação, que não só estiveram presentes como participaram nas dinâmicas propostas, reforçou significativamente os laços entre escola e família.

A articulação eficaz entre os conteúdos curriculares e as experiências vividas pelos alunos contribuiu para a valorização do conhecimento numa perspetiva holística e prática, enquanto a criação de um ambiente inclusivo e acolhedor permitiu que todos os elementos da comunidade educativa se sentissem parte integrante do processo. A preservação do local da atividade, através do esforço conjunto de todos os grupos para manter o espaço limpo e organizado, demonstrou o desenvolvimento de valores de responsabilidade e respeito pelo ambiente.

As atividades desenvolvidas no âmbito da Flexibilidade Curricular complementaram eficazmente este trabalho, através da participação regular nas reuniões mensais do conselho de turma e do desenvolvimento de competências administrativas essenciais, como o registo de presenças e a elaboração de sumários na plataforma PLACE.

A articulação com os objetivos estratégicos do Projeto Educativo da Escola demonstrou-se clara e eficaz. A melhoria do desempenho escolar foi promovida através da abordagem interdisciplinar que permitiu a aplicação prática de conhecimentos teóricos. O desenvolvimento da cidadania manifestou-se através do trabalho colaborativo, dos comportamentos de fair play observados e da consciência ambiental demonstrada durante a atividade. O reforço da ligação à escola foi evidenciado pela elevada participação e entusiasmos demonstrados.

Contudo, a reflexão crítica sobre a experiência permite identificar limitações que condicionaram parcialmente a implementação. A instabilidade das condições meteorológicas no dia da atividade exigiu uma readaptação logística de última hora, que, embora eficaz, gerou algum stress inicial e atrasos na execução. A existência de poucas zonas cobertas para a realização de algumas atividades constituiu uma fragilidade em caso de condições meteorológicas adversas. Adicionalmente, identificaram-se poucas zonas adequadas para a colocação e separação do lixo, aspeto que poderia ter sido melhor planeado.

Por outro lado, as forças identificadas revelaram-se determinantes para o sucesso da iniciativa. A flexibilidade da equipa organizadora face aos desafios emergentes, particularmente na gestão dos constrangimentos meteorológicos, demonstrou a

importância da capacidade de adaptação. O envolvimento ativo de toda a comunidade educativa, desde alunos a professores e familiares, criou sinergias pedagógicas enriquecedoras que transcenderam os objetivos iniciais.

Esta experiência proporcionou lições valiosas para o desenvolvimento profissional, incluindo competências de gestão de projetos, coordenação de equipas e liderança pedagógica que transcendem o contexto de sala de aula. A importância da flexibilidade pedagógica na resposta às necessidades emergentes, o valor da aprendizagem experiencial como complemento ao ensino formal e a relevância do envolvimento parental no processo educativo constituem aprendizagens fundamentais que orientarão a prática futura.

Para futuras implementações, recomendam-se várias melhorias baseadas na experiência adquirida: a preparação de planos alternativos mais detalhados para situações meteorológicas adversas, a identificação prévia de espaços cobertos adequados, a melhoria da infraestrutura de gestão de resíduos no local da atividade e o desenvolvimento de estratégias de comunicação mais eficazes para situações de última hora. A institucionalização de mecanismos de partilha de boas práticas e o investimento em formação contínua em interdisciplinaridade constituem igualmente recomendações importantes para o desenvolvimento futuro deste tipo de iniciativas.

## **5.5 Conclusões**

As atividades de integração no meio escolar, desenvolvidas no âmbito da Extensão Curricular, constituíram um elemento transformador da experiência formativa, validando o potencial da articulação entre o currículo formal e o contexto não formal como estratégia pedagógica. O impacto observado foi multidimensional, transcendendo os objetivos académicos tradicionais ao promover o desenvolvimento integral dos alunos nas dimensões social, emocional e cívica.

A abordagem interdisciplinar e a colaboração entre docentes revelaram-se pilares para a promoção de uma compreensão holística do conhecimento, respondendo eficazmente às necessidades de desenvolvimento de competências sociais e relacionais identificadas na turma. A dinamização da comunidade educativa, patente no envolvimento ativo das famílias e na sinergia entre professores, contribuiu para a criação de uma cultura de partilha e melhoria contínua que beneficiou toda a instituição. A articulação com os objetivos estratégicos do Projeto Educativo da Escola demonstrou que

a extensão curricular é um instrumento concreto para a concretização das metas institucionais.

Do ponto de vista da formação profissional, estas atividades proporcionaram oportunidades insubstituíveis de desenvolvimento de competências de gestão de projetos, liderança pedagógica e visão integrada da educação. A experiência confirmou que a inovação pedagógica, assente na criatividade e flexibilidade, é um poderoso motor de transformação educativa, exigindo uma abordagem centrada no aluno e nas suas necessidades específicas.

A aprendizagem mais significativa decorrente desta experiência reside na identificação de um eixo de melhoria fundamental para futuras implementações. Numa próxima oportunidade, a principal alteração incidiria na antecipação e mitigação dos riscos logísticos associados a fatores externos, como as condições meteorológicas. Embora a flexibilidade da equipa tenha permitido gerir a instabilidade climática, o stress e os atrasos gerados poderiam ter sido minimizados com um Plano de Contingência mais detalhado e com a identificação prévia de espaços cobertos alternativos para as tarefas pedagógicas. Adicionalmente, seria dada maior atenção à infraestrutura de gestão de resíduos no local da atividade. Esta reflexão crítica sobre a gestão de imprevistos sublinha que a eficácia da liderança pedagógica não se manifesta apenas na conceção e execução da atividade, mas sobretudo na capacidade de planeamento proativo e na resiliência logística face a constrangimentos emergentes. A institucionalização de mecanismos de partilha de boas práticas e o investimento na formação contínua em interdisciplinaridade e gestão de eventos constituem, portanto, as principais recomendações para o desenvolvimento futuro deste tipo de iniciativas.

Em síntese, as atividades de integração no meio afirmam-se como uma componente essencial para a construção de uma identidade profissional sólida e para o desenvolvimento de uma prática educativa mais reflexiva, inclusiva e eficaz, preparando os estudantes para uma cidadania ativa e consciente.

## **Capítulo VI - Ações Científico-Pedagógicas**

## **6.1. Ações Científico-Pedagógicas**

Anualmente, os núcleos de estágio organizam ações científico-pedagógicas com o objetivo de partilhar ferramentas e estratégias pedagógicas com professores de Educação Física da Região Autónoma da Madeira e divulgar temas de investigação desenvolvidos pelos estagiários. Esta iniciativa promove o diálogo entre a prática pedagógica e a investigação científica, constituindo uma componente fundamental do processo formativo.

Cada núcleo assume a responsabilidade por duas ações distintas: a Ação Científico-Pedagógica Coletiva e a Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI). Esta estrutura permite combinar o trabalho colaborativo com o desenvolvimento de competências individuais de investigação e apresentação.

As finalidades principais centram-se na melhoria da PL dos professores em exercício, no fomento da reflexão pedagógica partilhada e no aprofundamento do conhecimento sobre metodologias de ensino e abordagens inovadoras na Educação Física. Pretende-se criar uma rede de aprendizagem colaborativa que beneficie tanto os estagiários quanto os professores estabelecidos.

A Ação Científico-Pedagógica Individual estrutura-se em componentes específicas: descrição da ação com enquadramento e formato; objetivos claros e mensuráveis; justificação da escolha do tema demonstrando a sua pertinência; estratégias de dinamização para envolvimento dos participantes; e reflexão final sobre o impacto, desafios e aprendizagens resultantes. Esta componente reflexiva é fundamental para o desenvolvimento profissional dos estagiários, promovendo a autoavaliação e melhoria contínua das práticas pedagógicas.

### ***6.1.1. Ação Científico-Pedagógica Individual: “Caraterização dos níveis de atividade física dos alunos no horário escolar”***

#### **Introdução**

As escolas constituem espaços privilegiados para a promoção de níveis adequados de atividade física entre as crianças, dado que estas passam a maior parte do tempo em que estão acordadas neste contexto. Este ambiente educativo dispõe de infraestruturas adequadas, incluindo espaços físicos e profissionais qualificados, que favorecem a prática de atividades físicas. Além disso, diferentes períodos do dia escolar, como os intervalos e

as aulas de educação física, podem ser estrategicamente aproveitados para incentivar o movimento (Weaver et al. 2021; Hollis et al. 2017).

A importância deste estudo surge no contexto da crescente preocupação com os baixos níveis de atividade física entre crianças e adolescentes, especialmente no ambiente escolar, onde grande parte do seu tempo é passado na posição de sentado (Toigo, 2009). A Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda que as crianças e os adolescentes realizem, diariamente, pelo menos uma hora de atividade física moderada a vigorosa, um objetivo que nem sempre é atingido devido a fatores como a falta de tempo, oportunidades, recursos e incentivo (WHO, 2010). Nesse sentido, compreender os níveis de atividade física dos alunos durante o horário escolar, identificar as variáveis que influenciam esses níveis, como o gênero, a idade e o ciclo de estudo, e avaliar o contributo das aulas de educação física para o cumprimento dessas recomendações é fundamental para o desenvolvimento de políticas educativas e programas que promovam a saúde e o bem-estar dos jovens. Além disso, o estudo pode fornecer dados valiosos para a implementação de intervenções mais eficazes, com o objetivo de aumentar a atividade física nas escolas e, conseqüentemente, melhorar a saúde física e mental dos estudantes.

No âmbito da caracterização da atividade física dos alunos durante o horário escolar, este estudo recorreu à utilização de acelerómetros – uma das metodologias mais fiáveis e precisas na avaliação da atividade física em contextos reais. Estes dispositivos permitem recolher dados objetivos sobre o tempo despendido em atividade física moderada a vigorosa (AFMV), atividade física leve, níveis de sedentarismo, contagem de passos e gasto energético. A literatura científica tem demonstrado um interesse crescente por esta abordagem, sendo numerosos os estudos realizados em ambiente escolar que fazem uso dos acelerómetros para avaliar de forma rigorosa os padrões de atividade física dos estudantes em diferentes condições. No estudo de Fairclough e Stratton (2005), foram recolhidos dados de acelerómetros em turmas do ensino secundário, tendo os autores concluído que as aulas de Educação Física contribuem significativamente para os níveis de AVMV, embora não sejam suficientes para mitigar o comportamento sedentário predominante durante o restante período escolar. Por sua vez, McLellan et al. (2022) recolheram dados de acelerómetros em várias turmas do ensino básico. Os autores chegaram também à conclusão de que os níveis de atividade física dos alunos são significativamente mais elevados nos dias em que têm aulas de educação física. Ainda, outro estudo efetuado em ambiente escolar (Masini et al., 2023), demonstrou que a

presença destas aulas contribui diretamente para o aumento do tempo AFMV, promovendo estilos de vida mais ativos. Adicionalmente, Watson et al. (2017) reforçaram que a educação física desempenha um papel essencial na redução do comportamento sedentário entre os alunos. Estes resultados sublinham o papel fundamental da educação física na vida escolar, evidenciando que a presença regular de aulas desta natureza está diretamente associada a maiores níveis de atividade física e, conseqüentemente, a uma melhoria no bem-estar e na saúde dos alunos.

Grao-Cruces, Velázquez-Romero e Rodríguez-Rodríguez (2020) realizaram uma revisão sistemática centrada nos níveis de atividade física durante o horário escolar, recorrendo a dados recolhidos por acelerometria. Os resultados revelaram que apenas uma proporção reduzida de crianças e adolescentes cumpre a recomendação diária de 30 minutos de AFMV, evidenciando-se disparidades significativas entre os sexos. De forma análoga, Cain et al. (2013), com base em uma revisão sistemática igualmente fundamentada em dados de acelerómetros, constataram que uma parte considerável da população jovem não atinge os níveis recomendados de AFMV, verificando-se também diferenças em função do género. Por sua vez, Fairclough e Stratton (2005) concluíram que, embora as aulas de Educação Física contribuam de forma relevante para os níveis diários de AFMV, estas não são suficientes para contrariar os períodos prolongados de comportamento sedentário observados no restante tempo letivo. Em conjunto, estes estudos sublinham a necessidade imperativa de desenvolver e implementar estratégias pedagógicas e organizacionais que promovam eficazmente a atividade física ao longo do período escolar.

### **Objetivos**

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivos os seguintes: (i) descrever os níveis e intensidades da atividade física realizados pelos alunos durante o horário escolar; (ii) analisar as variações desses níveis em função do género e da idade; e (iii) investigar o contributo específico das aulas de Educação Física para o cumprimento das recomendações diárias de atividade física. Para tal, definiram-se as seguintes hipóteses de investigação: (1) o comportamento sedentário diminui significativamente nos dias com aulas de Educação Física; (2) os níveis de AFMV são superiores nos dias em que decorrem aulas de Educação Física, em comparação com os dias sem essa disciplina; (3) existem diferenças significativas nos níveis de atividade física entre géneros, com os rapazes a apresentarem níveis mais elevados de AFMV; (4) a idade influencia os padrões

de atividade física, sendo os alunos mais jovens os que tendem a ser mais ativos; e (5) as aulas de Educação Física contribuem de forma significativa para o cumprimento das recomendações diárias de atividade física, sobretudo no que respeita à prática de AFMV. Ao investigar estas questões, este estudo pretende contribuir para uma melhor compreensão do papel da escola – e, em particular, da disciplina de Educação Física – na promoção da atividade física e na redução dos comportamentos sedentários entre os alunos.

## **Metodologia**

### **Desenho do Estudo**

O presente estudo está enquadrado no programa de intervenção "Intervalos Ativos: Um programa de promoção da atividade física em contexto escolar", realizada entre Setembro e Novembro de 2024, com uma duração total de sete semanas. Os alunos utilizaram acelerómetros durante o período letivo, com os dados a serem analisados em dois períodos distintos: tempo escolar total com e sem aulas de Educação Física (90 minutos). Para inclusão na análise, os participantes deveriam utilizar o acelerómetro durante todo o período escolar e participar nos dois momentos de recolha de dados.

### **Participantes**

O presente estudo envolveu alunos do 5.º ao 9.º ano do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico pertencentes a uma escola básica com pré-escolar da Região Autónoma da Madeira. Entre as nove turmas disponíveis, foi selecionada uma turma por cada ano, com exceção do 8.º ano, em que ambas as turmas foram incluídas, perfazendo assim um total de 6 turmas. Todas as turmas selecionadas tinham um número igual ou superior a 14 alunos, sendo no total 63 participantes (29 do sexo feminino e 34 do sexo masculino) com idades entre os 9 e 16 anos. Todos os alunos destas turmas foram convidados a participar no estudo. O convite foi realizado pelos investigadores, presencialmente, em sala de aula. Nessa ocasião, foram apresentados os objetivos do estudo e explicadas todas as etapas da investigação (avaliações e intervenção), sendo ainda distribuído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para entrega aos encarregados de educação. Foram definidos como critérios de exclusão: alunos que manifestaram desconforto com o uso dos dispositivos de medição, alunos sem autorização dos encarregados de educação e aqueles que não participaram em todas as etapas da intervenção.

## **Variáveis de Estudo**

Neste estudo, consideram-se variáveis independentes a presença ou ausência de aulas de Educação Física, a idade dos participantes e o género. As variáveis dependentes corresponderam aos níveis de atividade física, medidos pelo tempo despendido em AFMV, atividade física ligeira e comportamento sedentário. Foram ainda consideradas a duração fixa do dia escolar, a padronização na utilização dos acelerómetros e a duração das aulas de Educação Física sendo a sua duração de 90min, com o objetivo de minimizar potenciais fontes de variabilidade externa.

## **Instrumentos**

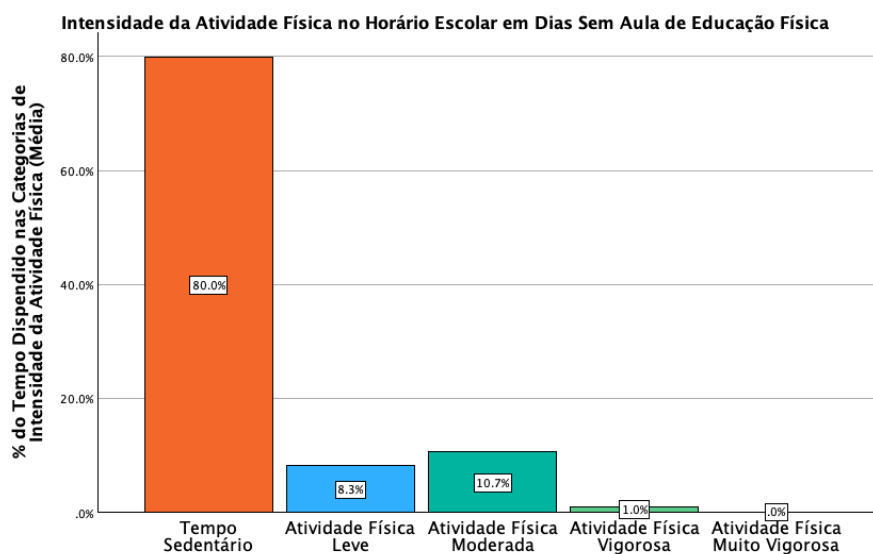
Os dados relativos à atividade física foram recolhidos utilizando acelerómetros Actigraph GT3X+, que mediram o tempo despendido em diferentes intensidades de atividade física (AFMV, ligeira e comportamento sedentário). Os acelerómetros foram distribuídos e recolhidos pelos investigadores em sala de aula, sendo colocados no lado direito da anca, segurados por um cinto elástico.

## **Análise Estatística**

Procedeu-se a uma análise descritiva com recurso ao cálculo da média, desvio padrão, percentagens absolutas e relativas. Os resultados são apresentados apenas de forma descritiva, sem análise inferencial. As análises estatísticas foram realizadas utilizando o software estatístico SPSS, versão 27.0 para Windows (SPSS Inc., Chicago, Illinois). O nível de significância adotado foi de 5%.

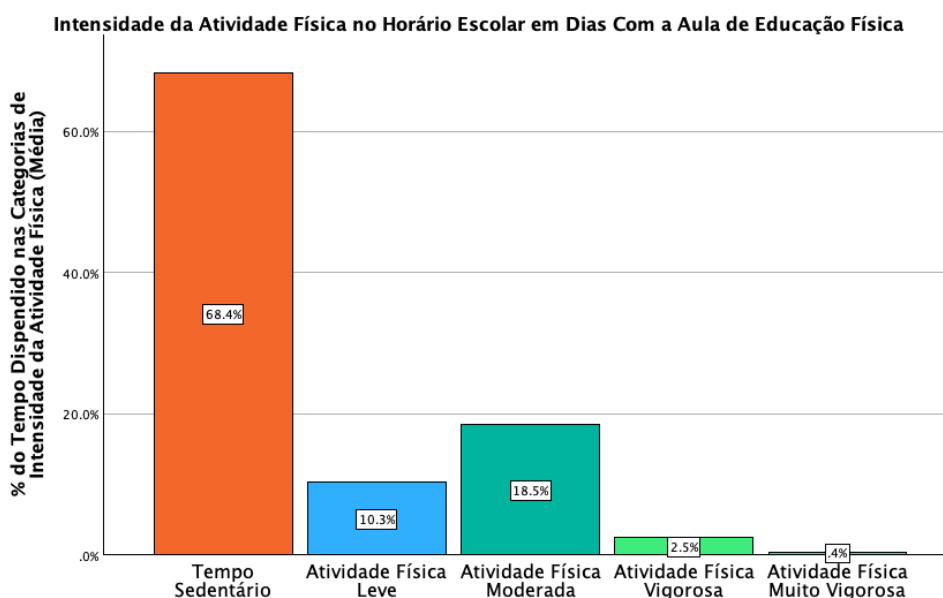
## **Resultados**

Os resultados demonstram que, durante os dias sem aula de Educação Física, os alunos despendem a maior parte do tempo em comportamento sedentário, correspondendo a 80% do tempo total no horário escolar. Apenas uma pequena proporção do tempo é dedicada à prática de atividade física leve (8,3%) e moderada (10,7%). As atividades físicas de maior intensidade, como vigorosa e muito vigorosa, representam 1,0% e 0%, respetivamente. Estes dados evidenciam um padrão predominantemente sedentário nos dias em que não se realizam aulas de Educação Física como observado na Gráfico 7.



**Gráfico 7 - Níveis e Intensidade da Atividade Física em Dias Sem Aula de Educação Física**

Nos dias em que os alunos participam em aulas de Educação Física, observa-se uma redução no tempo dispendido em comportamento sedentário para 68,4%. Verifica-se um aumento da proporção de tempo dedicado à atividade física leve (10,3%) e, de forma mais significativa, à atividade física moderada, que aumenta para 18,5%. As atividades físicas vigorosas (2,5%) e muito vigorosas (0,4%) também apresentam um ligeiro aumento em comparação com os dias sem aula de Educação Física (Gráfico 8).



**Gráfico 8 - Níveis e Intensidade da Atividade Física em Dias Com a Aula de Educação Física**

Durante o horário escolar sem a presença de aulas de Educação Física, tanto as raparigas como os rapazes apresentaram, maioritariamente, tempo sedentário (Gráfico 9). Concretamente, 81,0% do tempo foi classificado como sedentário nas raparigas, enquanto nos rapazes o valor foi de 78,9%. Relativamente à atividade física moderada e vigorosa, os rapazes registaram percentagens superiores (13,2%) quando comparados com as raparigas (10,3%). No que respeita à atividade física leve, observou-se que as raparigas apresentaram valores ligeiramente superiores (8,7%) face aos rapazes (7,8%). Em ambos os géneros, não foram registados níveis de atividade física muito vigorosa.

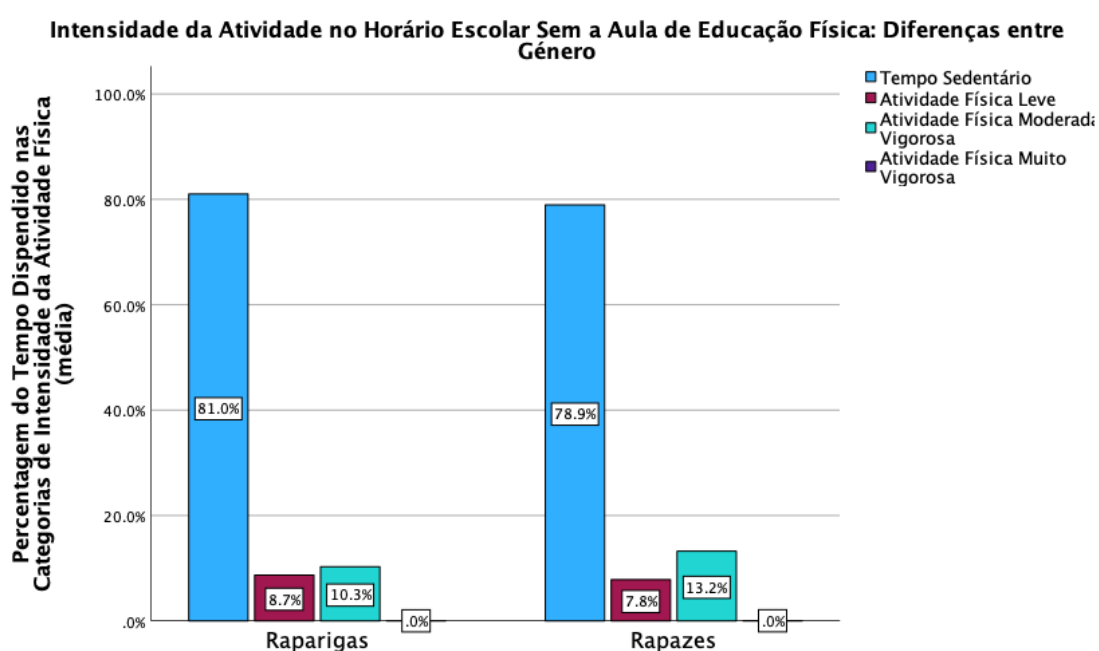
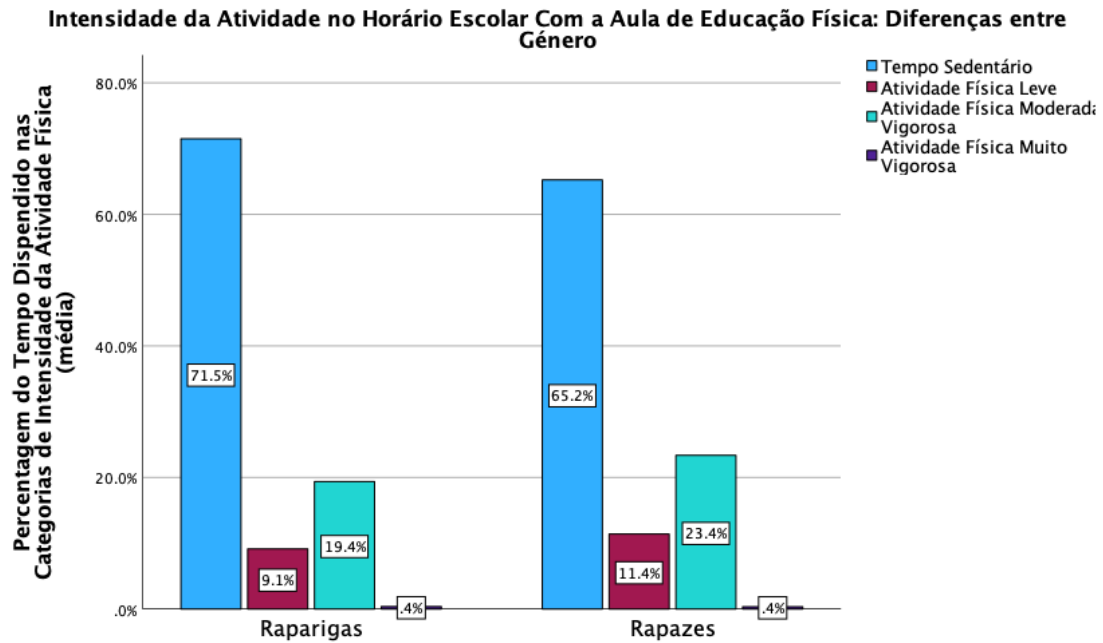


Gráfico 9 - Diferenças nos níveis de atividade física em função do género (Sem a Aula de Educação Física)

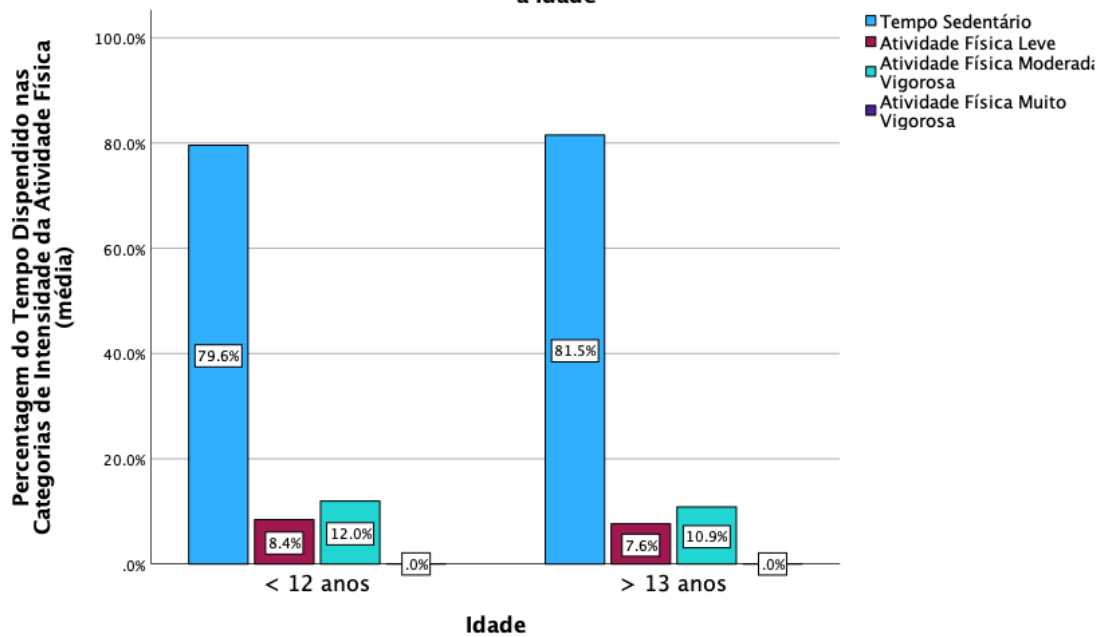
Durante o horário escolar que incluiu a prática de aulas de Educação Física, verificou-se uma redução significativa no tempo sedentário em ambos os géneros. As raparigas apresentaram 71,5% do tempo em atividades sedentárias, ao passo que os rapazes registaram um valor mais baixo, de 65,2%. No que concerne à atividade física moderada e vigorosa, os rapazes demonstraram valores superiores (23,4%) relativamente às raparigas (19,4%). A atividade física leve foi registada em percentagens semelhantes entre os géneros, com as raparigas a apresentarem 9,1% e os rapazes 11,4%. No que respeita à atividade física muito vigorosa, ambos os géneros apresentaram valores residuais (0,4%) (Gráfico 10).



**Gráfico 10 - Diferenças nos níveis de atividade física em função do gênero (Com a Aula de Educação Física)**

Na ausência de aulas de Educação Física, constatou-se que o tempo sedentário foi ligeiramente superior nos adolescentes (>13 anos), com 81,5%, em comparação com as crianças mais novas (<12 anos), que registraram 79,6%. A prática de atividade física moderada e vigorosa foi mais frequente nas crianças com menos de 12 anos (12,0%), quando comparada com os adolescentes (10,9%). Relativamente à atividade física leve, os valores foram semelhantes, com 8,4% registados no grupo etário mais jovem e 7,6% nos mais velhos. Não foram registadas atividades físicas muito vigorosas em qualquer dos grupos etários (Gráfico 11).

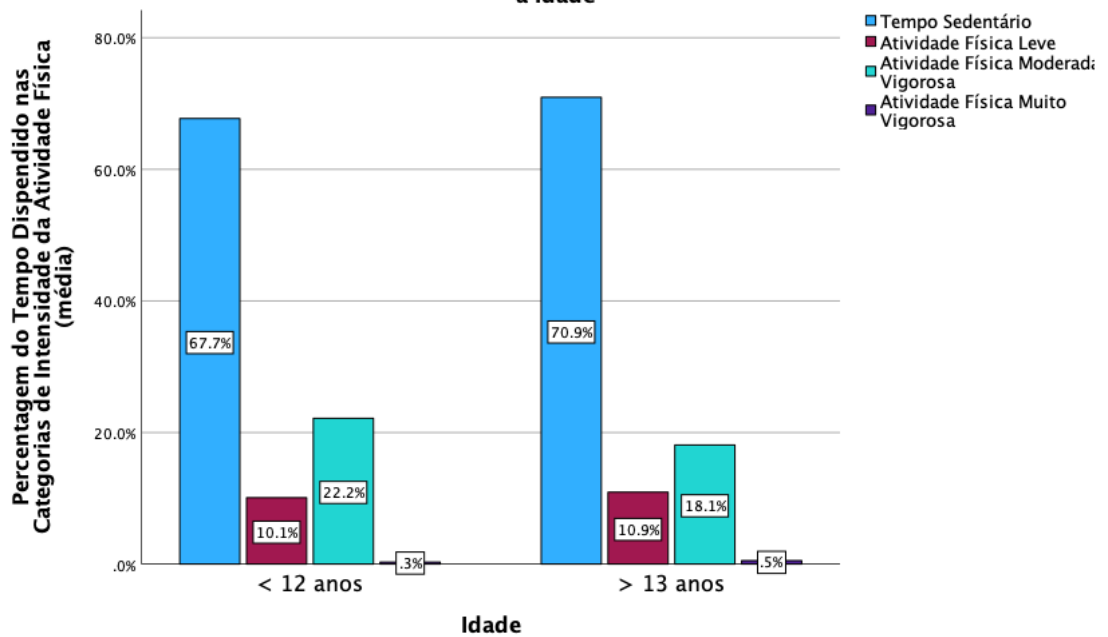
**Intensidade da Atividade no Horário Escolar Sem a Aula de Educação Física: Diferenças associadas à Idade**



**Gráfico 11 - Diferenças nos níveis de atividade física em função da idade (Sem a Aula de Educação Física)**

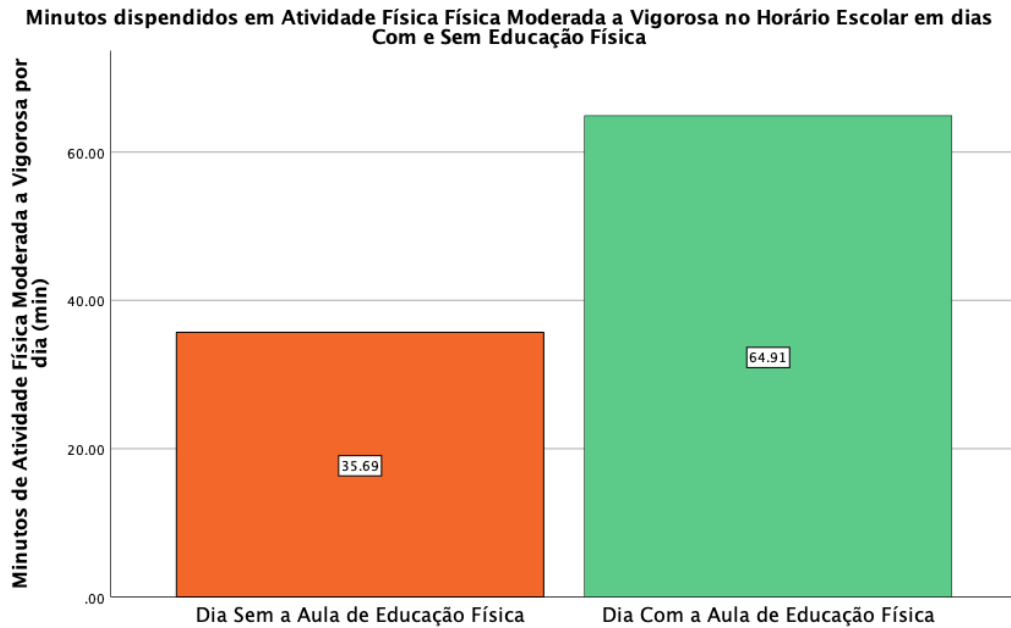
O Gráfico 12 indica que as crianças com idade inferior a 12 anos passaram 67,7% do tempo em atividades sedentárias, enquanto os adolescentes com idade superior a 13 anos registraram 70,9% de tempo sedentário. Relativamente à atividade física moderada e vigorosa, os indivíduos mais jovens (<12 anos) demonstraram percentagens superiores (22,2%) em comparação com os adolescentes (>13 anos), que registraram 18,1%. No que concerne à atividade física leve, os valores foram semelhantes entre os dois grupos etários, com 10,1% nas crianças mais novas e 10,9% nos adolescentes. A prática de atividade física muito vigorosa foi quase inexistente, registando-se valores de 0,3% para as crianças mais novas e de 0,5% para os adolescentes.

**Intensidade da Atividade no Horário Escolar Com a Aula de Educação Física: Diferenças associadas à Idade**



**Gráfico 12 - Diferenças nos níveis de atividade física em função da idade (Com a Aula de Educação Física)**

A análise comparativa do número de minutos dispendidos em AFMV em dias com e sem aula de Educação Física evidencia uma diferença substancial no cumprimento das recomendações diárias de atividade física durante o horário escolar. O gráfico 13 demonstra que, nos dias em que há aula de Educação Física, os alunos realizam, em média, 64,91 minutos de AFMV por dia. Por outro lado, nos dias sem aula de Educação Física, o tempo médio de AFMV é significativamente inferior, situando-se em apenas 35,69 minutos por dia.



**Gráfico 13 - Diferenças da Atividade Física Moderada a Vigorosa no Horário Escolar Com e Sem Educação Física**

## Discussão

Este estudo consistiu na caracterização dos níveis de atividade física dos alunos durante o horário escolar. Na tentativa de estudar os níveis e a intensidade da atividade física dos alunos durante o horário escolar, observou-se que a atividade predominante nos dias sem a aula de Educação Física foi o comportamento sedentário, correspondendo a mais de 80% do tempo. As atividades de intensidade leve representaram uma proporção reduzida, enquanto as de intensidade moderada apresentaram valores ligeiramente superiores, mas ainda inferiores ao tempo dedicado ao sedentarismo. As intensidades vigorosa e muito vigorosa foram praticamente inexistentes. Estes dados estão alinhados com os resultados de Cain et al. (2013), que também reportaram elevados índices de sedentarismo e uma baixa proporção de atividades de intensidade moderada ou vigorosa. Além disso, Watson et al. (2017) confirmaram a ausência de atividades de alta intensidade durante o horário escolar, refletindo a falta de estímulos adequados para promover a prática de atividades físicas.

É evidente que a média de AFMV é consideravelmente maior nos dias com aulas de Educação Física, sugerindo que estas aulas têm um impacto positivo no aumento da atividade física diária. Observa-se, também, uma redução proporcional no comportamento sedentário nesses dias, acompanhada de um aumento nas percentagens

de atividade física leve e moderada. Estudos como os de Fairclough & Stratton (2005) e Watson et al. (2017) corroboram esta informação, destacando que a presença das aulas de Educação Física aumenta significativamente o tempo de AFMV, enquanto diminui os comportamentos sedentários. Este padrão sublinha a importância das aulas de Educação Física como uma intervenção eficaz no cumprimento das recomendações diárias de atividade física, promovendo estilos de vida mais ativos e combatendo o sedentarismo, como indicado por McLellan et al. (2022) e Masini et al. (2023), que ressaltam a contribuição da Educação Física na redução do sedentarismo e na promoção de estilos de vida mais saudáveis nas escolas.

Os dados destacam diferenças nas percentagens dos níveis de atividade física em função do género e da idade, tanto em períodos com aulas de Educação Física como em períodos sem estas. Estas constatações corroboram evidências apresentadas em estudos prévios que utilizaram acelerómetros para avaliar a atividade física em crianças e adolescentes. Relativamente às diferenças de género, verificou-se que os rapazes registaram níveis mais elevados de AFMV em comparação com as raparigas, independentemente da inclusão de aulas de Educação Física no horário escolar. Estes resultados alinham-se com estudos anteriores que reportaram que os rapazes, de forma consistente, tendem a envolver-se mais em atividades de maior intensidade do que as raparigas, particularmente durante a prática desportiva escolar ou recreativa (Ridgers, Fairclough & Stratton 2010; Verloigne et al., 2016). Por outro lado, as raparigas apresentaram maior tempo em atividades leves, o que pode refletir preferências comportamentais e sociais distintas entre os géneros, bem como barreiras percebidas para a prática de atividade física de maior intensidade (Fairclough & Stratton, 2005).

No que respeita às diferenças associadas à idade, observou-se uma tendência para níveis superiores de AFMV em crianças mais novas (<12 anos) em comparação com os adolescentes (>13 anos), tanto nos períodos com aulas de Educação Física como nos períodos sem estas. Este padrão já foi amplamente documentado na literatura, sendo atribuível a fatores como a diminuição do envolvimento em atividades físicas estruturadas e recreativas com o aumento da idade, bem como ao aumento das responsabilidades académicas e sociais durante a adolescência (Cooper et al., 2015; Dumith et al., 2011). Estudos utilizando acelerómetros, como os conduzidos por Nader et al. (2008) e Sallis, Prochaska & Taylor, W. C (2000), também identificaram uma redução progressiva nos

níveis de atividade física com o avançar da idade, especialmente na transição para a adolescência.

Outro aspecto relevante foi a identificação de uma redução no tempo sedentário durante os períodos com aulas de Educação Física, especialmente nos rapazes e nas crianças mais novas. Esta evidência reforça o papel fundamental das aulas de Educação Física na promoção da atividade física durante o horário escolar, como também destacado por Ridgers, Fairclough, & Stratton (2006). No entanto, os níveis elevados de comportamento sedentário observados, mesmo em períodos com aulas de Educação Física, são motivo de preocupação, já que estudos prévios mostraram que o comportamento sedentário prolongado está associado a riscos significativos para a saúde, como obesidade e síndrome metabólica (Tremblay et al., 2011).

Um dos aspectos de maior relevo do nosso estudo, quando analisamos em detalhe o número de minutos despendidos em AFMV, é que, nos dias com aulas de Educação Física (de 90 minutos), os alunos atingem uma média de 64,91 minutos de AFMV, valor que está próximo ou acima das recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), que sugere pelo menos 60 minutos diários de atividade física de intensidade moderada a vigorosa. Em contraste, nos dias sem aulas de Educação Física, os alunos registaram uma média de 35,69 minutos de AFMV, evidenciando a relevância das aulas de Educação Física como uma oportunidade estruturada para a prática de atividade física. Esta é uma mensagem muito forte, que reforça o peso da Educação Física Escolar e o seu contributo para os níveis de atividade física. Em todo o caso, este dado não invalida que, quando falamos em termos de percentagens das intensidades de atividade física no tempo que o aluno está na escola, o tempo sedentário continua a ser muito elevado — ou seja, a atividade escolar é tipicamente uma atividade sedentária, porque, na maioria dos casos, os alunos estão sentados.

Estes resultados estão em consonância com estudos prévios que utilizaram acelerómetros para avaliar a atividade física em crianças e adolescentes, sublinhando o papel crucial das aulas de Educação Física nos níveis globais de AFMV. Fairclough e Stratton (2005) observaram que, em média, 30% a 50% do tempo das aulas de Educação Física é dedicado a AFMV, constituindo um contributo importante para os níveis gerais de atividade física diária. De igual modo, Nader et al. (2008) relataram uma associação positiva entre a frequência das aulas de Educação Física e o cumprimento das recomendações diárias de AFMV, especialmente em populações escolares.

Adicionalmente, estudos realizadas em diversos contextos escolares indicam que as aulas de Educação Física são uma das formas mais equitativas e acessíveis de proporcionar oportunidades de atividade física para crianças e adolescentes (Hollis et al., 2016; Erwin et al., 2012). Este aspeto é particularmente relevante para alunos que dispõem de poucas ou nenhuma oportunidades para praticar atividade física fora do ambiente escolar.

As interpretações dos dados do presente estudo devem considerar algumas limitações. A primeira é que os acelerómetros foram utilizados apenas durante o período escolar, ou seja, os alunos usaram os dispositivos desde a primeira aula até o final das atividades letivas. Isto impossibilitou a análise dos níveis de atividade física fora do ambiente escolar. Assim, os dados não permitem verificar se os alunos atingem os níveis diários recomendados de atividade física fora do ambiente escolar, mesmo que não os alcancem durante o horário escolar. Por outro lado, não foi considerado o conteúdo das aulas de Educação Física nas análises efetuadas, o que pode influenciar a intensidade da atividade física. Apesar desta limitação, os dados obtidos apresentam uma grande importância, uma vez que fornecem informações cruciais sobre os padrões de atividade física dos alunos no ambiente escolar, permitindo avaliar a conformidade com as recomendações de atividade física. Além disso, investiga a influência do género, idade e as aulas de Educação Física nestes níveis, oferecendo informações valiosas para desenvolver estratégias que promovam hábitos mais saudáveis e assegurem o cumprimento das orientações da Organização Mundial da Saúde.

## **Conclusões**

Os resultados deste estudo evidenciam a importância das aulas de Educação Física na promoção da atividade física durante o horário escolar, contribuindo significativamente para a redução do comportamento sedentário e para o aumento dos níveis de AFMV. Verificou-se que, nos dias com aula de Educação Física, os alunos apresentam uma média de AFMV mais elevada e cumprem, com maior frequência, as recomendações diárias da Organização Mundial da Saúde. Além disso, foram identificadas diferenças nos padrões de atividade física entre géneros e faixas etárias, destacando a necessidade de estratégias diferenciadas que promovam a participação de todos os alunos. Estes dados reforçam o papel central da Educação Física Escolar como

ferramenta fundamental para o combate ao sedentarismo infantil e para a promoção de estilos de vida mais saudáveis desde idades precoces.

### ***6.1.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva: “Impacto das Aulas de Educação Física e dos Intervalos Ativos nos Níveis de Atividade Física em Contexto Escolar”***

#### **Introdução**

Atualmente a escola acaba por desempenhar um papel central na vida das crianças e jovens, na promoção da atividade física (AF) entre adolescentes, uma faixa etária que tem sido caracterizada por um declínio dos níveis de AF (Hollis et al. 2017). Estudo recentes têm suportado a ideia de que a escola não só contribui para o desenvolvimento académico, como também, se constitui num contexto privilegiado para a promoção da AF, a qual desempenha um papel fundamental na saúde física, mental, cognitiva e social dos alunos (Bailey, 2016; Donnelly et al., 2016). Contudo, os baixos níveis de AF verificados em idade escolar (Mata, 2014) constituem uma problemática relevante, com impactos negativos na saúde, no bem-estar e na qualidade de vida dos jovens (Saúde, 2020). É por isso que a Escola tem sido identificada como um espaço prioritário para implementar estratégias que fomentem hábitos de AF e estilos de vida saudáveis, quer através das aulas de Educação Física (EF), quer por meio de iniciativas que aproveitem os períodos sem aulas, como é o caso dos intervalos (Masini, et al., 2023). Estas iniciativas têm o potencial de transformar momentos tradicionalmente passivos ou de uso de novas tecnologias (Mata, 2014), em oportunidades significativas para o movimento, promovendo o desenvolvimento social, a colaboração e o trabalho em equipa (Zhou, et al., 2021).

Estudo recentes, têm defendido os que os intervalos escolares constituem momentos essenciais para que os alunos possam relaxar mentalmente e envolver-se noutras atividades ao longo do dia. Estas pausas contribuem para que regressem à sala de aula com mais atenção e com mais capacidade de compreensão e interpretação, o que é um aspecto fundamental para o sucesso escolar (Muller et al., 2021). Num estudo de caracterização da AF no contexto escolar, desenvolvido por Fairclough e Stratton (2005), no qual foram recolhidos dados com recurso a acelerómetros em turmas do ensino secundário, concluiu-se que as aulas de Educação Física contribuem significativamente para o aumento diário dos níveis de atividade física de intensidade moderada a vigorosa (AFMV), embora não sejam suficientes para mitigar o comportamento sedentário

predominante durante o restante período escolar. Por outro lado, Ridgers, Stratton & Fairclough (2006) demonstraram que os intervalos escolares representam uma oportunidade relevante para aumentar os níveis de AFMV, apesar de um número significativo de crianças manter um comportamento sedentário nesse período. Carson et al. (2014) acrescentaram que intervenções estruturadas em ambiente escolar tendem a aumentar o tempo despendido em AFMV nos dias de intervenção. Contudo, o comportamento sedentário parece persistir fora desses momentos programados. Ainda, Mota et al. (2005) verificaram que os intervalos contribuem para os níveis gerais de AF diária, embora a intensidade predominante das atividades realizadas seja leve, limitando o impacto no gasto energético total. Estes resultados sublinham a necessidade de promover intervenções mais eficazes e abrangentes em contexto escolar, de forma a fomentar hábitos de AF que reduzam o comportamento sedentário e contribuam para a melhoria da saúde dos estudantes.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), atualmente, recomenda pelo menos 60 minutos diários de AFMV para crianças e adolescentes (dos 5 aos 17 anos). Além disso, pelo menos três vezes por semana, devem ser incluídas atividades aeróbias de intensidade vigorosa, bem como atividades que fortaleçam os músculos e os ossos (WHO, 2020). Todavia, estudos como o de Grao-Cruces et al. (2020) evidenciam a discrepância entre os níveis de AF registrados durante o horário escolar e as recomendações da OMS. Considerando que as escolas são espaços privilegiados para a promoção da AF, providenciando infraestruturas adequadas e profissionais devidamente qualificados (Chen, Kim & Gao, 2014), o ambiente escolar assume-se como um contexto estratégico para a implementação de intervenções que visem o cumprimento das orientações internacionais relativas à AF.

Embora a literatura recente tenha suportado que os intervalos escolares e as aulas de Educação Física sejam momentos estratégicos para promover o movimento, (Weaver et al. 2021), aquilo que se tem verificado é que apenas uma reduzida percentagem de crianças e adolescentes atinge os 60 minutos diários de AFMV recomendados durante o período escolar. Fairclough e Stratton (2005) e Ridgers, Stratton & Fairclough (2006) reforçam que, embora estas oportunidades contribuam para os níveis de AF, não são suficientes para compensar os longos períodos de sedentarismo. Paralelamente, estudos comparativos entre dias com e sem aulas de EF (McLellan et al., 2022; Masini et al., 2023; Watson et al., 2017) evidenciam o impacto positivo desta disciplina nos padrões de

atividade dos alunos, sublinhando a necessidade de programas escolares bem estruturados para maximizar a prática de atividade física e reduzir o comportamento sedentário.

Dado que esta problemática ainda está longe de ser resolvida, este estudo teve como objetivos os seguintes: (i) caracterizar os níveis de AF dos alunos durante o horário escolar; (ii) analisar o impacto da oferta de atividades desportivas nos intervalos; e (iii) avaliar o efeito das aulas de Educação Física nos níveis de AFMV. Com base nos objetivos delineados, foram formuladas as seguintes hipóteses de investigação: (a) os alunos apresentam níveis reduzidos de AFMV durante o horário escolar; (b) a implementação de atividades desportivas nos intervalos escolares promove um aumento significativo nos níveis diários de AFMV; e (c) a combinação de aulas de Educação Física com intervalos ativos contribui para o cumprimento das recomendações diárias de AF estabelecidas pela OMS.

## **Metodologia**

### ***Desenho do Estudo***

O presente estudo insere-se no projeto de Estágio "Intervalos Ativos: Um programa de promoção da atividade física em contexto escolar". A recolha de dados foi realizada entre Setembro e Novembro de 2024, com uma duração total de sete semanas. Os mesmos alunos utilizaram acelerómetros durante o período letivo, com os dados a serem analisados em quatro períodos distintos: tempo escolar total sem atividade nos intervalos e sem aulas de Educação Física (90 minutos); tempo escolar total sem atividade nos intervalos e com aulas de Educação Física (90 minutos); tempo escolar total com atividade nos intervalos e sem aulas de Educação Física (90 minutos) e tempo escolar total com atividade nos intervalos e com aulas de Educação Física (90 minutos). Importa salientar que a direção executiva da escola onde se concretizou este estudo, como medida complementar decretou aumentar o tempo dos intervalos para 20 minutos no início deste mesmo ano letivo. As atividades dinamizadas nos intervalos escolares foram maioritariamente direcionadas para modalidades coletivas como futebol, basquetebol, voleibol, incluindo também jogos pré-desportivos e ainda desafios semanais maioritariamente aeróbios (saltar à corda, lunges, mountain climbers, etc).

### ***Participantes***

Participaram no estudo 63 adolescentes (29 do sexo feminino e 34 do sexo masculino) dos 2.º e 3.º ciclos de ensino, com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos, pertencentes a uma escola básica com pré-escolar da Região Autónoma da Madeira. Todos os participantes foram convidados a participar no estudo. O convite foi realizado pelos investigadores, presencialmente, em sala de aula, na presença do professor titular da disciplina de Educação Física da turma. Nessa ocasião, foram apresentados os objetivos do estudo e explicadas todas as etapas da investigação (avaliações e intervenção), sendo ainda distribuído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para entrega aos encarregados de educação. Para inclusão na amostra, os participantes deveriam utilizar o acelerómetro durante todo o período escolar e participar nos quatro momentos de recolha de dados. Foram ainda definidos como critérios de exclusão os alunos que manifestassem desconforto com a utilização dos dispositivos de medição, os que não tivessem autorização dos encarregados de educação, bem como aqueles que não participassem em todas as etapas da intervenção

### ***Variáveis de Estudo***

As variáveis independentes incluíram a presença ou ausência de aulas de Educação Física, as atividades nos intervalos, da idade dos participantes, e o género. As variáveis dependentes corresponderam aos níveis de AF, medidos pelo tempo despendido em atividade física moderada a vigorosa (MVPA), AF ligeira e comportamento sedentário, bem como pela contagem de passos e pelo gasto energético estimado.

Foram ainda consideradas variáveis de controlo, tais como a duração fixa do dia escolar, a padronização na utilização dos acelerómetros e a duração das aulas de Educação Física sendo a sua duração de 90min, com o objetivo de minimizar potenciais fontes de variabilidade externa. Adicionalmente, foram analisadas variáveis contextuais, abrangendo as infraestruturas disponíveis para a prática de atividade física (como campos desportivos e áreas recreativas) e as políticas escolares relacionadas com atividade física e comportamento sedentário.

### ***Instrumentos***

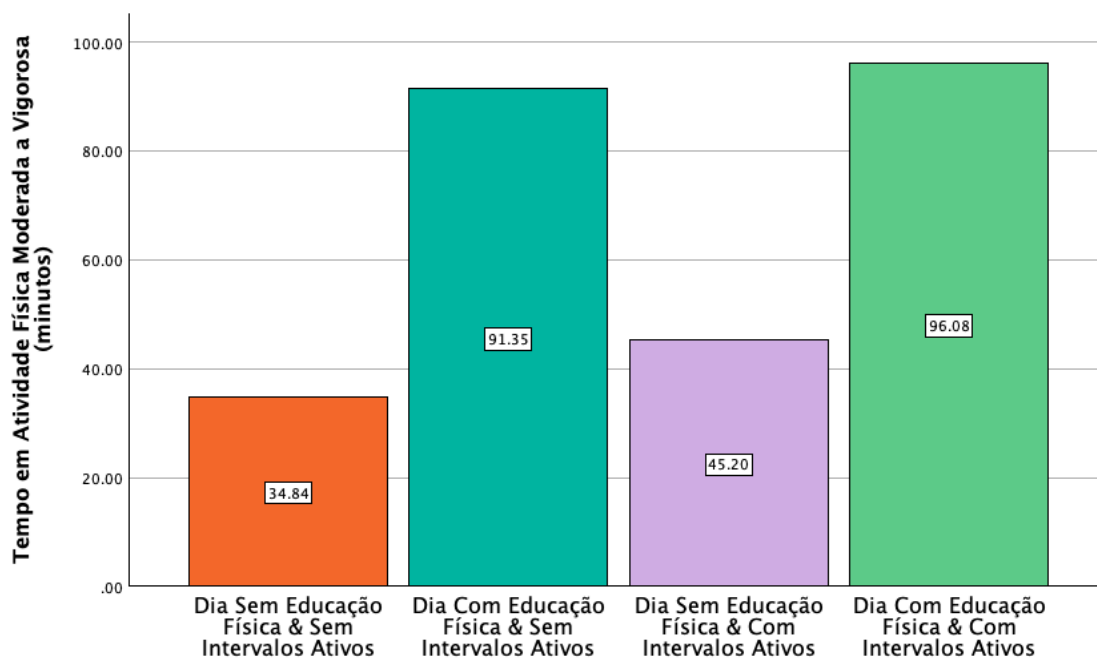
Os dados relativos à AF foram recolhidos utilizando acelerómetros Actigraph GT3X+, que mediram o tempo despendido em diferentes intensidades de atividade física (MVPA, ligeira e comportamento sedentário), contagem de passos e gasto energético estimado. Os acelerómetros foram distribuídos e recolhidos pelos investigadores em sala de aula, sendo colocados no lado direito da anca, segurados por um cinto elástico.

### *Análise Estatística*

Inicialmente, procedeu-se a uma análise descritiva com recurso ao cálculo da média e desvio padrão. Para a comparação do tempo médio de AFMV entre as diferentes condições, foi aplicada uma Análise de Variância de Medidas Repetidas (Repeated Measures ANOVA), adequada ao delineamento experimental intra-sujeitos, considerando a exposição dos participantes a todas as condições avaliadas. As análises estatísticas foram realizadas utilizando o software estatístico SPSS versão 27.0 para Windows (SPSS Inc., Chicago, Illinois). O nível de significância adoptado foi de 5%.

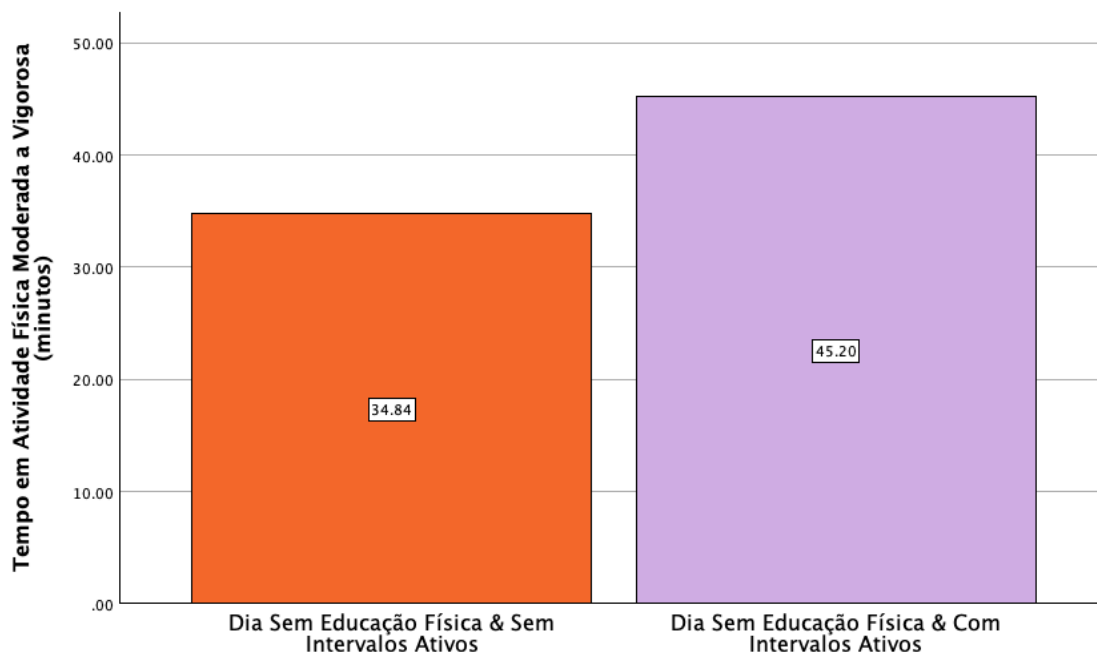
### **Resultados**

A caracterização dos níveis de atividade física dos alunos durante o horário escolar demonstra diferenças significativas entre as condições analisadas, conforme ilustrado no gráfico 14. A menor média de minutos despendidos em atividade física moderada a vigorosa (AFMV) foi observada na condição "Dia sem Educação Física e sem Intervalos Ativos" ( $M = 34,83$  minutos). A inclusão da aula de Educação Física aumentou significativamente o tempo de AFMV para 91,35 minutos, um acréscimo de 162%. A implementação de intervalos ativos, por si só, resultou num aumento menor, alcançando 45,20 minutos (29,8%) comparativamente à condição "Dia sem Educação Física e sem Intervalos Ativos". A combinação de Educação Física e intervalos ativos promoveu o maior impacto, com uma média de 96,08 minutos, representando um aumento de 176%. Esses resultados reforçam o papel crucial das intervenções integradas no contexto escolar para maximizar o tempo de AFMV dos alunos.



**Gráfico 14 - Caracterização do número de minutos despendidos em atividade física de intensidade moderada-vigorosa durante o horário escolar.**

Com base no gráfico apresentado, os Intervalos Ativos têm um impacto significativo na atividade física diária durante os dias em que não há aulas de Educação Física. O tempo médio despendido em atividades físicas de intensidade moderada-a-vigorosa aumenta de 34,84 minutos (em dias sem Intervalos Ativos) para 45,20 minutos (em dias com Intervalos Ativos). Isso representa um aumento de aproximadamente 30% no tempo de atividade física, evidenciando que a implementação de Intervalos Ativos é uma estratégia eficaz com potencial para promover a prática de atividade física nos dias escolares sem Educação Física.



**Gráfico 15 - Tempo médio despendido em atividades físicas de intensidade moderada-a-vigorosa em dias escolares sem aulas de Educação Física**

A análise do impacto da aula de Educação Física nos níveis de atividade física moderada-a-vigorosa (AFMV) dos alunos durante o período escolar demonstra que a Educação Física desempenha um papel central no aumento do tempo dedicado a essas atividades. Comparando as condições "Dia sem Educação Física e sem Intervalos Ativos" ( $M = 34,83$ ) e "Dia com Educação Física e sem Intervalos Ativos" ( $M = 91,35$ ), observa-se um aumento significativo de 56,52 minutos, o que corresponde a uma variação de 162%. Esse resultado evidencia que, mesmo sem a presença de intervalos ativos, a Educação Física é um fator determinante para o aumento do tempo de AFMV.

Além disso, a comparação entre "Dia sem Educação Física e com Intervalos Ativos" ( $M = 45,20$ ) e "Dia com Educação Física e com Intervalos Ativos" ( $M = 96,08$ ) reforça o impacto isolado da Educação Física, com um aumento de 50,88 minutos. Esses dados confirmam que a Educação Física é a intervenção mais eficaz para promover atividade

física durante o horário escolar, destacando sua relevância como componente essencial do currículo escolar para aumentar os níveis de AFMV dos alunos.

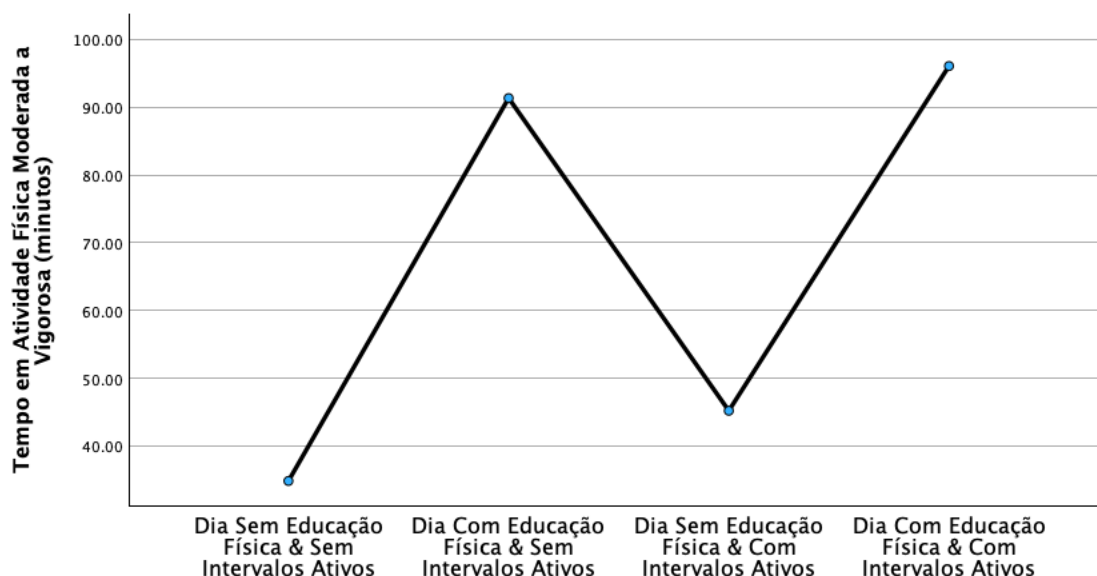


Gráfico 16 - Tempo médio em atividade física moderada a vigorosa (em minutos) em diferentes condições: dias sem Educação Física e sem intervalos ativos, dias com Educação Física e sem intervalos ativos, dias sem Educação Física e com intervalos ativos, e dias com

## Discussão

O objetivo principal deste estudo foi avaliar o impacto das aulas de EF e dos intervalos ativos nos níveis de AFMV dos alunos em período escolar. Os resultados indicaram que as aulas de EF aumentam, em média, 56,52 minutos de AFMV (+ 162%), e os intervalos ativos promoveram um aumento de aproximadamente 30%, passando de 34,84 s/EF e SOD para 45,20 minutos c/OD. Embora essas intervenções resultem numa melhoria significativa dos níveis de AFMV, os dados sugerem que, isoladamente, não são suficientes para cumprir as recomendações diárias da Organização Mundial da Saúde (OMS), destacando a necessidade de promoção de estratégias complementares fora do contexto de aula.

Os resultados deste estudo evidenciam que os níveis de AFMV dos alunos durante o período escolar apresentam variações significativas consoante as condições analisadas.

Nos dias sem aulas de EF e sem intervalos ativos, registaram-se os níveis mais baixos de AFMV (M = 34,83 minutos), enquanto a combinação de aulas de EF com intervalos ativos promoveu o impacto mais significativo, alcançando uma média de 96,08 minutos de AFMV, o que representa um aumento de 176%. Estes resultados corroboram os estudos de Fairclough e Stratton (2005) e Ridgers, Stratton & Fairclough (2006), que destacam as aulas de EF e os intervalos ativos escolares como momentos cruciais para a promoção da atividade física, apesar de, de forma isolada, não garantirem o cumprimento dos 60 minutos diários recomendados pela OMS. Adicionalmente, intervenções integradas, como demonstrado por Carson et al. (2014) e Masini et al. (2023), revelam maior eficácia na maximização dos níveis de atividade física e na redução do comportamento sedentário em contexto escolar, sublinhando a relevância de políticas escolares abrangentes e multidimensionais. Estes resultados reforçam o papel central da escola enquanto promotora de práticas estruturadas que incentivem a atividade física e contribuam para a redução do comportamento sedentário. Paralelamente, torna-se imprescindível uma abordagem abrangente que integre intervenções em diferentes contextos do quotidiano dos alunos, de forma a promover estilos de vida mais saudáveis e sustentáveis.

Os nossos resultados evidenciam que os Intervalos Ativos podem ser uma intervenção eficaz para aumentar os níveis de atividade física moderada a vigorosa (AFMV) dos alunos, especialmente em dias sem aulas de EF, registando um aumento médio de 34,84 para 45,20 minutos de AFMV, o que corresponde a um acréscimo de aproximadamente 30%. Estes dados corroboram as conclusões de Ridgers, Stratton & Fairclough (2006), que identificaram os intervalos escolares como momentos estratégicos para a promoção da AFMV, embora muitos alunos ainda permaneçam sedentários, e de Mota et al. (2005), que sublinharam o potencial dos intervalos para contribuir para a atividade física diária, mas com predominância de atividades de baixa intensidade. Contudo, os valores alcançados ainda permanecem abaixo das recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) de pelo menos 60 minutos diários de AFMV para estas idades, o que, segundo Carson et al. (2014), reforça a necessidade de estratégias complementares fora do contexto escolar para garantir uma abordagem abrangente na promoção de estilos de vida saudáveis. Estes dados são consistentes com estudos como McLellan et al. (2022) e Masini et al. (2023), que confirmaram que intervenções estruturadas aumentam significativamente os níveis de atividade física durante os dias escolares, mesmo fora das aulas de EF, enfatizando o papel da escola na implementação de práticas que não apenas

promovam a atividade física, mas também contribuam para a redução do comportamento sedentário. Assim, evidencia-se que os Intervalos Ativos constituem uma intervenção eficaz para o aumento dos níveis de AFMV entre os alunos, destacando-se especialmente em dias sem aulas de EF.

No nosso estudo, verificou-se ainda que as aulas de EF desempenham um papel determinante no aumento dos níveis de AFMV durante o período escolar, registando-se um incremento médio de 56,52 minutos de AFMV (162%) em dias com EF, em comparação com dias sem essa disciplina, mesmo na ausência de intervalos ativos. Estes dados corroboram estudos como os de Fairclough e Stratton (2005) e McLellan et al. (2022), que identificam as aulas de EF como a intervenção escolar mais eficaz para a promoção da atividade física, ainda que, por si só, não consigam eliminar os períodos prolongados de comportamento sedentário. Adicionalmente, ao analisar dias com intervalos ativos, verificou-se um impacto adicional de 46,15 minutos em favor da Educação Física, reforçando a sua importância central em programas escolares destinados ao aumento dos níveis de atividade física. No entanto, uma pequena percentagem dos alunos atingem os 30 minutos diários recomendados de AFMV durante o período escolar (Grao-Cruces et al., 2020), sublinhando a necessidade de combinar a EF com estratégias complementares, como intervalos ativos e intervenções extracurriculares, para a criação de um ambiente escolar mais favorável à promoção da saúde e do bem-estar. É observável a importância determinante das aulas de EF na promoção da AFMV durante o período escolar, evidenciando um aumento significativo dos níveis de atividade em dias com esta disciplina. Contudo, os dados demonstram que estas aulas, isoladamente, não são suficientes para assegurar o cumprimento das recomendações diárias de AFMV, sublinhando a necessidade de estratégias complementares.

O nosso estudo apresenta algumas limitações que devem ser equacionadas na interpretação dos resultados obtidos. Em primeiro lugar, este estudo inclui apenas uma turma por ano de escolaridade (5.º ao 9.º ano), o que reduz a representatividade da amostra e limita a validade científica dos resultados, sendo essencial que estes sejam cautelosamente generalizados. Ainda assim, este estudo reveste-se de uma importância singular, uma vez que, no conhecimento dos autores, é o primeiro estudo em Portugal a analisar simultaneamente o impacto das aulas de EF e dos intervalos ativos nos níveis de atividade física dos alunos durante o período escolar. A ausência de estudos semelhantes no contexto nacional destaca o seu carácter pioneiro, contribuindo de forma decisiva para

o entendimento da relevância destas intervenções na promoção da saúde e do bem-estar dos estudantes. Além disso, este trabalho constitui uma base essencial para futuras investigações e para o desenvolvimento de políticas educativas mais fundamentadas.

## **Conclusões**

Os resultados deste estudo evidenciam, de forma clara e inequívoca, a importância das aulas de EF e dos intervalos ativos na promoção da atividade física no ambiente escolar. Demonstrou-se que a conjugação destas estratégias resulta num impacto expressivo no aumento dos níveis de AFMV, reduzindo o comportamento sedentário dos alunos. No entanto, ficou igualmente evidente que estas oportunidades, por si só, não são suficientes para garantir o cumprimento das recomendações diárias da Organização Mundial da Saúde.

Deste modo, torna-se imperativo que as escolas adotem abordagens integradas e multidimensionais que combinem diferentes estratégias para fomentar estilos de vida mais ativos e saudáveis. A implementação de intervalos ativos, associada a iniciativas extracurriculares e a um currículo de EF estruturado, revela-se uma via promissora para maximizar os benefícios da atividade física no contexto escolar.

Este estudo assume particular relevância por ser um dos primeiros em Portugal a analisar de forma conjunta o impacto das aulas de EF e dos intervalos ativos, oferecendo evidências robustas para a definição de políticas educativas mais eficazes. Assim, reforça-se a necessidade de um compromisso institucional que valorize e amplie estas iniciativas, garantindo que as escolas não sejam apenas espaços de aprendizagem curricular, mas também promotoras ativas da saúde e do bem-estar dos alunos, reforçando a centralidade da EF como parte integrante de um programa abrangente de promoção da saúde.

## **6.2 Gestão e Organização da Atividade**

### **Atividade 1: "A caracterização dos níveis de atividade física dos alunos no horário escolar"**

A primeira atividade, com duração de 15 minutos, centrou-se na apresentação dos resultados de uma investigação rigorosa sobre os padrões de atividade física dos alunos durante o período letivo. Baseou-se numa análise secundária de dados provenientes da

intervenção "Intervalos Ativos: Um programa de promoção da atividade física em contexto escolar", utilizando acelerómetros para a medição objetiva da atividade física de intensidade moderada a vigorosa numa amostra de 63 alunos do 5.º ao 9.º ano, distribuídos por seis turmas.

A metodologia adotada conferiu rigor científico ao estudo, permitindo uma caracterização precisa dos padrões de movimento durante diferentes contextos do horário escolar. A utilização de instrumentos de medição objetivos representou uma mais-valia significativa, superando as limitações dos métodos subjetivos de avaliação. A apresentação incluiu contextualização teórica fundamentada, objetivos claros e análise detalhada dos resultados, revelando diferenças significativas nos padrões de atividade física, com valores superiores nos dias com aulas de Educação Física comparativamente aos dias sem esta componente curricular.

O desenho do estudo envolveu a análise de dados em dois períodos distintos - tempo escolar total com e sem aulas de Educação Física - permitindo uma caracterização objetiva dos padrões de atividade física dos alunos. A participação de 63 alunos conferiu representatividade e validade aos resultados obtidos. A revisão da literatura revelou a existência de baixos níveis de atividade física de intensidade moderada a vigorosa no horário escolar, confirmando a pertinência e atualidade da temática escolhida.

A receptividade dos professores participantes foi evidente, manifestando interesse nas temáticas abordadas, o que validou a pertinência da escolha. A apresentação conseguiu transmitir eficazmente os principais achados da investigação, proporcionando aos participantes uma compreensão abrangente dos temas desenvolvidos.

A principal limitação residiu na natureza da análise secundária de dados, que condicionou a flexibilidade na definição de variáveis e na exploração de questões emergentes. A dependência de dados previamente recolhidos limitou as possibilidades de adaptação às especificidades do contexto escolar específico. Adicionalmente, a duração revelou-se insuficiente para o aprofundamento de alguns aspetos metodológicos que suscitaram interesse por parte dos participantes.

Contudo, a força principal desta atividade residiu na utilização de metodologia científica rigorosa, baseada em instrumentos objetivos que conferiram credibilidade aos resultados. A representatividade da amostra e a qualidade dos dados constituíram fatores determinantes para a aceitação por parte dos professores participantes. A pertinência da

temática, relacionada com uma problemática contemporânea de elevada relevância educativa, contribuiu significativamente para o interesse e envolvimento.

Esta experiência proporcionou o desenvolvimento de competências fundamentais de investigação científica, nomeadamente na análise e interpretação de dados quantitativos, na utilização de instrumentos de medição objetivos e na comunicação eficaz de resultados científicos. A necessidade de sintetizar resultados complexos numa apresentação de 15 minutos contribuiu para o desenvolvimento de competências de comunicação científica, incluindo seleção de informação relevante, estruturação lógica de conteúdos e adaptação da linguagem técnica a audiências específicas.

A interação com os professores durante a apresentação proporcionou aprendizagens valiosas sobre a importância da fundamentação empírica das práticas pedagógicas e sobre os desafios inerentes à tradução de conhecimento científico para contextos práticos, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva face à investigação educativa.

Para futuras apresentações de resultados, recomenda-se a extensão da duração para permitir maior aprofundamento dos aspetos metodológicos e inclusão de uma componente interativa. A implementação de estratégias de visualização mais dinâmicas, incluindo gráficos animados e comparações visuais em tempo real, poderia potenciar a compreensão. A criação de materiais de apoio complementares, como resumos executivos e fichas técnicas, facilitaria a apropriação dos conteúdos. Recomenda-se também a inclusão de contextualização mais específica, relacionando os resultados com dados de referência nacionais e internacionais.

## **Atividade 2: "Propostas de intervenção para aumentar a atividade física nos intervalos escolares"**

A segunda atividade, também com duração de 15 minutos, focou-se na apresentação de estratégias práticas para promover a atividade física durante os períodos de intervalo escolar. Esta componente estabeleceu uma ponte direta entre a evidência científica da primeira atividade e a aplicação prática, demonstrando como os resultados da investigação podem orientar intervenções concretas.

Foram apresentadas propostas concretas de intervenção, fundamentadas nos resultados da investigação e na revisão da literatura científica, incluindo estratégias de

organização espacial, disponibilização de materiais, dinamização de atividades estruturadas e criação de ambientes promotores de movimento. A apresentação caracterizou-se por uma abordagem prática e aplicável, fornecendo ferramentas concretas implementáveis no contexto específico da escola.

A apresentação incluiu a formulação de propostas de intervenção práticas e aplicáveis no contexto escolar, permitindo uma abordagem sistemática e rigorosa das problemáticas em análise. Esta estrutura proporcionou aos participantes uma compreensão abrangente dos temas desenvolvidos e das possibilidades de implementação prática.

Os professores manifestaram interesse nas estratégias apresentadas, evidenciando a adequação das propostas às realidades escolares. O feedback positivo recebido dos participantes confirmou a relevância da temática abordada e a utilidade das propostas de intervenção apresentadas.

As limitações relacionaram-se com a generalização das propostas, desenvolvidas com base em contextos investigativos específicos que podem não refletir integralmente a realidade da escola de estágio. A ausência de um diagnóstico prévio das condições específicas da escola (espaços disponíveis, materiais existentes, dinâmicas organizacionais) limitou a personalização das estratégias. O tempo disponível também condicionou a apresentação detalhada dos procedimentos de implementação e dos mecanismos de avaliação da eficácia.

A força distintiva consistiu na capacidade de estabelecer uma ponte direta entre evidência científica e aplicação prática, demonstrando o valor aplicado da investigação educativa. A fundamentação das propostas nos resultados da primeira atividade e na literatura especializada conferiu solidez teórica às estratégias. A abordagem prática facilitou a apropriação por parte dos professores participantes.

Esta atividade proporcionou o desenvolvimento de competências específicas na tradução de conhecimento científico em estratégias pedagógicas práticas. A elaboração das propostas exigiu competências de análise contextual, considerando as especificidades dos ambientes escolares, as limitações de recursos e as dinâmicas organizacionais que influenciam a implementação de estratégias inovadoras. A experiência contribuiu para a compreensão da complexidade dos processos de mudança educativa e para o

desenvolvimento de uma perspectiva realista sobre a implementação de inovações pedagógicas.

A receptividade demonstrada pelos professores proporcionou aprendizagens sobre a importância da adequação das estratégias às necessidades e realidades dos contextos educativos, reforçando a importância da colaboração entre investigadores e profissionais da educação para o desenvolvimento de soluções eficazes e sustentáveis.

Para futuras apresentações de propostas de intervenção, recomenda-se a realização de um diagnóstico prévio das condições específicas da escola, permitindo a personalização das estratégias ao contexto específico. A extensão da duração permitiria apresentação mais detalhada dos procedimentos de implementação e dos mecanismos de avaliação. A inclusão de exemplos práticos, incluindo vídeos demonstrativos ou simulações, poderia facilitar a compreensão. Recomenda-se a criação de materiais de apoio práticos, como guias de implementação passo-a-passo, e a inclusão de uma componente de adaptação colaborativa, onde os participantes possam contribuir com sugestões de modificação baseadas na sua experiência.

### **Atividade 3: Sessão prática com debate e partilha de experiências**

A terceira atividade, com duração de 30 minutos, constituiu o momento de maior interação e participação ativa dos professores, caracterizando-se por um debate estruturado sobre as temáticas apresentadas e pela partilha de experiências práticas. Esta componente revelou-se fundamental para a consolidação das aprendizagens e para a criação de uma comunidade de prática entre os participantes.

O formato promoveu o diálogo construtivo entre estagiários e professores experientes, permitindo partilha bidireccional de conhecimentos e enriquecimento mútuo das perspetivas sobre a promoção da atividade física no contexto escolar. Os professores contribuíram com experiências práticas, desafios identificados na implementação de estratégias similares e sugestões de adaptação das propostas ao contexto específico da escola.

A componente prática da ação caracterizou-se por um momento de debate onde os professores participantes discutiram os temas apresentados, partilhando ideias, experiências e colocando dúvidas pertinentes. Este espaço de diálogo constituiu uma oportunidade valiosa para o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre os

diferentes intervenientes. Foi disponibilizado um espaço específico para feedback geral e esclarecimento de dúvidas adicionais, permitindo que todos os participantes pudessem esclarecer questões específicas e aprofundar a sua compreensão sobre as temáticas abordadas.

A qualidade das discussões geradas superou as expectativas iniciais. O formato adotado, que combinou apresentações teóricas com uma componente prática de debate e partilha de experiências, revelou-se eficaz na promoção do diálogo entre a investigação e a prática pedagógica.

O tempo revelou-se insuficiente para o aprofundamento de todas as questões levantadas pelos participantes e para a exploração detalhada das experiências práticas partilhadas. A ausência de um sistema estruturado de registo das contribuições dos participantes limitou as possibilidades de sistematização e posterior disseminação das aprendizagens geradas durante o debate. A falta de um mecanismo de follow-up constituiu uma limitação significativa, impedindo a avaliação do impacto real das discussões nas práticas pedagógicas subsequentes dos participantes.

As forças evidenciaram-se ao nível da promoção da participação ativa e do envolvimento dos professores no processo formativo. O formato facilitou a partilha bidireccional de conhecimentos, enriquecendo mutuamente as perspetivas de todos os intervenientes. A qualidade das interações e a diversidade de contribuições confirmaram a eficácia desta abordagem colaborativa para a consolidação das aprendizagens.

Esta atividade proporcionou o desenvolvimento de competências fundamentais de facilitação de grupos, gestão de discussões e liderança educativa. A experiência de moderar um debate com professores experientes exigiu capacidades de escuta ativa, síntese de contribuições diversas e gestão de dinâmicas de grupo complexas. A diversidade de perspetivas partilhadas proporcionou aprendizagens sobre a riqueza do conhecimento prático dos professores e sobre a importância de criar espaços de partilha e reflexão colaborativa.

A capacidade de gerar discussões construtivas durante o debate demonstrou o potencial transformador da aprendizagem colaborativa e contribuiu para o desenvolvimento de competências de co-construção de conhecimento, reforçando a importância da participação ativa dos professores nos processos de desenvolvimento profissional.

Para futuras sessões de debate, recomenda-se a extensão da duração para permitir o aprofundamento de todas as questões e a exploração mais detalhada das experiências compartilhadas. A implementação de um sistema estruturado de registro das contribuições, incluindo técnicas de facilitação visual como mapas mentais, permitiria a sistematização e posterior disseminação das aprendizagens. Recomenda-se a criação de um mecanismo de follow-up estruturado, incluindo sessões de acompanhamento, e a inclusão de uma componente de planificação colaborativa para o desenvolvimento de planos concretos de implementação.

### **6.3. Conclusões Finais**

As Ações Científico-Pedagógicas (ACP), estruturadas nas suas três atividades complementares, representaram uma experiência formativa de elevado valor que contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências fundamentais para o exercício profissional docente. A integração harmoniosa entre investigação científica e prática pedagógica, materializada através da sequência lógica das atividades, constituiu o aspeto mais valorizado, demonstrando o potencial da investigação-ação como estratégia de melhoria das práticas educativas.

A primeira atividade estabeleceu com sucesso a base científica rigorosa necessária para fundamentar as intervenções subsequentes, demonstrando eficazmente a importância da investigação empírica na compreensão dos comportamentos dos alunos. A segunda atividade cumpriu exemplarmente o objetivo de traduzir conhecimento científico em estratégias práticas aplicáveis, estabelecendo uma ponte direta entre evidência empírica e intervenção pedagógica. A terceira atividade consolidou eficazmente as aprendizagens através da promoção do diálogo construtivo e da partilha de experiências.

A experiência integrada proporcionou uma compreensão abrangente do processo de investigação-ação em contexto educativo, desde a recolha e análise de dados até à implementação de estratégias fundamentadas empiricamente. A qualidade das interações geradas confirma a eficácia do formato adotado e a pertinência das temáticas abordadas.

Um dos aspetos mais gratificantes e fundamentais do presente ano de estágio reside na perenidade da intervenção, nomeadamente no que concerne ao programa de "Intervalos Ativos". É com satisfação que se constata que o programa não se limitou ao período de intervenção do estágio, mas sim que continua a funcionar e a ser dinamizado na escola, tendo sido incorporado nas rotinas e na cultura do agrupamento. Este legado, que se traduz na promoção contínua de um ambiente escolar mais ativo e saudável,

constitui o principal contributo de valor deixado à escola e aos seus alunos, materializando o impacto transformador da investigação-ação na prática pedagógica.

A componente de divulgação científica, materializada na elaboração de um artigo científico e na apresentação de um póster no Seminário de Desporto e Ciência 2025, ampliou significativamente o alcance da iniciativa, contribuindo para a disseminação dos conhecimentos gerados e para o estabelecimento de redes de colaboração com a comunidade académica mais alargada.

A experiência proporcionou o desenvolvimento de um conjunto integrado de competências essenciais: competências de investigação científica, de inovação pedagógica e de liderança educativa e facilitação de grupos. Estas competências, complementadas pelas competências transversais de planeamento, coordenação e comunicação interpessoal, constituem um conjunto fundamental para o exercício de uma liderança educativa eficaz e transformadora. A experiência de planeamento e organização das ACP proporcionou o desenvolvimento de competências fundamentais para o exercício profissional docente, nomeadamente ao nível da gestão de projetos, comunicação científica e trabalho colaborativo. A coordenação com os diferentes intervenientes - orientadores, delegado de grupo, presidente do conselho executivo e professores de Educação Física - exigiu capacidades de negociação, flexibilidade e adaptação que se revelaram essenciais para o sucesso da iniciativa. As ACP contribuíram para o estabelecimento de uma cultura de investigação-ação no seio do grupo disciplinar de Educação Física, incentivando os professores a adotarem uma postura reflexiva e investigativa. As propostas de intervenção apresentadas têm potencial para impactar positivamente o ambiente educativo, contribuindo para a criação de uma escola mais ativa e promotora de saúde.

Com base nos resultados do estudo de caracterização dos níveis de atividade física dos alunos, que evidenciou o papel crucial da Educação Física na redução do sedentarismo e no aumento da Atividade Física Moderada a Vigorosa (AFMV), e na continuidade do programa "Intervalos Ativos", delinear-se-iam as seguintes medidas concretas a implementar nos próximos anos, caso se mantivesse a docência nesta escola:

1. Institucionalização e Expansão dos "Intervalos Ativos": Formalizar o programa no Projeto Educativo de Escola e no Plano Anual de Atividades, garantindo a sua sustentabilidade a longo prazo. A expansão passaria pela formação de um grupo de alunos dinamizadores ("Embaixadores do Movimento") para assegurar a

autonomia e a diversificação das atividades propostas, abrangendo mais espaços e faixas etárias.

2. Integração Curricular da Atividade Física: Promover a integração de "pausas ativas" de curta duração (2-5 minutos) nas aulas de outras disciplinas, em colaboração com os respectivos docentes. Esta medida visa combater o elevado tempo sedentário observado nas aulas teóricas, transformando o ambiente de sala de aula num espaço mais dinâmico e propício à concentração.

3. Desenvolvimento de Estratégias Diferenciadas por Género e Idade: Tendo em conta as diferenças identificadas, seria prioritário desenvolver módulos de intervenção específicos. Para as raparigas, seria crucial a criação de atividades que respondam aos seus interesses e preferências, como dança ou fitness de baixa competição, para aumentar a sua participação em AFMV. Para os alunos mais velhos, o foco seria em atividades de maior autonomia e relevância social, como a organização de torneios inter-turmas ou a utilização de tecnologias para monitorização da atividade física.

Estas propostas demonstram a capacidade de ligar a investigação à prática pedagógica, assegurando que o conhecimento gerado se traduziria em intervenções concretas e sustentáveis que visam a melhoria contínua da saúde e do bem-estar dos alunos, reforçando o compromisso com o futuro da comunidade escolar.

Em síntese, as ACP constituíram um marco fundamental no percurso formativo do estágio pedagógico, proporcionando uma experiência rica e multifacetada que integrou exemplarmente a investigação, a formação e a prática pedagógica. Os contributos desta iniciativa estendem-se para além do contexto específico do estágio, constituindo uma base sólida para o desenvolvimento profissional contínuo e para a participação ativa na comunidade científica da Educação Física. A experiência demonstrou que a integração entre investigação e prática pedagógica, com um foco na sustentabilidade das intervenções como os "Intervalos Ativos", constitui uma estratégia fundamental para a melhoria da qualidade educativa e para a formação de profissionais reflexivos, críticos e comprometidos com a excelência educativa. As limitações identificadas constituem oportunidades valiosas de melhoria para futuras iniciativas, destacando-se a necessidade de maior tempo para cada atividade, de estratégias de acompanhamento do impacto das propostas e de extensão da participação a outros grupos disciplinares. As recomendações formuladas poderão contribuir para a otimização de futuras ações científico-pedagógicas, potenciando o seu impacto na melhoria das práticas educativas.

## **Capítulo VII - Considerações Finais**

O culminar do percurso formativo é assinalado pela elaboração do presente Relatório de Estágio, que sistematiza e reflete sobre as atividades desenvolvidas durante o Estágio Profissional, realizado no ano letivo de 2024/2025. Este documento representa não apenas o cumprimento de uma etapa académica, mas também um exercício de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, que se espera profícuo para futuras intervenções em contexto profissional.

A imersão na prática docente, proporcionada pelo Estágio Profissional, constituiu uma experiência fundadora, marcada por vivências que catalisaram o desenvolvimento a nível pessoal, profissional e humano. A transposição dos conhecimentos teóricos para a prática permitiu a aplicação e o aprimoramento de competências essenciais, com o objetivo último de promover o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa dos alunos, através da implementação de metodologias ativas e pedagogicamente relevantes.

No decurso desta experiência, foram identificados desafios intrínsecos à função docente, nomeadamente a pressão associada à responsabilidade social e pessoal que a profissão acarreta. Esta pressão, por vezes, pode condicionar o desempenho do estagiário, desviando o foco de um processo de ensino-aprendizagem que se pretende reflexivo e orgânico. A ponderação da avaliação final do estágio na futura carreira profissional pode, em certos momentos, sobrepor-se à essência da prática pedagógica.

A Prática Letiva assumiu-se como a dimensão central do estágio, na qual se materializaram as decisões e reflexões pedagógicas desenvolvidas no âmbito da turma do 8.º ano. A preparação para a intervenção em sala de aula foi alicerçada na análise de documentos estruturantes da escola, como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades, que se revelaram cruciais para a compreensão da cultura organizacional e das dinâmicas da comunidade educativa. A participação nas reuniões de início de ano letivo e a análise de dados, nomeadamente os provenientes do projeto EFERAM-CIT, foram determinantes para a caracterização da turma e para a conceção de estratégias pedagógicas ajustadas às suas especificidades, com especial atenção às necessidades educativas especiais. A abordagem pedagógica adotada privilegiou a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, procurando fomentar a melhoria do comportamento, a consolidação de aprendizagens e o aumento do envolvimento nas atividades proativo nas atividades propostas.

As Atividades de Integração no Contexto Escolar (AICE) e as Atividades de Interação com o Meio (AIM) foram igualmente relevantes, na medida em que contribuíram para a inserção na comunidade escolar e para o estabelecimento de relações proficuas com os diversos intervenientes educativos, nomeadamente alunos, encarregados de educação e docentes. As atividades de cariz científico-pedagógico, com particular destaque para o estudo "Intervalos Ativos: um programa de promoção da atividade física em Contexto Escolar", revelaram-se de elevada pertinência, tendo a sua divulgação em eventos científicos valorizado o trabalho desenvolvido.

O percurso realizado foi pautado pela superação de desafios, pela aprendizagem decorrente dos erros e pela necessidade de um ajustamento contínuo de estratégias. A experiência exigiu a assunção de uma postura de liderança perante uma turma com características complexas, o que contribuiu para a superação de inseguranças, para o desenvolvimento do controlo emocional e para a gestão de situações de stress. O estágio propiciou, ainda, o desenvolvimento de competências transversais, como a comunicação eficaz, a gestão emocional, a resolução de problemas, a adaptabilidade e a inovação, que se afiguram essenciais para o exercício da profissão docente.

A experiência vivenciada durante o Estágio Profissional consolidou a vocação para o ensino e delineou perspectivas promissoras para o futuro exercício da profissão docente. O percurso formativo realizado constituiu apenas o primeiro passo de um processo de desenvolvimento profissional contínuo, que se perspectiva pautar pela busca constante da excelência pedagógica e pela actualização permanente de conhecimentos e competências. A participação em acções de formação contínua, particularmente nas áreas da diferenciação pedagógica, da integração de tecnologias educativas e da gestão de comportamentos, afigura-se como uma prioridade para o aprimoramento da praxis profissional. A investigação em educação, iniciada com o estudo sobre "Intervalos Activos", representa uma área de interesse a desenvolver, contribuindo para a inovação educativa e para a melhoria das práticas pedagógicas. Perspectiva-se, igualmente, uma participação activa na comunidade educativa, privilegiando a colaboração com outros profissionais da educação e o envolvimento em projectos que promovam a qualidade do ensino e o sucesso educativo dos discentes. A reflexão crítica sobre a praxis pedagógica, iniciada durante o estágio, manter-se-á como uma constante no futuro exercício profissional, contribuindo para a construção de uma identidade docente sólida,

comprometida com a formação integral das gerações vindouras e com o contributo para uma sociedade mais justa e esclarecida.

Nesta contexto, é de elementar justiça expressar um profundo reconhecimento a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para o sucesso desta etapa. Um especial agradecimento ao colega de estágio, pela partilha e colaboração constantes, aos orientadores científico e cooperante, pelo acompanhamento rigoroso e pelo apoio incondicional, e ao Dr. Francisco Martins, bem como a todo o corpo docente e não docente, pela disponibilidade e pelo acolhimento.

Conclui-se, assim, o presente Relatório de Estágio com a convicção de que as responsabilidades inerentes à função docente foram exercidas com rigor, profissionalismo e dedicação. Acredita-se que o trabalho desenvolvido contribuiu para a promoção de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade e para a formação integral dos discentes, representando um passo significativo na construção da identidade profissional enquanto docente.

## **Capítulo VIII – Referências**

- Aburachid, L. M. C. (2015). *Impacto de diferentes métodos de ensino no desempenho técnico no badminton*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Altet, M. (2017). As competências do professor profissional... In L. Paquay et al. (Coords.), *Formando professores profissionais* (pp. 23–35). Artmed.
- Alves, M. L. T., & Duarte, E. (2010). O processo inclusivo nas aulas de educação física... *Revista da Educação Física/UEM*, 21(2), 243–252. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v21i2.9012>
- Araújo, F. (2015). A avaliação formativa em Educação Física... *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 36, 71–89.
- Bailey, R. (2016). Physical education and sport in schools... *Journal of School Health*, 76(8), 397–401.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa... *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95–133. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_40-3\\_4](https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_4)
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e avaliação em educação física*. Livros Horizonte.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games... *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.
- Cain, K. L., Sallis, J. F., Conway, T. L., Van Dyck, D., & Calhoun, L. (2013). Using accelerometers in youth physical activity studies... *Journal of Physical Activity and Health*, 10(3), 437–450.
- Carson, V., Rahman, A., & Wiebe, S. A. (2014). Influence of physical activity on executive functions... *Journal of Science and Medicine in Sport*, 17(4), 310–316.
- Casado-Robles, C., Mayorga-Vega, D., Guijarro-Romero, S., & Viciano, J. (2022). Effect of a Sport Education-based teaching unit... *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(51), 47–58.
- Casado-Robles, C., Mayorga-Vega, D., Guijarro-Romero, S., & Viciano, J. (2022). Effect of a Sport Education-based teaching unit... *Revista de Psicodidáctica*, 27(1), 66–75.
- Chen, S., Kim, Y., & Gao, Z. (2014). The contributing role of physical education... *BMC Public Health*, 14, 110.

- Clérigo, B. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras aprendizagens... *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17(1), 103–126.
- Cooper, A. R., et al. (2015). Objectively measured physical activity... *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12, 113.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. (2014).
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Educação Física – 8.º ano*.
- Direção-Geral da Educação. (2024). *FITescola: Programa de promoção de estilos de vida saudáveis*.
- Donnelly, J., et al. (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function... *Medicine & Science in Sports & Exercise*.
- Dumith, S. C., et al. (2011). Physical activity change during adolescence... *International Journal of Epidemiology*, 40(3), 685–698.
- Erwin, H., Abel, M., Beighle, A., & Beets, M. W. (2012). Promoting children’s health... *Health Education Research*, 27(6), 1105–1116.
- Evenson, K. R., et al. (2008). Calibration of two objective measures... *Journal of Sports Sciences*, 26(14), 1557–1565.
- Fairclough, S. J., & Stratton, G. (2005). Physical activity levels in PE... *Pediatric Exercise Science*, 17(3), 217–236.
- Fairclough, S. J., & Stratton, G. (2005). Physical education makes you fit... *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(2), 113–128.
- Famose, J. P. (1990). *Aprendizagem motora e dificuldade da tarefa*. Editorial Paidotribo.
- Ferreira, S. (2005). A avaliação diagnóstica... *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 30, 71–89.
- Fitts, P. M., & Posner, M. I. (1967). *Human performance*. Brooks/Cole.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir*. Edições Pedagogo.
- Galatti, L. R. (2006). *Pedagogia do Esporte*... Dissertação de Mestrado, UNICAMP.

- Garganta, J. (1995). Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos... In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O ensino dos Jogos Desportivos* (pp. 11–25).
- Gonçalves, J. (2009). *Voleibol: ensinar jogando*. Livros Horizonte.
- Gouveia, E. R., et al. (2020). Caracterização dos comportamentos de ensino... *Retos*, 38, 293–300.
- Gouveia, É. R., et al. (2021). Estimation of engagement... *Children*, 8(2), 67.
- Grao-Cruces, A., Velázquez-Romero, M. J., & Rodríguez-Rodríguez, F. (2020). Levels of physical activity... *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13).
- Grao-Cruces, A., Segura-Jiménez, V., Conde-Caveda, J., & Castro-Piñero, J. (2020). Associations between physical activity... *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6).
- Greco, P. J. (2001). *Iniciação esportiva universal*. Editora Phorte.
- Griffin, L. L., Mitchell, S. A., & Oslin, J. L. (1997). *Teaching sport concepts and skills*. Human Kinetics.
- Griffin, L., & Butler, J. (2005). *Teaching Games for Understanding*. Human Kinetics.
- Hollis, J. L., et al. (2016). MVPA in elementary PE... *Preventive Medicine*, 86, 34–54.
- Hollis, J. L., et al. (2017). MVPA in high school PE... *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14, 52.
- Hollis, C., et al. (2017). Digital health interventions... *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 474–503.
- Joensuu, L., et al. (2021). Physical fitness development... *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 31(2), 456–464.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2015). *Models of teaching* (9th ed.). Pearson.
- Leguet, M. (1987). *La gymnastique au sol et aux agrès*.
- Leitão, I. (2013). *Os Diferentes tipos de Avaliação...* Dissertação de Mestrado, UNL.

- Lopes, H. (2014). Avaliação sumativa... In H. Lopes et al. (Eds.), *Problemáticas da educação física I*.
- Lovatto, D. L., & Galatti, L. R. (2007). Pedagogia do esporte... *Movimento & Percepção*, 8(11), 260–271.
- Machado, E. A. (2021). Práticas de avaliação formativa em contextos de aprendizagem e ensino a distância (Texto de Apoio, Projeto MAIA). Direção-Geral da Educação.
- Marques, A., & Costa, F. C. (2013). Educar para um estilo de vida ativo... *Boletim da SP Educação Física*, 38, 51–65.
- Marques, L. F. S. (2018). *O efeito do treino funcional...* Dissertação de Mestrado, UBI.
- Martins, A. (2011). *A observação no estágio pedagógico...* Universidade Lusófona.
- Martins, M. (2021). *Avaliação e Proposta de Intervenção...* Tese de Doutoramento, UBI.
- Martiny, L. E., & Gomes-da-Silva, P. N. (2014). A transição da EF escolar... *Pensar a Prática*, 17(3), 786–800.
- Masanovic, B., et al. (2020). Trends in physical fitness... *Frontiers in Pediatrics*, 8, 627529.
- Masini, A., et al. (2023). Effects of active breaks... *Journal of Public Health*, 45(4), 919–929.
- Mata, F. M. (2014). *Curriculum escolar: Corpos doces...*
- McLellan, G., et al. (2022). Feasibility of active breaks... *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 93(4), 813–824.
- Mendoza-Muñoz, M., et al. (2020). Body composition and fitness... *Medicina*, 56(7), 328.
- Mesquita, I. (1992). *Estudo descritivo e comparativo...* Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (1998). Proposta metodológica para o ensino do voleibol... In A. Graça & J. Oliveira (Eds.)
- Mesquita, I. (2005). *A pedagogia do treino*. Livros Horizonte.
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models in physical education* (3rd ed.). Routledge.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – EF – 3.º ciclo*.
- Mitchel, S. A., Oslin, L. J., & Griffin, L. L. (2013). *Teaching sport concepts and skills*.

- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive?* Nervous and Mental Disease Publishing Company.
- Mota, J., Ribeiro, J., & Carvalho, J. (2005). Effects of a school-based intervention... *Journal of Physical Activity and Health*, 2(2).
- Mota, J., Silva, P., Santos, M. P., et al. (2005). Physical activity and school recess... *Journal of Sports Sciences*, 23(2).
- Muller, C., et al. (2021). Short breaks at school... *Trends in Neuroscience and Education*.
- Nader, P. R., et al. (2008). MVPA from ages 9 to 15... *JAMA*, 300(3), 295–305.
- O'Brien, W., Belton, S., & Issartel, J. (2018). The relationship between adolescents' physical activity... *Pediatric Exercise Science*, 30(3), 402–410.
- Oliveira, A. M. (2007). *Tendências internacionais em Educação Física*... Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto.
- Oliveira, F. (2007). *Aprendizagem Motora*. Universidade do Porto.
- Owen, M. B., et al. (2017). The effectiveness of school-based PA interventions... *Obesity Reviews*, 18(6), 691–712.
- Palma, A., et al. (2015). Aptidão física e percentagem de gordura... *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 21(2), 113–116.
- Pereira, P. D. S., Barreto, R. S. C., & Martins, R. S. C. (2018). Obesidade de escolares... *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 40(2), 170–176.
- Pereira, B. (2011). *Educação Física: Identidade e profissionalização*. Porto Editora.
- Pierón, M. (1999). *Didáctica da Educação Física*. Instituto Piaget.
- Reis, M., & Lopes, H. (2012). Avaliação pedagógica; avaliação das aprendizagens. In J. Bento & D. Constantino (Eds.), *Educação Física e Desporto na Escola* (pp. 259–294). Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, L. B. (2011). O Ensino do voleibol... In *Atas do VII Seminário de Investigação*...
- Roldão, M. C. (2018). *Gestão Curricular: Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção-Geral da Educação.

- Rosa, A. (2002). Aprendizagem motora... *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(2), 54–65.
- Ruiz-Hermosa, A., et al. (2020). Physical fitness in children... *Frontiers in Pediatrics*, 8, 249.
- Sallis, J. F. (2000). Age-related decline in physical activity... *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32(4), 598–605.
- Sallis, J. F., et al. (2012). Measuring PA in children... *Journal of Physical Activity and Health*, 9(6), S78–S87.
- Santos, M. P., et al. (2005). Physical activity and sedentary behaviors... *Preventive Medicine*, 41(5–6), 959–964.
- Santos, D. (2014). *A importância do voleibol escolar...* Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.
- Saraiva, C., & Rodrigues, J. (2012). A avaliação formativa... *Inovação*, 25(2), 61–79.
- Silva, R., Oliveira, L., & Silva, F. (2010). Aptidão física... *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 18(3), 57–63.
- Simões, M. A. O. (2013). *Programa Caderneta do Aluno...* Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto.
- Soares, J. A. A. P. (2015). *Tipologias e eficiência do feedback...* Dissertação de Mestrado, UTAD.
- Spittle, M. (2021). *Motor Learning and Skill Acquisition* (2nd ed.). Routledge.
- Strong, W. B., et al. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*, 146(6), 732–737.
- Taylor, R. W., Jones, I. E., Williams, S. M., & Goulding, A. (2000). Body fat percentages... *American Journal of Clinical Nutrition*, 72(3), 648–655.
- Telford, R. M., et al. (2016). Physical Education and academic achievement... *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(2), 152–157.
- Torres, L., & Palma, A. (2010). *Jogo, desporto e educação física*. Visão e Contextos.
- Van der Mars, H. (1989). Systematic observation... *Journal of Teaching in Physical Education*.

- Van der Mars, H. (2006). Time and learning in physical education. In D. Kirk et al. (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 191–213). SAGE.
- Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). Fitness testing... *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87(4), 383–394.
- Vicente, S. (2016). *Cognition and physical fitness in children...* Tese de Doutorado, UTAD.
- Vieira, G. A. P. (2007). *Voleibol na escola: uma proposta metodológica...* Universidade Estadual de Maringá.
- Wechsler, D. (1958). *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence* (4th ed.). Williams & Wilkins.
- WHO. (2020). *Guidelines on physical activity and sedentary behavior*. Organização Mundial da Saúde.

## **Capítulo IX - Apêndices**

## Apêndice 1- Planejamento Anual 1

MESES	DATA	DIAS	ESPAÇO	AULA	DURAÇÃO	MATÉRIA	CONTEUDOS	
setembro	1	Domingo						
	2	Segunda-feira						
	3	Terça-feira						
	4	Quarta-feira						
	5	Quinta-feira						
	6	Sexta-feira						
	7	Sábado						
	8	Domingo						
	9	Segunda-feira						
	10	Terça-feira						
	11	Quarta-feira						
	12	Quinta-feira	INICIO DO SEMESTRE		1	45	Apresentação	
	13	Sexta-feira						
	14	Sábado						
	15	Domingo						
	16	Segunda-feira						
	17	Terça-feira	POLIDESPORTIVO		2,3	90	EFRAM-CIT	QUESTIONÁRIO E D2
	18	Quarta-feira						
	19	Quinta-feira	POLIDESPORTIVO		4	45	ATLETISMO	AValiação INICIAL
	20	Sexta-feira						
	21	Sábado						
	22	Domingo						
	23	Segunda-feira						
	24	Terça-feira	POLIDESPORTIVO		5,6	90	EFRAM-CIT	APTIDÃO FÍSICA
	25	Quarta-feira						
	26	Quinta-feira	POLIDESPORTIVO		7	45	DESPORTOS DE RAQUETES	AValiação INICIAL
	27	Sexta-feira						
	28	Sábado						
	29	Domingo						
	30	Segunda-feira						

MESES	DATA	DIAS	ESPAÇO	AULA	DURAÇÃO	MATÉRIA	CONTEUDOS
outubro	1	Terça-feira	POLIDESPORTIVO	8,9	90	JDC Invasão	AValiação INICIAL
	2	Quarta-feira					
	3	Quinta-feira	POLIDESPORTIVO	10	45	VOLEIBOL	AValiação INICIAL
	4	Sexta-feira					
	5	Sábado					
	6	Domingo					
	7	Segunda-feira					
	8	Terça-feira	POLIDESPORTIVO	11,12	90	QUESTIONÁRIOS EFRAM-CIT	QUESTIONÁRIOS
	9	Quarta-feira					
	10	Quinta-feira	POLIDESPORTIVO	13	45	TENIS DE MESA+GINÁSTICA	AValiação INICIAL
	11	Sexta-feira					
	12	Sábado					
	13	Domingo					
	14	Segunda-feira					
	15	Terça-feira	POLIDESPORTIVO	14,15	90	JDCI - TREINO	Apresentação das
	16	Quarta-feira					
	17	Quinta-feira	POLIDESPORTIVO	16	45	JDCI - TREINO	Formação dos
	18	Sexta-feira					
	19	Sábado					
	20	Domingo					
	21	Segunda-feira					
	22	Terça-feira	POLIDESPORTIVO	17,18	90	JDCI - TREINO	TREINO
	23	Quarta-feira					
	24	Quinta-feira	POLIDESPORTIVO	19	45	JDCI - TORNEIO	1ª JORNADA – Andebol
	25	Sexta-feira					
	26	Sábado					
	27	Domingo					
	28	Segunda-feira					
	29	Terça-feira	POLIDESPORTIVO	20,21	90	JDCI - TREINO	TREINO
	30	Quarta-feira					
	31	Quinta-feira	POLIDESPORTIVO	22	45	JDCI - TORNEIO	2ª JORNADA –

MESES	DATA	DIAS	ESPAÇO	AULA	DURAÇÃO	MATÉRIA	CONTEUDOS
novembro	1	Sexta-feira				FERIADO	
	2	Sábado					
	3	Domingo					
	4	Segunda-feira					
	5	Terça-feira	POLIDESPORTIVO	23,24	90	JDCI - TREINO	TREINO
	6	Quarta-feira					
	7	Quinta-feira	POLIDESPORTIVO	25	45	JDCI - TORNEIO	TREINO
	8	Sexta-feira					
	9	Sábado					
	10	Domingo					
	11	Segunda-feira					
	12	Terça-feira	POLIDESPORTIVO	26,27	45	JDCI - TREINO	TREINO
	13	Quarta-feira					
	14	Quinta-feira	POLIDESPORTIVO	28	90	JDCI - TREINO	3ª JORNADA – Futebol
	15	Sexta-feira					
	16	Sábado					
	17	Domingo					
	18	Segunda-feira					
	19	Terça-feira	POLIDESPORTIVO	29.30	90	JDCI - TORNEIO	FINAL SUPERTAÇA
	20	Quarta-feira					
	21	Quinta-feira	POLIDESPORTIVO	31	45	Voleibol	
	22	Sexta-feira					
	23	Sábado					
	24	Domingo					
	25	Segunda-feira					
	26	Terça-feira	POLIDESPORTIVO	32,33	90	Voleibol	
	27	Quarta-feira					
	28	Quinta-feira	POLIDESPORTIVO	34	45	Voleibol	
	29	Sexta-feira					
	30	Sábado					

MESES	DATA	DIAS	ESPAÇO	AULA	DURAÇÃO	Matéria	CONTEUDOS
dezembro	1	Domingo					
	2	Segunda-feira	3ª rotação de espaços - Ginásio				
	3	Terça-feira	GINÁSIO	35,36	90	GINÁSTICA	
	4	Quarta-feira					
	5	Quinta-feira	POLIDESPORTIVO		37	45	VOLEIBOL
	6	Sexta-feira					
	7	Sábado					
	8	Domingo					
	9	Segunda-feira					
	10	Terça-feira	GINÁSIO		38,39	90	GINÁSTICA
	11	Quarta-feira					
	12	Quinta-feira	POLIDESPORTIVO		40	45	VOLEIBOL
	13	Sexta-feira					
	14	Sábado					
	15	Domingo					
	16	Segunda-feira					
	17	Terça-feira	GINÁSIO		41,42	90	GINÁSTICA
	18	Quarta-feira					
	19	Quinta-feira					
	20	Sexta-feira					
	21	Sábado					
	22	Domingo					
	23	Segunda-feira					
	24	Terça-feira					
	25	Quarta-feira					
	26	Quinta-feira					
	27	Sexta-feira					
	28	Sábado					
	29	Domingo					
	30	Segunda-feira					
	31	Terça-feira					

MESES	DATA	DIAS	ESPAÇO	AULA	DURAÇÃO	MATÉRIA	CONTEUDOS	
janeiro	1	Quarta-feira	FÉRIAS DE NATAL					
	2	Quinta-feira						
	3	Sexta-feira						
	4	Sábado						
	5	Domingo						
	6	Segunda-feira		INICIO DAS AULAS				
	7	Terça-feira	GINÁSIO	43,44	90	GINÁSTICA		
	8	Quarta-feira						
	9	Quinta-feira	POLIDESPORTIVO	45	45	VOLEIBOL		
	10	Sexta-feira						
	11	Sábado						
	12	Domingo						
	13	Segunda-feira						
	14	Terça-feira	GINÁSIO	46,47	90	GINÁSTICA		
	15	Quarta-feira						
	16	Quinta-feira	POLIDESPORTIVO	49	45	VOLEIBOL		
	17	Sexta-feira						
	18	Sábado						
	19	Domingo						
	20	Segunda-feira						
	21	Terça-feira	POLIDESPORTIVO	50,51	90			
	22	Quarta-feira	FÉRIAS DE NATAL					
	23	Quinta-feira						
	24	Sexta-feira						
	25	Sábado						
	26	Domingo						
	27	Segunda-feira	4ª Rotação					
	28	Terça-feira	POLIDESPORTIVO	52,53	90	DN	ORIENTAÇÃO	
	29	Quarta-feira						
	30	Quinta-feira	POLIDESPORTIVO	54	45	DN	ORIENTAÇÃO	
	31	Sexta-feira						

MESES	fevereiro	1	Sábado					
		2	Domingo					
		3	Segunda-feira					
		4	Terça-feira	POLIDESPORTIVO	55,56	90	DN	ORIENTAÇÃO
		5	Quarta-feira					
		6	Quinta-feira	POLIDESPORTIVO	57	45	DN	ORIENTAÇÃO
		7	Sexta-feira					
		8	Sábado					
		9	Domingo					
		10	Segunda-feira					
		11	Terça-feira	POLIDESPORTIVO	58,59	90	DN	ORIENTAÇÃO
		12	Quarta-feira					
		13	Quinta-feira	POLIDESPORTIVO	60	45	DN	ORIENTAÇÃO
		14	Sexta-feira					
		15	Sábado					
		16	Domingo					
		17	Segunda-feira					
		18	Terça-feira	POLIDESPORTIVO	61,62	90	DN	ORIENTAÇÃO
		19	Quarta-feira				11	
		20	Quinta-feira	POLIDESPORTIVO	63	45	DR	BADMINTON
		21	Sexta-feira					
		22	Sábado					
		23	Domingo					
		24	Segunda-feira					
		25	Terça-feira	POLIDESPORTIVO	64,65	90	DR	BADMINTON
		26	Quarta-feira					
		27	Quinta-feira	POLIDESPORTIVO	66	45	DR	BADMINTON
		28	Sexta-feira	FESTA DE CARNAVAL				

março	1	Sábado	CARNAVAL				
	2	Domingo					
	3	Segunda-feira					
	4	Terça-feira					
	5	Quarta-feira					
	6	Quinta-feira	POLIDESPORTIVO	67	45	DR	BADMINTON
	7	Sexta-feira					
	8	Sábado					
	9	Domingo					
	10	Segunda-feira	RTIVO(5ª rotação de espaços- Campo 2)				
	11	Terça-feira	POLIDESPORTIVO	68,69	90	DR	BADMINTON
	12	Quarta-feira					
	13	Quinta-feira	POLIDESPORTIVO	70	45	DR	BADMINTON
	14	Sexta-feira					
	15	Sábado					
	16	Domingo					
	17	Segunda-feira					
	18	Terça-feira	POLIDESPORTIVO	71,72	90	DR	BADMINTON
	19	Quarta-feira					
	20	Quinta-feira	POLIDESPORTIVO	73	45	ATLETISMO	
	21	Sexta-feira					
	22	Sábado					
	23	Domingo					
	24	Segunda-feira					
	25	Terça-feira	POLIDESPORTIVO	74,75	90	ATLETISMO	
	26	Quarta-feira					
	27	Quinta-feira	GINÁSIO	76	45	ATLETISMO	
	28	Sexta-feira					
	29	Sábado					
	30	Domingo					
	31	Segunda-feira					

abril	1	Terça-feira		77,78	90	ATLETISMO	
	2	Quarta-feira					
	3	Quinta-feira	A DEFENIR	79		ATIVIDADE DE DN	ATIVIDADE DE DN
	4	Sexta-feira					
	5	Sábado					
	6	Domingo					
	7	Segunda-feira	PÁSCOA				
	8	Terça-feira					
	9	Quarta-feira					
	10	Quinta-feira					
	11	Sexta-feira					
	12	Sábado					
	13	Domingo					
	14	Segunda-feira					
	15	Terça-feira					
	16	Quarta-feira					
	17	Quinta-feira					
	18	Sexta-feira					
	19	Sábado					
	20	Domingo					
	21	Segunda-feira					
	22	Terça-feira	POLIDESPORTIVO	80, 81	90	Atletismo	
	23	Quarta-feira					
	24	Quinta-feira	POLIDESPORTIVO	82	45	Atletismo	
	25	Sexta-feira	FERIADO				
	26	Sábado					
	27	Domingo					
	28	Segunda-feira					
	29	Terça-feira	GINÁSIO	83, 84	90	DR	TENIS DE MESA
	30	Quarta-feira					

maio	1	Quinta-feira	FERIADO				
	2	Sexta-feira					
	3	Sábado					
	4	Domingo					
	5	Segunda-feira	LIDESPORTIVO(6ª rotação de espaços-Ginásio)				
	6	Terça-feira	GINÁSIO	85, 86	90	DR	TENIS DE MESA
	7	Quarta-feira					
	8	Quinta-feira	GINÁSIO	87	45	DR	TENIS DE MESA
	9	Sexta-feira					
	10	Sábado					
	11	Domingo					
	12	Segunda-feira					
	13	Terça-feira	GINÁSIO	88, 89	90	DR	TENIS DE MESA
	14	Quarta-feira					
	15	Quinta-feira	GINÁSIO	90	45	DR	TENIS DE MESA
	16	Sexta-feira					
	17	Sábado					
	18	Domingo					
	19	Segunda-feira					
	20	Terça-feira	GINÁSIO	91, 92	90	DANÇA	
	21	Quarta-feira					9
	22	Quinta-feira	GINÁSIO	93	45	DANÇA	
	23	Sexta-feira					
	24	Sábado					
	25	Domingo					
	26	Segunda-feira					
	27	Terça-feira	GINÁSIO	94, 95	90	DANÇA	
	28	Quarta-feira					
	29	Quinta-feira	GINÁSIO	96	45	DANÇA	
	30	Sexta-feira					
	31	Sábado					

junho	1	Domingo					
	2	Segunda-feira					
	3	Terça-feira	GINÁSIO	97, 98	90	DANÇA	
	4	Quarta-feira					
	5	Quinta-feira	GINÁSIO	99	45	DANÇA	
	6	Sexta-feira					
	7	Sábado					
	8	Domingo					
	9	Segunda-feira					
	10	Terça-feira	FERIADO				
	11	Quarta-feira					
	12	Quinta-feira	GINÁSIO	100	45	DANÇA	
	13	Sexta-feira	FIM DAS AULAS				
	14	Sábado					
	15	Domingo					
	16	Segunda-feira					
	17	Terça-feira					
	18	Quarta-feira					
	19	Quinta-feira	FERIADO				
	20	Sexta-feira					
	21	Sábado					
	22	Domingo					
	23	Segunda-feira					
	24	Terça-feira					
	25	Quarta-feira					
	26	Quinta-feira					
	27	Sexta-feira					
	28	Sábado					
	29	Domingo					
	30	Segunda-feira					

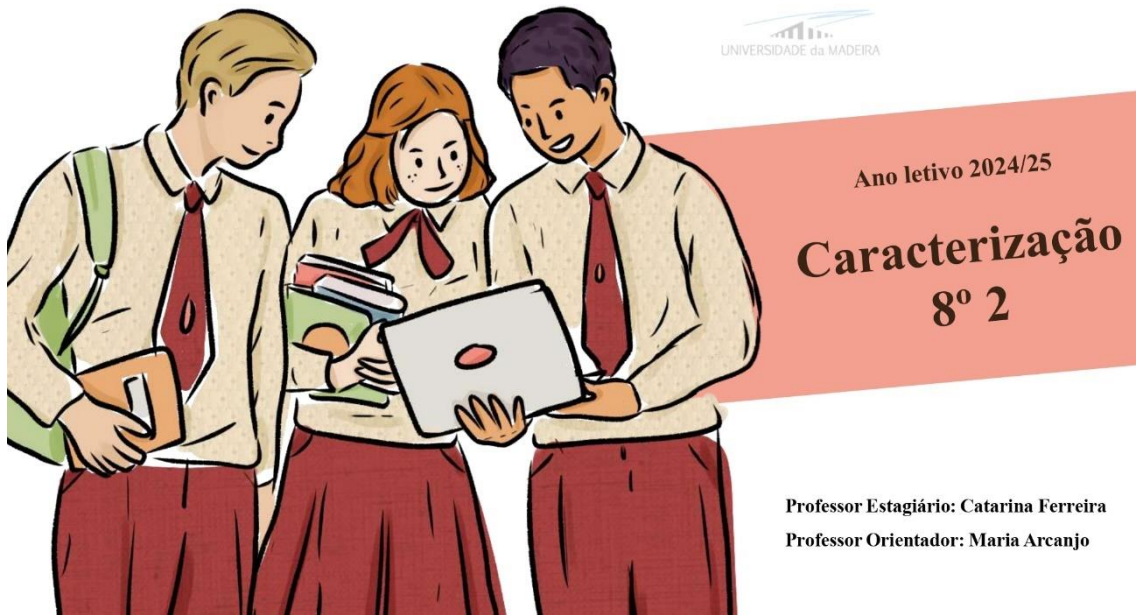
### Apêndice 2 - Avaliação Formativa 1º Semestre

		Avaliação formativa																																	
Nº AULA	1	2,3	4	5,6	7	8,9	10	11,12	13	14-15	16	17-18	19	20-21	22	23-24	25	26-27	28	29-30	31	32-33	34	35-36	37	38-39	40	41-42	44-45	46	47,48	49	50,51	MÉDIA	
ALUNOS																																			
1	3	4	F	4	4	F	F	4	4	3	3	F	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	F	1	3	3	3	3	3	3	3	3,037037	
2	5	4	4	4	4		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,363636
4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
5	3	4	F	4	4	4	4	4	4	F	4	4	F	2	4	4	4	2	4	4	4	4	3	2	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	3,566667
6	5	3	2	3	3	3	3	3	F	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	2	F	2	2,806452	
7	5	4	4	4	4	4	4	F	4	4	4	4	4	4	4	4	F	F	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,033333
8	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	F	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,032258
9	5	4	4	F	4	4	4	4	4	4	4	4	F	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	F	4	4	4	4	4	4	4,033333
10	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	F	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,03125
11	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3,181818
12	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	F	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	F	4	4,032258
13	5	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	F	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	F	4	4	3,032258
14	5	4	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,515152

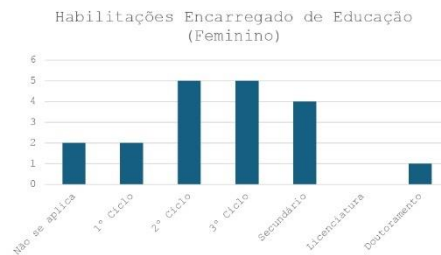
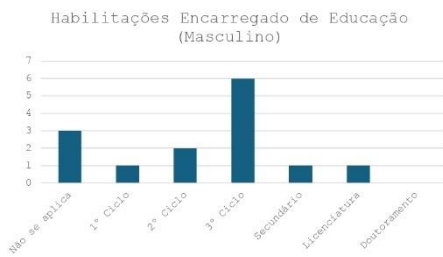
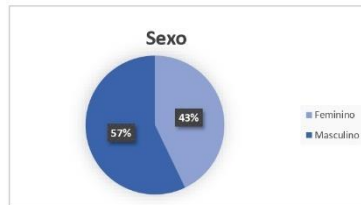
### Apêndice 3 - Avaliação Formativa 2º Semestre

		Avaliação formativa																																	
Nº AULA	52, 53	54	55, 56	57	58, 59	60	61,62	63	64, 65	66	67	68,69	70	71, 72	73	74,75	76	77,78	79	80,81	82	83,84	85,86	87	88,89	90	91,92	93	94,95	96	97,98	99	100	MÉDIA	
ALUNOS																																			
1	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	F	2	4	3	3	4	3	5	3	2	3	4	F	F	5	F	F	F	4	2	4	5	3,481481	
2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	F	4,625	
3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	F	5	5	5	5	5	5	5	5	F	5	5	F	5	5	5	5	5	5	
4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	F	5	F	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	F	5	5	F	5	5	5	5	F	5	
5	3	3	3	3	3	3	F	4	3	4	4	3	3	4	4	F	4	3	F	4	3	2	3	F	F	4	F	F	2	3	2	3	2	3,153846	
6	4	3	3	3	3	4	4	F	3	4	3	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	2	3	5	4	4	5	2	3	3	3	3	3	3,34375	
7	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	F	3	5	4	4	4	F	5	4	4	3	4	3	4	5	4	5	3	3	4	3	4	4	3,516129	
8	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	F	F	5	F	4	4	F	4	4	4,068966	
9	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	2	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	5	5	3	4	4	4	4	4	3,909091	
10	4	4	3	4	4	4	3	3	2	3	3	2	4	4	3	3	3	F	4	3	3	2	3	4	4	F	F	2	3	3	3	2	4	3,2	
11	3	2	3	2	3	4	4	3	3	3	3	2	3	4	3	3	3	3	4	3	3	2	3	4	3	4	5	2	2	2	2	2	2	2,939394	
12	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	F	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	F	5	5	F	5	5	5	5	5	5	5	
13	5	3	2	3	3	3	3	3	3	3	F	F	F	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	5	4	5	5	F	3	4	3	4	F	4	3,642857
14	3	2	F	3	3	3	3	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	F	5	4	4	3	5	5	5	5	5	4	3	4	3	4	4	3,935484	

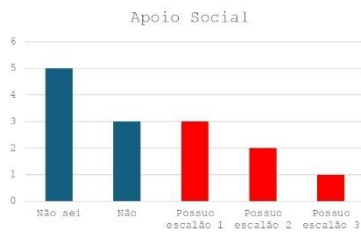
## Apêndice 4 - Caracterização da Turma (Apresentação)



## Estilos de Vida



# Estilos de Vida



43% dos alunos tem apoio social

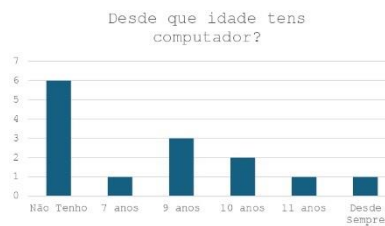


O ambiente em casa poderá ser um fator que poderá influenciar a realização de trabalhos para casa ou de estudo!  
79 % dos alunos vivem com 3 ou mais pessoas na sua casa!

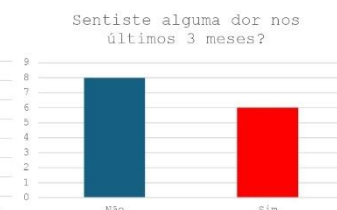


36% dos alunos não tem computador, o que poderá dificultar a realização de trabalhos em casa, caso seja necessário a utilização do computador.

# Estilos de Vida



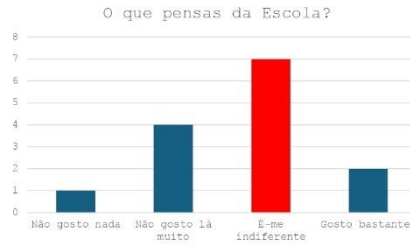
Devido as dificuldades financeiras provavelmente, estes alunos tiveram computador recentemente, ou alguns nem tem ainda.



67% dos que responderam que tinham dores sentem dores na zona dorsal e nos joelhos e 50% sentem dores na zona lombar.

# Estilos de Vida

50% Dos alunos são indiferentes em relação a escola!

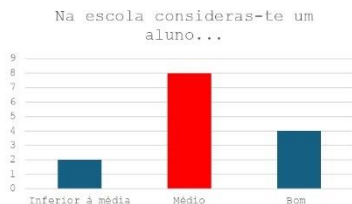


14% Dos alunos gostam muito da escola!

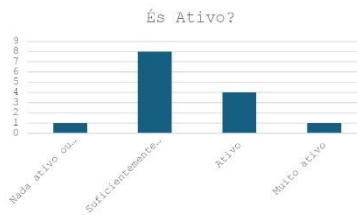
36% Dos alunos não gostam muito/nada da escola

O que podemos mudar?

# Estilos de Vida



86% Dos alunos acham que na escola são médios, será que isto é a realidade?



Apenas 1 aluno respondeu que é pouco ativo, no entanto será que todos estes alunos praticam desporto regularmente ?



Apenas 21% diz que nunca faz atividade física fora das aulas, sendo que os restantes fazem pelo menos 1 vez por semana.

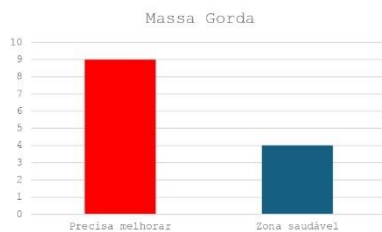
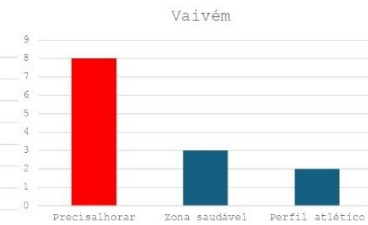
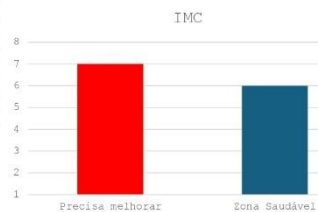
# Estilos de Vida



50% dos alunos acha que tem uma boa/muito boa saúde.

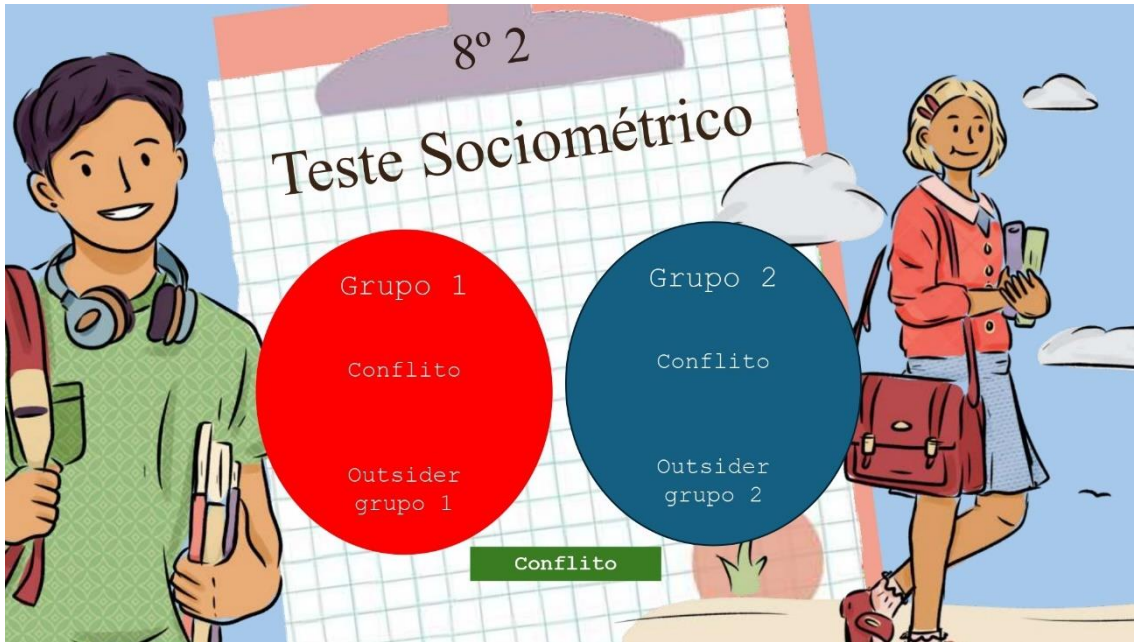
## Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira

Compreender, Intervir, Transformar



O IMC, ou Índice de Massa Corporal, é uma medida utilizada para avaliar se uma pessoa está dentro de um peso saudável em relação à sua altura. Ele é calculado dividindo o peso da pessoa (em quilogramas) pela altura (em metros) ao quadrado.

**Relação com a Saúde**  
Uma aptidão aeróbia elevada durante a infância e a adolescência relaciona-se com um menor risco de doenças cardiometabólicas, obesidade, diabetes e outros problemas de saúde, durante todo o ciclo de vida.



***Unidade Didática de Tênis de Mesa***

***Caraterização da matéria de ensino***

O Tênis de Mesa é uma modalidade desportiva enquadrada no domínio dos Jogos Desportivos de Raquete, caracterizando-se por ser um jogo de confrontação direta, com oposição mediada por equipamento (raquete) e separação física entre adversários, através de uma mesa e uma rede, conforme descrito na Taxonomia das Atividades Desportivas de Fernando Almada et al. (2008). Esta classificação implica importantes consequências ao nível pedagógico, nomeadamente no que respeita à gestão da oposição, ao desenvolvimento de competências técnico-táticas e à aplicação de estratégias de ensino adequadas à lógica interna do jogo.

A prática do Tênis de Mesa exige dos alunos uma constante alternância entre momentos de ação ofensiva e defensiva, implicando uma elevada capacidade de reação, tomada de decisão rápida e precisão técnica em contextos de elevada variabilidade. O ritmo acelerado das trocas e a curta distância entre os jogadores obrigam à concentração permanente e a uma boa coordenação oculomotora, sendo também essencial o domínio do tempo de resposta e do posicionamento corporal face às diferentes trajetórias da bola.

Do ponto de vista psicomotor, o Tênis de Mesa promove o desenvolvimento da destreza manual, da agilidade, da coordenação motora fina, da velocidade de reação e da orientação espacial. Ao nível cognitivo, desenvolve competências como a antecipação, a leitura de jogo e o raciocínio tático, fundamentais para a tomada de decisão eficaz durante os momentos de jogo. No plano socioafetivo, a modalidade fomenta valores como o respeito pelo adversário, a cooperação, a gestão emocional em situações de confronto e o espírito desportivo.

O Tênis de Mesa apresenta-se, assim, como uma modalidade de elevado valor educativo, sendo facilmente adaptável ao contexto escolar devido à sua acessibilidade e segurança. A natureza da oposição indireta e a presença de um equipamento favorecem a inclusão de alunos com diferentes perfis físicos e níveis de experiência, possibilitando o desenvolvimento progressivo das competências essenciais da modalidade. Para tal, recomenda-se a utilização de estratégias pedagógicas diversificadas, que privilegiem o jogo reduzido, as situações condicionadas e a progressão metodológica por níveis de complexidade, respeitando os princípios da diferenciação pedagógica e da aprendizagem significativa (Rink, 2020; Hopper, 2002).

## Avaliação Diagnóstico de Ténis de Mesa

51 - UD Ténis de Mesa: Avaliação Diagnóstica

Ténis de Mesa						
Situação Jogo 1X1						
Nível Introdutório (I)		O aluno utiliza a pega clássica;	O aluno devolve a bola ao adversário colocando-a ao alcance do seu companheiro;	Regressa à posição inicial após o batimento;	Realiza batimentos de esquerda e de direita.	Observações
Nº	Geral					
1	1,75	2	2	2	1	Pré-introdutório
2	2	2	2	3	1	Pré-introdutório
3	2,75	3	2	3	3	Introdutório
4	2,25	2	2	3	2	Pré-introdutório
5	2,5	2	3	2	3	Introdutório
6	1,25	2	1	1	1	Pré-introdutório
7	1,75	1	3	1	2	Pré-introdutório
8	1,75	2	2	1	2	Pré-introdutório
9	2,75	2	3	3	3	Introdutório
10	1,5	2	2	1	1	Pré-introdutório
11	1,25	1	2	1	1	Pré-introdutório
12	2,75	2	3	3	3	Introdutório
13	2,25	2	2	2	3	Pré-introdutório
14	2	1	3	2	2	Pré-introdutório
<b>Média</b>	2,035714					

Escala de Avaliação				
1- Não Executa	2- Executa com muita dificuldade	3- Executa com dificuldade	4- Executa com proficiência	5- Executa com muita proficiência

## Análise dos Alunos – Breve Reflexão da Avaliação Diagnóstico

52 - UD Ténis de Mesa: Níveis de Aprendizagem

Pré-introdutório	Introdutório	Elementar
10 alunos	4 alunos	0 alunos

A avaliação diagnóstica implementada no início da Unidade Didática de Ténis de Mesa permitiu identificar dois níveis distintos de competência motora entre os discentes

observados. Dez alunos foram classificados no nível pré-introdutório, caracterizando-se por limitada familiaridade com o equipamento específico da modalidade, dificuldades significativas na coordenação oculomotora e reduzida autonomia na execução de ações motoras básicas. Este grupo evidencia a necessidade de intervenções pedagógicas estruturadas, privilegiando atividades de caráter lúdico que promovam a familiarização progressiva com os materiais e gestos fundamentais da modalidade.

Por sua vez, 4 alunos foram posicionados no nível introdutório, demonstrando já algum domínio dos batimentos simples, compreensão elementar das regras básicas e manifestação de atitudes cooperativas durante as atividades propostas. Este grupo revela prontidão para o envolvimento em tarefas de maior complexidade técnica e progressão metodológica mais avançada.

#### ***Objetivos Principais***

Com base neste diagnóstico, os objetivos principais desta unidade são:

- Promover a familiarização de todos os alunos com os equipamentos e gestos fundamentais do Tênis de Mesa;
- Desenvolver as competências psicomotoras básicas, como a coordenação, o tempo de reação, a orientação espacial e a destreza manual;
- Introduzir e consolidar os fundamentos técnicos (batimentos simples, posicionamento, serviço) e regras básicas do jogo;
- Estimular a cooperação, o respeito pelas regras e pelos colegas, bem como o espírito desportivo em contextos de oposição moderada;
- Diferenciar as tarefas propostas, garantindo a progressão individual dos alunos, respeitando os diferentes níveis de partida identificados.

#### **Domínio Psicomotor**

No domínio psicomotor, pretende-se desenvolver as capacidades coordenativas essenciais, nomeadamente a coordenação oculomotora, o tempo de reação, a orientação espacial e a destreza manual. Visa-se a consolidação dos fundamentos técnicos básicos, incluindo os batimentos simples, o posicionamento corporal adequado e a execução correta do serviço, respeitando as características específicas da modalidade e as trajetórias particulares do volante.

#### Domínio Cognitivo

Os objetivos centram-se na aquisição de conhecimentos sobre as regras básicas do jogo, as dimensões da mesa, as características do equipamento e os princípios táticos elementares. Pretende-se desenvolver a capacidade de antecipação, a leitura de jogo e o raciocínio tático, competências fundamentais para a tomada de decisão eficaz. A compreensão da lógica interna da modalidade permitirá aos discentes interpretar as situações de jogo e selecionar as respostas motoras mais adequadas.

#### Domínio Socioafetivo

Os objetivos enfatizam o desenvolvimento de competências sociais e valores educativos através da prática da modalidade. Pretende-se estimular a cooperação entre pares, o respeito pelas regras e pelos colegas, bem como a manifestação do espírito desportivo. A gestão emocional em situações de confronto, o desenvolvimento da autonomia e a promoção da inclusão constituem metas essenciais para a formação integral dos discentes.

#### *Estratégias de Ensino*

A implementação das estratégias de ensino na unidade didática de ténis de mesa baseou-se numa abordagem pedagógica integrada que combinou diferentes modelos, métodos e estilos de ensino, adequados às características específicas da modalidade e às necessidades identificadas na avaliação diagnóstica da turma. O modelo TGFU (Teaching Games for Understanding) foi aplicado de forma central na unidade didática, privilegiando a compreensão tática do jogo antes da refinação técnica, revelando-se particularmente adequado ao ténis de mesa, uma vez que a modalidade se caracteriza pela alternância constante entre momentos de resposta reativa às ações do adversário e momentos de produção ativa de ações táticas próprias. Esta implementação manifestou-se através de jogos condicionados que utilizaram situações de jogo simplificadas preservando a lógica interna da modalidade, permitindo aos alunos compreender os princípios táticos fundamentais antes de se focarem na execução técnica perfeita, seguindo uma progressão situacional que evoluiu gradualmente desde situações cooperativas, como manter a bola em jogo através de trocas simples, passando por contextos de semi-oposição, até culminar em situações de oposição total, sempre com

contextualização das aprendizagens onde todas as competências técnicas foram desenvolvidas em contexto de jogo, respeitando a dinâmica natural da modalidade.

O modelo desenvolvimental foi aplicado considerando as características heterogêneas da turma, onde se identificaram dois grupos distintos, dez alunos em nível pré-introdutório e quatro em nível introdutório, permitindo adequação às fases de desenvolvimento com respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem e capacidades individuais dos alunos, implementando uma progressão estruturada que assegurou a consolidação de cada etapa antes de avançar para elementos mais complexos, através de estratégias de diferenciação pedagógica específicas para cada grupo de nível, garantindo que todos os alunos experienciam sucesso e progressão. O método global foi utilizado privilegiando a apresentação de situações de jogo completas, mesmo que simplificadas, permitindo aos alunos experienciar a modalidade na sua totalidade desde as primeiras aulas através de situações de jogo modificadas com adaptação das regras e condições de jogo para adequar a modalidade às características dos praticantes, mantendo sempre a estrutura do jogo com preservação dos elementos essenciais do ténis de mesa como mesa, rede, raquete, bola e objetivos táticos, mesmo em exercícios simplificados, promovendo uma compreensão holística com desenvolvimento da percepção global da modalidade antes da fragmentação em componentes técnicas isoladas.

O método analítico foi aplicado de forma complementar, especialmente para o refinamento técnico dos batimentos fundamentais identificados nas Aprendizagens Essenciais, através de decomposição técnica com análise detalhada dos elementos técnicos específicos como batimentos de direita e revés, serviço curto e comprido, e diferentes tipos de efeitos na bola, criando exercícios específicos focalizados no aperfeiçoamento de gestos técnicos particulares e seguindo uma progressão técnica com desenvolvimento sistemático das competências motoras específicas da modalidade. O método misto foi implementado através da combinação equilibrada entre abordagens globais e analíticas, permitindo uma progressão pedagógica que integrou situações de jogo completas com momentos de refinamento técnico específico, respeitando tanto a necessidade de compreensão global da modalidade como a importância da precisão técnica individual, adaptando-se dinamicamente às necessidades emergentes dos diferentes grupos de alunos ao longo da unidade didática.

O estilo de comando foi evidente na apresentação das regras básicas, demonstração dos fundamentos técnicos, correção da pega e posicionamento, e ensino das regras de serviço e pontuação principalmente quando dávamos início ao jogo formal. Este estilo revelou-se particularmente importante nas fases iniciais de familiarização com a modalidade, proporcionando aos alunos uma base sólida de conhecimentos essenciais para a progressão posterior.

O estilo por tarefa foi utilizado para garantir a prática intensiva e o desenvolvimento da autonomia através da organização de diferentes estações de trabalho com tarefas específicas para cada competência técnica, promovendo a prática autónoma com desenvolvimento da capacidade dos alunos trabalharem de forma independente seguindo instruções claras, permitindo diferenciação através da adaptação das tarefas aos diferentes níveis de competência identificados na avaliação diagnóstica. Na fase dos jogos, eram colocados alunos a arbitrar, assumindo uma tarefa diferente dos que estavam na mesa em jogo, para que também consolidassem a parte teórica da modalidade através da aplicação prática das regras e do desenvolvimento da capacidade de observação e tomada de decisão.

O estilo de inclusão foi implementado através da diferenciação pedagógica que adaptou as tarefas às características individuais dos alunos, baseando-se na adaptação do exercício aos alunos que apresentavam maiores dificuldades para que aumentassem o número de repetições do movimento, ajudando também no controlo dos comportamentos de desvio através da criação de um ambiente mais controlado e com objetivos adequados. Esta abordagem inclusiva garantiu que todos os discentes, independentemente do seu nível inicial de competência, pudessem participar ativamente nas atividades propostas, experienciando sucesso e progressão adequados às suas capacidades individuais, promovendo simultaneamente a autoestima e a motivação intrínseca para a prática da modalidade. A combinação destes modelos, métodos e estilos de ensino criou um ambiente de aprendizagem rico e diversificado que respeitou tanto as características específicas do ténis de mesa como as necessidades individuais dos alunos, privilegiando a compreensão tática através do TGFU, respeitando os ritmos de desenvolvimento através do modelo desenvolvimental, combinando visões globais e analíticas da modalidade e promovendo diferentes formas de interação e descoberta através da variação de estilos de ensino. Esta estratégia integrada contribuiu para o desenvolvimento das competências

nos três domínios fundamentais: psicomotor com coordenação oculomotora, tempo de reação e destreza manual, cognitivo com leitura de jogo e tomada de decisão, e socioafetivo com cooperação, respeito e fair-play, cumprindo os objetivos educativos estabelecidos para a unidade didática de ténis de mesa.

### Calendarização

53 - UD Ténis de Mesa: Calendarização

Ano/Turma: 8º2		Número de alunos: 14 Alunos		Total de sessões: 9		Calendário: 24/04/2025 - 15/05/2025	
<b>Tema da UD:</b>							
<b>Desportos de Raquete - Ténis de mesa</b>							
<b>Caracterização do nível de aprendizagem da turma:</b>							
<b>Nível Introdutório</b>							
№	Data	Sessão- Conteúdo	Objetivos operacionais	Instalação, material necessário e estratégias de ensino	Avaliação e controlo		
1 (12)	08/10/2024	Avaliação Diagnóstico inicial	Avaliar o nível de competência e aprendizagem da turma;	Instalação: Ginásio; Material necessário: Raquetes, Bolas, mesas de ténis de mesa; Estratégia de ensino: jogo formal (1x1);	Ficha de observação diagnóstica geral; Vídeo		
2,3 (83-84)	24/04/2025	Domínio e controlo da raqueta/bola; Posicionamento base; Jogo 1x1;	Melhorar o controlo dos objetos de jogo; Cooperar com os colegas; Conhecer as regras do badminton;	Instalação: Ginásio; Material necessário: Raquetes, Bolas e mesas de ténis de mesa Estratégia de ensino: MD (situações de aprendizagem) (lúdicas) e TGRU (jogos 1x1 e 2x2);	Avaliação formativa Observação direta		
4,5 (85-86)	06/05/2025	Domínio e controlo da raqueta/bola; Posicionamento base; Serviço; Jogo 1x1; Trabalho de força abdominal, de membros superiores e inferiores;	Melhorar o controlo dos objetos de jogo; Melhorar o serviço (curto e cumprido); Cooperar com os colegas; Conhecer as regras do ténis de mesa; Melhorar a força abdominal, de membros superiores e de membros inferiores;	Instalação: Ginásio; Material necessário: Raquetes, Bolas e mesas de ténis de mesa Estratégia de ensino: MD (situações de aprendizagem) (lúdicas) e TGRU (jogos 1x1 e 2x2);	Avaliação formativa Observação direta		
6 (87)	08/05/2025	Domínio e controlo da raqueta/volante; Posicionamento base; Serviço; Pega Clássica; Batimento direita e esquerda; Jogo 1x1;	Melhorar o controlo dos objetos de jogo; - Melhorar o serviço (curto e cumprido); - Realizar a pega Clássica; - Executar batimentos de direita e esquerda; - Cooperar com os colegas; - Conhecer as regras do badminton;	Instalação: Ginásio; Material necessário: Raquetes, Bolas, mesas de ténis de mesa, arcos Estratégia de ensino: MD (situações de aprendizagem) (lúdicas) e TGRU (jogos 1x1 e 2x2);	Avaliação formativa Observação direta		

6 (67)	06/03/2025	Domínio e controlo da raquete/volante; Posicionamento base; Serviço; Pega Clássica; Batalimento de direita e esquerda; Jogo 1x1;	Melhorar o controlo dos objetos de jogo; - Melhorar o serviço (curto e cumprido); - Realizar a pega Clássica; - Decidir Batalimento de direita e esquerda em contexto de jogo; - Cooperar com os colegas;	Instalação: Ginásio; Material necessário: Raquetes, Bolas e mesas de Ténis de mesa; arcos Estratégia de ensino: MD (situações de aprendizagem lúdicas) e TGRU (jogos 1x1 e 2x2);	Avaliação formativa Observação direta
7 e 8 (88/89)	13/05/2025	Posicionamento base; Ocupação racional do espaço; Habilidades técnico-táticas em contexto de jogo; Trabalho de força abdominal, de membros superiores e inferiores;	Aplicar as habilidades técnico-táticas em contexto real de jogo; Cooperar com os colegas; Conhecer as regras do Ténis de mesa; Melhorar a força abdominal, de membros superiores e de membros inferiores.	Instalação: Ginásio; Material necessário: Raquetes, Bolas e mesas de Ténis de mesa Estratégia de ensino: MD (situações de aprendizagem lúdicas) e TGRU (jogos 1x1 e 2x2);	Avaliação formativa Observação direta
9 (90)	15/05/2025	Avaliação Sumativa (Prática e Teórica)	Avaliar as competências adquiridas pelos alunos;	Instalação: Ginásio; Material necessário: Raquetes, bolas e mesas de Ténis de mesa;	Ficha/Grelha de avaliação sumativa individual;
<b>Modelos de ensino aplicados:</b>					
- Modelo Desenvolvimental (evolução progressiva do nível de complexidade das tarefas): Situações de aprendizagem e manipulação da raquete/volante, individual e em equipas; - Teaching Games for Understanding (aplicação de jogos reduzidos e situações jogadas): Trabalho 1x1 e 2x2;					

### ***Justificação da Unidade Didática***

A implementação da unidade didática de Ténis de Mesa no âmbito curricular da disciplina de Educação Física emerge como uma opção pedagógica fundamentada, considerando as características específicas dos discentes, os objetivos curriculares preconizados nas Aprendizagens Essenciais, os recursos materiais disponíveis e a adequação do espaço físico existente no estabelecimento de ensino.

A avaliação diagnóstica realizada no início da unidade permitiu identificar dois grupos distintos no seio da turma: um grupo mais numeroso, ainda em fase de iniciação, com dificuldades ao nível da coordenação óculo-manual, manuseamento do material e compreensão das regras basilares, e um grupo mais reduzido, já com algumas competências técnicas e comportamentais consolidadas. Esta heterogeneidade justifica a adoção de estratégias de ensino diferenciadas e inclusivas, assegurando a progressão de todos os alunos, independentemente do seu ponto de partida. O Ténis de Mesa, enquanto modalidade de confronto direto sem contacto físico, revela-se particularmente adequado para contextos escolares com turmas heterogéneas, promovendo a participação ativa,

segura e motivada de todos os discentes, tal como defendem Figueiredo e Azevedo (2021), que salientam a importância das modalidades de raquetes no desenvolvimento integral dos jovens em idade escolar.

Do ponto de vista curricular, esta modalidade encontra-se expressamente contemplada nas Aprendizagens Essenciais do 3.º ciclo do Ensino Básico, tanto ao nível introdutório como elementar. Através da sua prática, torna-se possível desenvolver competências nos domínios psicomotor (coordenação, destreza manual, orientação espacial, tempo de reação), cognitivo (leitura de jogo, antecipação, raciocínio tático) e socioafetivo (cooperação, respeito pelas regras, fair-play), contribuindo assim para uma formação holística dos alunos e para o cumprimento dos objetivos definidos no programa de Educação Física. Segundo Rosado e Mesquita (2011), as modalidades de confrontação indireta, como o Ténis de Mesa, potenciam o desenvolvimento de capacidades perceptivo-cognitivas fundamentais para a formação desportiva de base.

No que concerne às condições materiais e logísticas, o estabelecimento de ensino possui um conjunto significativo de recursos que viabilizam a realização da unidade de forma eficiente. De acordo com o inventário da arrecadação do ginásio, encontram-se disponíveis mais de 60 raquetes de Ténis de Mesa em bom estado de conservação, diversas caixas de bolas (mais de 250 unidades), seis mesas operacionais (1 Cornilleau e 5 Enebe NB), separadores de espaço (19 unidades), bem como redes e suportes em número suficiente para garantir a prática segura e estruturada da modalidade. Estes recursos permitem a criação de estações de trabalho diferenciadas, possibilitando a rotação dos alunos por várias tarefas e a prática simultânea por subgrupos, otimizando o tempo útil de aula e respeitando os diferentes níveis de competência.

O ginásio da escola constitui o espaço ideal para a realização das aulas de Ténis de Mesa, proporcionando um ambiente fechado e controlado, com proteção face às condições climáticas e adequado à utilização de materiais leves e sensíveis. A organização do espaço em zonas de prática distintas permite ainda uma rotação funcional dos grupos e uma gestão eficiente da aula, promovendo a autonomia dos alunos e facilitando a aplicação das estratégias pedagógicas previstas na unidade didática, nomeadamente os jogos condicionados, as tarefas cooperativas e as situações de oposição gradual. Como referem Graça e Mesquita (2015), a organização do espaço de aula deve

potenciar a maximização do tempo de prática motora significativa, aspeto particularmente relevante em modalidades técnicas como o Ténis de Mesa.

Importa ainda salientar o valor educativo intrínseco do Ténis de Mesa. Para além dos benefícios ao nível do desenvolvimento motor e cognitivo, esta modalidade promove competências sociais relevantes, como a empatia, o respeito pelo outro, a partilha e a autorregulação emocional em situações de confronto. Trata-se, pois, de uma prática desportiva que contribui significativamente para a educação integral dos alunos, indo ao encontro dos princípios orientadores da disciplina de Educação Física e dos valores formativos que norteiam a prática pedagógica no contexto escolar. Adicionalmente, o Ténis de Mesa apresenta-se como uma modalidade com elevado potencial de transferência para a vida ativa, podendo ser praticado ao longo de toda a vida, independentemente da idade ou condição física, o que reforça o seu valor no âmbito da promoção de estilos de vida ativos e saudáveis (Carvalho et al., 2018).

A implementação desta unidade didática alinha-se também com as recomendações do Plano Nacional de Atividade Física (DGS, 2020), que enfatiza a importância da diversificação das experiências motoras na escola como forma de promover a literacia física e combater o sedentarismo entre os jovens. O Ténis de Mesa, pela sua acessibilidade e apelo junto da população juvenil, constitui uma excelente oportunidade para cativar alunos habitualmente menos motivados para a prática desportiva tradicional.

Neste sentido, a inclusão da unidade didática de Ténis de Mesa no planeamento letivo representa uma escolha pedagógica intencional e fundamentada, sustentada nos referenciais curriculares, nas necessidades e características dos alunos, nas condições materiais disponíveis e na valorização do espaço do ginásio como local privilegiado de ensino e aprendizagem.

### Avaliação Final de Tênis de Mesa

54 - UD Tênis de Mesa: Avaliação Final

Tênis de Mesa						
Situação Jogo 1X1						
Nível Introdutório (I)		O aluno utiliza a pega clássica;	O aluno devolve a bola ao adversário colocando-a ao alcance do seu companheiro;	Regressa à posição inicial após o batimento;	Realiza batimentos de esquerda e de direita.	Observações
Nº	Geral					
1	2,75	4	2	3	2	Introdutório
2	3,5	4	3	4	3	Introdutório
3	4	5	3	4	4	Introdutório
4	3,25	3	3	4	3	Introdutório
5	4	5	4	4	3	Introdutório
6	2,25	4	1	2	2	Pré-introdutório
7	3	2	4	3	3	Introdutório
8	3,25	4	3	3	3	Introdutório
9	4	4	4	3	5	Introdutório
10	2,5	3	3	2	2	Pré-introdutório
11	2,5	3	3	2	2	Pré-introdutório
12	4	4	4	4	4	Introdutório
13	3,25	3	4	3	3	Introdutório
14	3,5	4	3	3	4	Introdutório
<b>Média</b>	<b>3,267857</b>					
<b>Escala de Avaliação</b>						
1 - Não Executa	2 - Executa com muita dificuldade	3 - Executa com dificuldade	4 - Executa com proficiência	5 - Executa com muita proficiência		

Além das notas da avaliação prática, houve também avaliações na área dos conhecimentos e também uma avaliação formativa ao longo de todas as aulas.

## Avaliação formativa

55 - UD Tênis de Mesa: Avaliação Formativa

Avaliação formativa					
Nº AULA	83,84	85,86	87	88,89	90
ALUNOS					
1	3	4	F	F	5
2	4	5	5	5	5
3	5	5	5	F	5
4	5	5	5	5	F
5	2	3	F	F	4
6	2	3	5	4	4
7	3	4	5	4	5
8	4	4	5	F	F
9	4	4	5	4	5
10	2	3	4	4	F
11	2	3	4	3	4
12	5	5	5	F	5
13	4	4	5	4	5
14	3	5	5	5	5

## Área dos conhecimentos

Para cada matéria de ensino, foi realizada uma questão de aula com perguntas que foram debatidas durante as aulas. Esta componente de avaliação tinha um valor de 10% no fim do semestre.

56 - UD Tênis de Mesa: Notas Questão-Aula

Notas questões de aula - Tênis de Mesa		
	Porcentagem	Nota
1	80%	Bom
2	90%	Muito Bom
3	80%	Bom
4	40%	Insuficiente
5	90%	Muito Bom
6	40%	Insuficiente
7	70%	Bom
8	50%	Suficiente
9	60%	Suficiente
10	50%	Suficiente
11	40%	Insuficiente
12	70%	Bom
13	70%	Bom
14	50%	Suficiente

### ***Reflexão***

A implementação da presente unidade didática de Tênis de Mesa permitiu, de forma global, alcançar os objetivos pedagógicos previamente delineados, não obstante algumas limitações decorrentes do contexto específico de intervenção. O ginásio, sendo um espaço reduzido e fechado, revelou-se propício a comportamentos alheios à tarefa, sobretudo pela presença de materiais expostos fora da arrecadação, o que, aliado às características iniciais dos discentes, exigiu uma gestão constante e rigorosa do ambiente educativo.

A abordagem metodológica adotada revelou-se adequada ao perfil heterogêneo da turma, privilegiando uma progressão pedagógica cautelosa e fundamentada. Esta abordagem enfatizou, numa fase inicial, a familiarização com o material específico e com os gestos técnicos fundamentais, com o propósito de estabelecer uma base sólida que possibilitasse, posteriormente, o desenvolvimento de competências técnico-táticas mais complexas.

Quanto à apresentação dos conteúdos, optei pela demonstração enquanto explicava, sempre no início das aulas ou no início de cada exercício. Na transmissão dos conteúdos, procurava ser sempre precisa, clara e concisa para evitar más interpretações, questionando posteriormente os alunos sobre a sua compreensão. Para manter o controlo da turma e facilitar a transmissão de informação, sempre que era necessário dar feedback geral ou transitar para outro exercício, apitava ou chamava a turma e pedia para que ficassem no seu lugar sem fazer barulho com o material, o que ajudava a não perder tempo em reunir e reorganizá-los.

No que se refere ao feedback, tentei intervir sem estar constantemente a parar os exercícios, dando feedback geral ou individual conforme a necessidade. O feedback incidiu muito na correção da pega, nos gestos técnicos (batimento direita e esquerda) bem como no posicionamento base. Mantive uma observação ativa em que intervinha seguindo o ciclo de diagnóstico, prescrição e controlo, verificando posteriormente se realmente tinham adotado as minhas correções. Tive uma observação mais passiva no momento da competição, embora intervisse para relembrar regras, introduzir novas regras que desconheciam ou simplesmente para atuar quando o comportamento não fosse o melhor, adotando assim uma posição em que tinha total controlo de todos os alunos, evitando comportamentos de desvio.

No que concerne à divisão da turma, optou-se por priorizar inicialmente os jogos 2x2 com o modelo Teaching Games for Understanding, permitindo que os alunos tivessem grande contacto com o objeto de jogo, cooperando com o companheiro e mantendo a bola em jogo sem precisar de muita movimentação. Posteriormente, noutra fase, priorizamos o 1x1 para que se habituassem à movimentação e tivessem mais repetições de movimento. As tarefas seguiram o modelo desenvolvimental, tornando os exercícios mais complexos à medida que os alunos progrediam.

Quanto à montagem e arrumação do material, inicialmente expliquei e pedi que ajudassem, mas logo me apercebi que não seria uma boa estratégia devido às características da turma. Então tive de optar por outra estratégia: a criação de grupos de montagem e desmontagem, sendo que as regras de segurança foram ditas e repetidas para que não houvesse problemas. Esta estratégia revelou-se eficaz, reforçando a cooperação e a interajuda entre os discentes.

No que concerne à afetividade, a principal estratégia utilizada para tornar o clima da aula positivo e descontraído foi a implementação de competições na parte inicial da aula em determinados gestos técnicos, como ver a dupla que conseguia fazer mais toques, sempre alinhadas com os objetivos gerais da modalidade. Estes jogos, para além de estarem relacionados com os objetivos da aula, tinham como finalidade melhorar a relação entre os alunos, garantindo hábitos de trabalho em equipa e competição saudável. Este aspeto também foi ajudado com a criação de grupos de montagem e desmontagem, criando a interajuda.

A comparação entre os resultados da avaliação diagnóstica e da avaliação final da unidade didática evidencia uma evolução significativa e consistente no desempenho dos discentes. Na avaliação inicial, a turma apresentava uma média geral de 2,04 valores, com uma distribuição claramente concentrada no nível pré-introdutório, registando 10 alunos neste patamar e apenas 4 alunos no nível introdutório. Ao término da unidade didática, os resultados da avaliação final revelam uma transformação notável no panorama de competências da turma. A média geral ascendeu para 3,27 valores, representando um incremento de 1,23 pontos, o que traduz uma melhoria substancial e estatisticamente relevante. Mais significativa ainda é a redistribuição dos alunos pelos diferentes níveis de competência: o número de discentes no nível introdutório aumentou de 4 para 11 alunos, enquanto o grupo no nível pré-introdutório reduziu drasticamente de 10 para apenas 3 alunos.

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, foram evidenciados progressos significativos no domínio dos conhecimentos, nomeadamente no que concerne às regras do jogo, aos tipos de batimentos e às suas funções táticas. No domínio motor, verificaram-se melhorias claras na coordenação óculo-manual, no controlo corporal e nos reflexos, embora a duração da unidade se tenha revelado insuficiente para a automatização dos gestos técnicos, devido à especificidade da modalidade.

A gestão do espaço e do tempo revelou-se um desafio, dadas as limitações materiais (apenas cinco mesas, sendo que uma não reunia condições de segurança) e o número elevado de alunos. Esta limitação foi minimizada através de estratégias de organização eficazes, como a criação de estações rotativas, a adaptação das tarefas e a definição de papéis, onde os alunos que aguardavam jogadas assumiam a função de árbitros, reforçando o domínio cognitivo.

Em síntese, a unidade didática de Ténis de Mesa apresentou resultados positivos, sobretudo no domínio motor. Apesar das limitações identificadas ao nível do desenvolvimento tático e da profundidade das interações sociais, os modelos e estratégias pedagógicas implementados mostraram-se adequados ao perfil da turma e fomentaram a motivação dos discentes para a modalidade. A diversidade metodológica utilizada contribuiu para um processo de ensino-aprendizagem mais abrangente e ajustado às necessidades reais dos alunos.

Para futuras implementações desta modalidade, recomenda-se:

1. Implementar mais situações de jogo que promovam a tomada de decisão e a leitura do jogo, utilizando de forma mais sistemática o modelo Teaching Games for Understanding para desenvolver a compreensão tática antes da automatização técnica.
2. Aumentar o número de sessões para permitir uma consolidação mais sólida das competências técnicas e a automatização dos gestos fundamentais, especialmente considerando a especificidade e complexidade da modalidade.
3. Implementar o uso de tecnologias simples, como gravação em tablet, para permitir aos alunos visualizar e analisar os seus próprios movimentos, promovendo a autocorreção e a autonomia na aprendizagem.

4. Explorar alternativas de organização que maximizem o tempo de prática efetiva, como circuitos de treino técnico em espaços adjacentes quando as mesas estão ocupadas.

#### **Referências**

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A Rotura: A Sistemática das Actividades Desportivas. Visão e Contextos*.
- Hopper, T. (2002). Teaching Games for Understanding: The Importance of Student Emphasis over Content Emphasis. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(7), 44-48.
- Rink, J. E. (2020). *Teaching Physical Education for Learning (8th ed.)*. McGraw-Hill Education.
- Carvalho, J., Marques, A., Moreira, C., & Santos, R. (2018). Atividade física, aptidão cardiorrespiratória e fatores de risco para doenças cardiovasculares: Uma revisão com ênfase na população portuguesa. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 18(2), 69-100.
- Direção-Geral da Saúde [DGS]. (2020). *Plano Nacional de Atividade Física*. Ministério da Saúde.
- Figueiredo, A., & Azevedo, E. (2021). Desportos de raquete na escola: Potencialidades e desafios. *Revista Portuguesa de Educação Física*, 35(1), 45-62.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 9-54). FADEUP.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Edições FMH.

## Apêndice 6 - Avaliação Sumativa 1º Semestre

GRELHA DE AVALIAÇÃO																		
Disciplina																		
Ano Letivo		2024/2025													Professor			
Curso Regular													Ano	8.º	Turma	2		
Nº	Atitudes e Valores					Avaliação Total Atitudes e Valores	Conhecimentos					Total da Avaliação Conhecimentos	Nota					
	Responsabilidade			Autonomia			Intervenção	Sociabilidade		JDC-I	Ginástica		Voleibol	Aptidão Física	Conhecimentos	Nota às décimas	Nota Final	Nota (Escala 1 a 5)
	Assiduidade	Pontualidade	Cumprimento de tarefas	Cumprimento de normas	Material necessário à disciplina		Persistência	Espirito de iniciativa	Intervenção adequada	Empatia e respeito	Solidariedade e cooperação							
10%					8%	8%	4%	30%	20%	15%	15%	10%	10%	70%				
2	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	30,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	70,00	100,00	100	5	
3	40,00					80,00	65,00	70,00	18,40	69,50	83,33	86,67	80,00	32,50	50,65	69,05	69	3
4	100,00					80,00	60,00	70,00	24,00	55,00	83,33	70,00	80,00	45,00	46,50	70,50	70	4
5	100,00					80,00	80,00	90,00	26,40	95,00	94,00	94,00	100,00	70,00	64,20	90,60	91	5
6	100,00					100,00	100,00	100,00	30,00	90,00	95,00	92,00	100,00	35,00	59,55	89,55	90	5
7	60,00					50,00	50,00	50,00	16,00	100,00	80,00	86,67	65,00	85,00	60,00	76,00	76	4
8	80,00					40,00	45,00	50,00	16,80	37,50	63,33	50,00	60,00	57,50	36,25	53,05	53	3
9	100,00					70,00	70,00	70,00	24,00	90,00	73,33	53,33	65,00	47,50	48,25	72,25	72	4
10	100,00					70,00	70,00	70,00	24,00	73,00	70,00	76,67	70,00	55,00	49,10	73,10	73	4
11	80,00					80,00	80,00	80,00	24,00	80,50	70,00	56,67	70,00	45,00	46,60	70,60	71	4
12	100,00					90,00	100,00	100,00	29,20	77,00	73,33	63,33	80,00	62,50	50,15	79,35	79	4
13	80,00					60,00	55,00	50,00	19,20	74,00	43,33	50,00	50,00	30,00	36,80	56,00	56	3
14	100,00					90,00	100,00	100,00	29,20	77,00	86,67	76,67	70,00	75,00	54,40	83,60	84	4
15	90,00					40,00	50,00	50,00	18,20	51,00	43,33	60,00	65,00	42,50	36,45	54,65	55	3
15	70,00					45,00	40,00	30,00	15,00	98,00	46,67	50,00	70,00	50,00	46,10	61,10	61	3
Confirmação	100,00					100,00	100,00	100,00	30,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	70,00	100,00	100,00	5

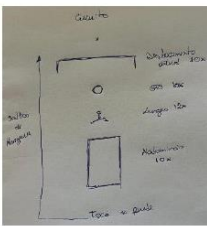

Apêndice 7 - Avaliação Sumativa 2º Semestre


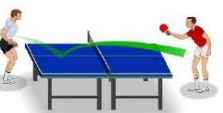
GRELHA DE AVALIAÇÃO																						
Disciplina	Atitudes e Valores										Conhecimentos				Nota							
	Responsabilidade					Autonomia		Intervenção	Sociabilidade		Avaliação Total Atitudes e Valores	Orientação	Badminton	Atletismo	Tênis de Mesa	ARE	Aptidão física	Conhecimento Teórico	Total da Avaliação Conhecimentos	Nota		
Assiduidade	Pontualidade	Cumprimento de tarefas	Cumprimento de normas	Material necessário à disciplina	Persistência	Espírito de iniciativa	Intervenção adequada	Empatia e respeito	Solidariedade e cooperação	Orientação		Badminton	Atletismo	Tênis de Mesa	ARE	Aptidão física	Conhecimento Teórico	Nota às décimas		Nota Final	(Escala 1 a 5)	
Nº	10%					8%		8%	4%		30%	10%	10%	10%	10%	10%	10%	10%	70%			
2	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	30,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	70,00	100,00	100	5	
3	60,00	100,00	100,00	100,00	100,00	70,00	87,00	65,00	85,00	65,00	19,40	80,00	80,00	67,50	55,00	65,00	71,00	42,00	46,05	65,45	65	3
4	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	87,00	100,00	100,00	100,00	27,76	96,00	73,33	75,00	70,00	90,00	91,00	82,00	57,73	85,49	85	4
5	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	30,00	100,00	93,33	80,00	90,00	100,00	85,00	70,00	61,83	91,83	92	5
6	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	30,00	100,00	90,00	100,00	85,00	85,00	94,00	48,00	60,20	90,20	90	5
7	60,00	100,00	100,00	100,00	100,00	65,00	87,00	66,50	85,00	60,00	18,92	80,00	90,00	82,50	80,00	45,00	49,00	66,00	49,25	68,17	68	3
8	90,00	100,00	100,00	100,00	100,00	58,00	87,00	55,00	85,00	50,50	20,06	76,00	53,33	40,00	45,00	40,00	51,00	54,00	35,93	55,99	56	3
9	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	58,00	87,00	55,00	85,00	51,50	21,10	72,00	86,67	80,00	60,00	60,00	94,00	58,00	51,07	72,17	72	4
10	90,00	100,00	100,00	100,00	100,00	70,00	87,00	72,50	85,00	100,00	24,40	84,00	66,66	75,00	65,00	75,00	85,00	70,00	52,07	76,47	76	4
11	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	60,00	87,00	63,50	85,00	90,00	23,48	88,00	70,00	80,00	80,00	70,00	77,00	44,00	50,90	74,38	74	4
12	90,00	100,00	100,00	100,00	100,00	50,00	87,00	56,00	85,00	50,00	19,48	68,00	73,33	67,50	50,00	45,00	60,00	56,00	41,98	61,46	61	3
13	90,00	100,00	100,00	100,00	100,00	45,00	87,00	40,00	85,00	45,00	17,60	64,00	63,33	65,00	50,00	45,00	47,00	54,00	38,83	56,43	56	3
14	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	87,00	100,00	100,00	100,00	30,00	100,00	93,33	82,50	90,00	90,00	88,00	66,00	60,98	90,98	91	5
15	90,00	100,00	100,00	100,00	100,00	65,00	87,00	63,40	85,00	65,00	21,87	80,00	66,66	57,50	65,00	55,00	68,00	46,00	43,82	65,69	66	3
15	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	70,00	87,00	67,50	85,00	65,00	23,60	92,00	93,33	82,50	70,00	65,00	85,00	62,00	54,98	78,58	79	4
Confirmação	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	30,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	70,00	100,00	100,00	5	

## Apêndice 8 - Exemplo plano de aula 3º ciclo



UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
 Departamento Educação Física e Desporto  
 Ano Letivo: 2024/2025  
 Unidade Curricular: Estágio  
**Plano de aula 2 e 3 de 83 e 84**

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário		Turma: 8º2		Data: 29/04/2025	Hora: 11:35–13:05
Nº de alunos: 14	Semestre: 2	Instalação: ginásio	Matéria de Ensino: Ténis de mesa	Duração: 90´	
<b>Material:</b> 3 bolas medicinais; separadores; 3 colchões; 4 mesas; 4 redes; 14 raquetes; 8 bolas;					
<b>Objetivo Geral:</b> Aptidão física; Domínio e controlo da raquete/volante; Posição base; Regras de segurança e pontuação.					
<b>Objetivo Específico:</b> Melhorar a força de membros inferiores/superiores e abdominal; Manipulação da raquete e bola; Cooperar com os colegas; conhecer a pega; adotar a posição base adequada; conhecer as regras de segurança e regras da pontuação.					
Conteúdos/objetivos	Estratégias/Organização	Esquema Gráfico	Duração		
			TE	TA	
<b>Parte Inicial</b>					
<b>Apresentação inicial:</b>  Apresentar aos alunos os objetivos da aula.	Tolerância de chegada – 5´ Apresentação dos objetivos da aula – 2´		7´		7´
<b>Parte Fundamental</b>					
<b>Parte fundamental:</b>  Aquecimento <b>Objetivos:</b> 1. Desenvolver a aptidão física geral 2. Melhorar a velocidade e agilidade 3. Aumentar a resistência muscular 4. Promover o trabalho em equipa e cooperação 5. Melhorar a capacidade cardiovascular  <b>Exercício 1:</b> Estafetas com raquete/volante <b>Objetivo:</b> 1 – Melhorar o domínio da raquete/volante;	Aquecimento: Jogo da Raposa – 7´  O jogo da raposa é um jogo que tem por base a apanhada, onde todos os meninos à exceção de um ou dois (consoante o número de alunos da turma), tem um colete pendurado nas calças, simulando uma cauda de uma raposa, o objetivo dos alunos com cauda deverá ser manter a sua cauda, enquanto o objetivo dos restantes será ficar com a cauda dos seus colegas. Cada aluno só pode ter um rabinho na sua posse.  Transição 1´ <b>Estafetas – 15´</b> Aptidão física – 3 séries – deslocamento lateral 10x; GTO (Grand to Overhand) com bola medicinal 2kg – 10x; Lunges Alternados – 12x; Abdominais – 10x; toca na parede – regresso – Saltos de kanguru.  Transição 1´ Montar material – 10´ -Aprender a montar o material; -Regras de segurança; - cooperação.  Transição 1´ <b>Exercício 1 – 8´</b> Os alunos, aleatoriamente no espaço vão tentando executar o exercício, sendo que o professor vai variando e condicionando o mesmo; Variantes: Dar toques na bola; dar toques alternando o batimento; dar toques dois a dois;  Transição 1´	  	8´		16´
				11´	
					9´

<p><b>Exercício 2:</b> Manutenção da bola na mesa <b>Objetivo:</b> 1 – Melhorar a dinâmica de jogo; 2- melhorar o contacto com a raquete e bola; 3- melhorar a posição base</p> <p><b>Exercício final:</b> Situação real de jogo (1x1) <b>Objetivos:</b> 1 – Melhorar os gestos técnicos em contexto de jogo; 2 – Aprender as regras do ténis de mesa; 3 – Aumentar a intensidade e o empenhamento motor; 4 – Motivar os alunos para a prática; 5 – Inculcar o espírito de competição saudável;</p>	<p><b>Exercício 2 – 10´</b></p> <p>Divisão da turma em duplas (2x2); iniciar com um batimento para a mesa; procurar manter a balo na mesa (maior número de toques entre duplas); sempre que a bola cair ao chão ou bater mais de 1x no tempo da mesa deve-se iniciar o jogo colocando a bola em jogo com um batimento; Ganha a equipa que der mais toques;</p> <p>Transição 1´</p> <p>Jogo de Ténis de mesa (1x1) – 10´: Minitorneio rotativo; Jogos de 5min; apos esse tempo quem ganhar fica na mesa quem perde sai e entram os que tão de fora; quem está de fora fica a arbitrar.</p> <p>Transição 1´</p> <p>Desmontar material – 10´ -Aprender a desmontar o material; -Regras de segurança; - cooperação.</p>	  	<p>11´</p>  <p>11´</p>  <p>10´</p>	<p>83´</p>									
<b>Parte Final</b>													
<p><b>Retorno à calma</b></p>	<p>Esclarecimento de dúvidas; alongamentos – 2´ Tolerância para a próxima aula – 5´</p>		<p>7´</p>	<p>90´</p>									
<p>Avaliação Formativa</p>													
<p>1</p>	<p>2</p>	<p>3</p>	<p>4</p>	<p>5</p>	<p>6</p>	<p>7</p>	<p>8</p>	<p>9</p>	<p>10</p>	<p>11</p>	<p>12</p>	<p>13</p>	<p>14</p>

<b>Autoscopia</b>	
<b>Parte Inicial</b>	
	A aula teve início com uma breve apresentação teórica, onde foram abordados os objetivos da unidade curricular e a importância do ténis de mesa para o desenvolvimento da coordenação motora, concentração e agilidade. Foi também feito um enquadramento histórico da modalidade e explicadas as suas principais regras. Seguiu-se um aquecimento físico, que incluiu mobilização articular e corrida ligeira, preparando os alunos para os movimentos específicos do ténis de mesa. Este aquecimento decorreu num ambiente de alta intensidade e competitividade, com os alunos a demonstrarem entusiasmo desde o início.
<b>Parte Principal</b>	
	A fase principal começou com um pequeno circuito de aptidão física, onde os alunos se mostraram entusiasmados. Foi necessário um acompanhamento constante para a correção de movimentos, especialmente nos <i>jumping jacks</i> , onde alguns alunos apresentavam dificuldades de coordenação entre braços e pernas. O professor adotou uma postura que permitia observar toda a turma. Na Demonstração Técnica Inicial, foram introduzidas a posição base e a pega clássica da raquete. Seguiu-se a demonstração dos movimentos de <i>forehand</i> e <i>backhand</i> , primeiro sem bola e depois com bola, para facilitar a interiorização dos gestos. Nos Exercícios Práticos, os primeiros exercícios consistiram na prática de trocas de bola simples em pares, com foco na regularidade e no controlo da bola. Embora tenham surgido algumas dificuldades na execução inicial, o feedback constante do professor (individual e organizacional) levou a uma melhoria progressiva na execução. A atividade seguinte foi um jogo adaptado, onde os gestos técnicos aprendidos foram aplicados num contexto mais dinâmico, mas com ênfase na técnica e não na competição. Foi reforçada a importância do posicionamento e do tempo de reação. As Dificuldades Observadas incluíram o uso de força excessiva nos batimentos, falta de precisão nas devoluções e postura corporal inadequada. As correções foram feitas ao longo da aula, incentivando a autocorreção por parte dos alunos e com intervenções pontuais do professor.
<b>Parte Final</b>	
	A aula concluiu-se com uma reflexão em grupo, onde os alunos partilharam as suas aprendizagens e sensações. O professor reforçou os pontos positivos e estabeleceu objetivos futuros, como aperfeiçoar o <i>forehand</i> e introduzir deslocamentos laterais. Seguiu-se a realização de alongamentos, e os alunos colaboraram na arrumação do material.
<b>Geral</b>	
	A aula, de caráter introdutório, decorreu muito bem. Os alunos demonstraram entusiasmo, compreensão rápida dos exercícios e envolvimento ativo nas atividades. O clima geral foi descontraído, mas produtivo. O professor demonstrou uma boa gestão do tempo, do material e do posicionamento na sala, bem como um tom de voz e clareza nas instruções eficazes. Os tipos de feedback utilizados foram organizacional, individual e motivacional na fase do aquecimento. Houve um alto empenhamento motor, graças à estrutura dos exercícios e às transições eficazes. A aula estabeleceu bases sólidas para a progressão futura na modalidade.

Avaliação Formativa																
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
3	4	5	5	2	2	3	4	4	2	2	5	4	3			

## Apêndice 9 - Exemplo plano de aula 2º ciclo



UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
 Departamento Educação Física e Desporto  
 Ano Letivo: 2024/2025  
 Unidade Curricular: Estágio  
**Plano de aula 1 de 1**

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário		Turma: 6º2		Data: 18/02/2025	Hora: 08:00–08:50
Nº de alunos: 23	Semestre: 2	Instalação: Campo Norte	Matéria de Ensino: Badminton	Duração: 50´	
<b>Material:</b> Raquetes de badminton; volantes; sinalizadores					
<b>Objetivo Geral:</b> Domínio e controlo da raquete/volante; Posicionamento base; Jogo 1x1;					
<b>Objetivo Específico:</b> Melhorar o controlo dos objetos de jogo; Cooperar com os colegas; Conhecer as regras do badminton;					
Conteúdos/objetivos	Estratégias/Organização	Esquema Gráfico	Duração		
			TE	TA	
<b>Parte Inicial</b>					
<b>Apresentação inicial:</b>  Apresentar aos alunos os objetivos da aula.	Apresentação dos objetivos da aula; - 5´		5´		5´
<b>Parte Fundamental</b>					
<b>Parte fundamental:</b>  Aquecimento  <b>Exercício 1:</b> Estafetas com raquete/volante <b>Objetivo:</b> 1 – Melhorar o domínio da raquete/volante; 2 – Desenvolver a velocidade e a coordenação com os objetos de jogo;  <b>Exercício 2:</b> Volta à Europa <b>Objetivo:</b> 1 – Melhorar os batimentos; 2 – Desenvolver a coordenação e o trabalho em equipa;  <b>Exercício final:</b> Situação real de jogo (1x1) <b>Objetivos:</b> 1 – Melhorar os batimentos/serviço em contexto de jogo; 2 – Aprender as regras do Badminton; 3 – Aumentar a intensidade e o empenhamento motor; 4 – Motivar os alunos para a prática; 5 – Inculcar o espírito de competição saudável;	Aquecimento Vaivém – 5´  Transição 1´  Exercício 1 – 10´ Divisão da turma em 4 equipas; realizar um pequeno percurso de ida e volta sem deixar o volante cair no chão; após concluir o percurso (ida e volta), o aluno deve passar o volante ao colega que realiza o mesmo percurso, repetindo-se o mesmo processo para todos os elementos da equipa; A equipa que conseguir concluir o percurso o mais rapidamente possível é a vencedora; Variantes: Transportar o volante na raquete; dar toques com o volante; dar toques alternando o batimento;  Transição 1´  Exercício 2 – 10´ Divisão da turma em 8 equipas – 7 equipas com 3 elementos e 1 de 2 elementos; Duas filas, uma de cada lado do campo, sendo que um elemento no campo de um dos lados inicia a jogada com o serviço; após o batimento, o elemento vai para o fim da fila e vão-se trocando batimentos com a outra equipa até alguém falhar; A equipa que atingir primeiro os 12 pontos é a vencedora; Processo rotativo de forma a promover que todas as equipas joguem entre si;  Transição 1´  Jogo de Badminton (1x1) – 10´: Minitorneio rotativo; Jogos de 5 minutos; A cada 5 minutos os vencedores sobem (seta verde - direita) e os vencidos descem (seta vermelha - esquerda); A pontuação funciona como no Badminton; os vencedores serão os alunos que estiverem no último campo no fim do torneio;	   	38´		43´



Parte Final				
<b>Retorno à calma</b>	Esclarecimento de dúvidas; Arrumar e organizar o material; alongamentos - 2'		7'	50'

Avaliação Formativa																						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23

<b>Autoscopia</b>
<b>Parte Inicial</b>
<p>A aula iniciou-se com uma breve introdução sobre o que seria abordado, os alunos dispunham-se em meia-lua virados para mim. O aquecimento começou com o Vaivém, com duração de 5 minutos, seguindo a rotina estabelecida e solicitada pelo professor titular da turma. Esta atividade tem como finalidade criar regras claras e habituar os alunos ao início estruturado das sessões de Educação Física.</p> <p>Durante esta fase, posicionei-me estrategicamente de forma a conseguir observar todos os alunos simultaneamente, fornecendo feedback sobre aspetos que poderiam melhorar na execução do exercício. Tal como observado em aulas anteriores, muitos alunos realizavam esta atividade caminhando em vez de manter um ritmo mais dinâmico, pelo que foi necessário impor um ritmo mais adequado e organizá-los de forma alinhada para que todos executassem o movimento de forma sincronizada.</p> <p>Esta intervenção mostrou-se fundamental para garantir que o aquecimento cumprisse efetivamente a sua função preparatória e estabelecesse desde logo um padrão de organização e disciplina para o desenvolvimento da sessão.</p>
<b>Parte Principal</b>
<p>O primeiro exercício da parte principal consistiu em estafetas utilizando raquete e volante, com os seguintes objetivos pedagógicos: melhorar o domínio da raquete/volante e desenvolver a velocidade e coordenação com os objetos de jogo específicos da modalidade.</p> <p>Os alunos demonstraram grande empenho nesta atividade, facto que atribuo ao carácter competitivo das estafetas. Esta estratégia pedagógica revelou-se muito eficaz na manutenção da motivação e do envolvimento ativo de todos os participantes.</p> <p>Durante a execução do exercício, adotei uma posição frontal que me permitia observar todos os alunos simultaneamente. Esta posição estratégica possibilitou-me fornecer feedback contínuo e específico, particularmente no que se refere à pega da raquete, aspeto fundamental para o desenvolvimento técnico na modalidade de badminton.</p> <p>O segundo exercício, denominado "Volta à Europa", teve como objetivos melhorar os batimentos e desenvolver a coordenação e o trabalho em equipa. Esta atividade exige uma compreensão mais complexa da dinâmica de jogo e das técnicas específicas do badminton.</p> <p>Inicialmente, os alunos mostraram-se recetivos à atividade, contudo rapidamente se tornou evidente a necessidade de uma demonstração prática para facilitar a compreensão do exercício. Procedi então à demonstração utilizando os alunos mais proficientes como modelos, estratégia que se revelou fundamental para que todos conseguissem entender o pretendido.</p> <p>Após esta fase de demonstração e esclarecimento, a atividade fluiu de forma muito mais eficaz. Durante a execução, circulei por todos os campos, realizando correções individualizadas tanto na pega da raquete como na movimentação dos alunos. Esta abordagem permitiu-me identificar e corrigir dificuldades específicas, promovendo uma aprendizagem mais efetiva e personalizada.</p> <p>A sessão culminou com situações reais de jogo em formato 1x1, atividade que serviu múltiplos propósitos pedagógicos. Em primeiro lugar, permitiu-me avaliar como os alunos aplicavam as competências desenvolvidas nos exercícios anteriores numa situação real de jogo. Simultaneamente, esta fase constituiu o momento ideal para introduzir e consolidar as regras específicas da modalidade de badminton.</p> <p>Durante esta componente, pude observar a transferência das aprendizagens técnicas para o contexto de jogo, identificando aspetos que necessitam de maior desenvolvimento em sessões futuras. A situação de jogo real revelou-se também fundamental para o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão e da aplicação tática dos conhecimentos adquiridos.</p>
<b>Parte Final</b>

<p>A sessão terminou de forma muito organizada e responsável, com cada aluno a proceder à arrumação do seu material individual. Esta atitude demonstra o desenvolvimento de competências de autonomia e responsabilidade, aspetos fundamentais na formação integral dos estudantes.</p> <p>Durante a realização dos alongamentos, aproveitei para consolidar as aprendizagens através de questões sobre os conteúdos abordados na aula. Esta estratégia de revisão ativa permitiu verificar o nível de compreensão dos alunos e reforçar os aspetos mais importantes da sessão.</p> <p>Simultaneamente, procedi à explicação do planeamento para a aula seguinte, preparando os alunos para os próximos desafios e criando expectativas positivas relativamente à continuidade do processo de aprendizagem na modalidade de badminton.</p>
<p><b>Geral'</b></p> <p>De forma geral, a aula decorreu muito positivamente, cumprindo os objetivos estabelecidos tanto a nível técnico como comportamental. A progressão das atividades, desde as estafetas até às situações reais de jogo, permitiu um desenvolvimento gradual e estruturado das competências específicas do badminton.</p> <p>A estratégia de utilizar exercícios competitivos revelou-se particularmente eficaz na manutenção da motivação dos alunos. O uso de demonstrações práticas com alunos mais proficientes mostrou-se uma ferramenta pedagógica valiosa para facilitar a compreensão de exercícios mais complexos.</p> <p>A circulação ativa pelos diferentes espaços de trabalho permitiu um acompanhamento individualizado adequado, possibilitando correções técnicas específicas e feedback personalizado. Os alunos demonstraram boa receptividade às correções e empenho na melhoria das suas competências.</p> <p>O comportamento geral foi exemplar, não se registando situações disruptivas. A autonomia demonstrada na arrumação do material e a participação ativa na revisão dos conteúdos evidenciam o desenvolvimento de competências transversais importantes.</p> <p>A introdução das regras através de situações reais de jogo revelou-se uma estratégia eficaz, permitindo uma compreensão contextualizada e significativa dos aspetos regulamentares da modalidade.</p>

**Apêndice 10 - Exemplo de Ficha de observação: Professor Experiente**

Ficha de observação					
Data: 12/11/2024	Matéria de ensino: JDC - Andebol e Futebol			Ano: 6ºano	
Nº Raparigas: 11	Nº Rapazes: 12	Hora de início: 08:00		Hora de fim: 08:50	
Dados de avaliado	Sexo: Masculino		Idade: 46		Anos de experiência: 24
	1-Nunca	2-Raras vezes	3- Algumas vezes	4- Muitas Vezes	5-Sempre
<b>Apresentação da aula:</b>					
Réune, capta e mantém a atenção dos alunos					X
Informa aos alunos sobre os objetivos e conteúdos principais das aulas		X			
Define/recorda regras e rotinas de funcionamento da aula				X	
É breve claro e objetivo					X
<b>Apresentação dos Exercícios:</b>					
Réune, capta e mantém a atenção dos alunos					X
Apresenta objetivos dos exercícios de forma rápida e clara		X			
Fornece a ideia global dos exercícios através da demonstração			X		
Refere/realça os critérios de êxito/regras de ação	X				
Fornece informações sobre o espaço a ocupar e a circulação dos alunos				X	
Alerta para os riscos e refere as regras de segurança a adotar em cada situação	X				
Certifica-se do nível de compreensão da informação	X				
<b>Supervisão prática:</b>					
Posiciona-se e desloca-se de forma a ter uma visão global da turma			X		
Fornece informações (FB) individuais/grupais e com frequência		X			
Fornece informações coletivas (FB) com oportunidade e adequação	X				
Ajuda os alunos com dificuldades (com ajudas manuais ou informações)	X				
Acompanha/observa os alunos após as correções (FB)		X			
Intervém à distância quando necessário			X		
Utiliza os alunos como exemplos de desempenhos corretos		X			

	1-Nunca	2-Raras vezes	3- Algumas vezes	4- Muitas Vezes	5-Sempre
Motiva os alunos com desafios, incentivos e elogios		X			
Modifica os exercicios perante situações imprevistas ou de pouco êxito	X				
Relança e/ou muda de exercicio no momento adequado		X			
Previne e/ou para rapidamente os comportamentos inadequados				X	
<b>Organização:</b>					
Combina e utiliza sinais especificos para: atenção, reunião, transição...	X				
Coloca/distribui e arruma/recolhe o material no momento certo de forma eficaz				X	
Utiliza formas de organização que permitem tempos de prática elevados				X	
Forma rapidamente os grupos/equipas				X	
Mantém os grupos de exercicio para exercicio			X		
A extensão e constituição dos grupos é adequada				X	
Muda rapidamente de exercicio para exercicio			X		
Utiliza adequadamente o espaço disponivel			X		
Gere adequadamente o tempo				X	
<b>Seleção de exercicios:</b>					
Contribuem para o alcance dos objetivos da aula			X		
Estão ajustados ao nivel de desenvolvimento dos alunos (realizados com sucesso)				X	
São, na generalidade estimulante/lúdicos/significativos				X	
São diversificados em termos de exigencias, capacidades e habilidades				X	
Solicitam esforços relativamente intensos (fazem pensar e transpirar os alunos)			X		
<b>Conclusão:</b>					
Reúne, capta e mantém a atenção dos alunos					X
Objetivos da aula foram alcançados (objetivo/conteudo/meios)			X		
Refere dificuldades e fornece informações sobre a forma de ultrapassar	X				
Estabelece ligação com as proximas aulas		X			

**Apêndice 11 - Exemplo de Ficha de observação: Professor Inexperiente**

Ficha de observação					
Data: 14/01/2025	Matéria de ensino: JDC - Voleibol			Ano: 6ºano	
Nº Raparigas: 11	Nº Rapazes: 12	Hora de inicio: 08:00		Hora de fim: 08:50	
Dados de avaliado	Sexo: Masculino		Idade: 28		Anos de experiencia: 0
	1-Nunca	2-Raras vezes	3- Algumas vezes	4- Muitas vezes	5-Sempre
<b>Apresentação da aula:</b>					
Réune, capta e mantém a atenção dos alunos					X
Informa aos alunos sobre os objetivos e conteúdos principais das aulas				X	
Define/recorda regras e rotinas de funcionamento da aula			X		
É breve claro e objetivo				X	
<b>Apresentação dos Exercícios:</b>					
Réune, capta e mantém a atenção dos alunos					X
Apresenta objetivos dos exercicios de forma rápida e clara				X	
Fornece a ideia global dos exercicios através da demonstração			X		
Refere/realça os critérios de êxito/regras de ação					X
Fornece informações sobre o espaço a ocupar e a circulação dos alunos				X	
Alerta para os riscos e refere as regras de segurança a adotar em cada situação	X				
Certifica-se do nível de compreensão da informação			X		
<b>Supervisão prática:</b>					
Posiciona-se e desloca-se de forma a ter uma visão global da turma				X	
Fornece informações (FB) individuais/grupais e com frequência			X		
Fornece informações coletivas (FB) com oportunidade e adequação			X		
Ajuda os alunos com dificuldades (com ajudas manuais ou informações			X		
Acompanha/observa os alunos após as correções (FB)				X	
Intervém à distância quando necessário			X		
Utiliza os alunos como exemplos de desempenhos corretos	X				

	1-Nunca	2-Raras vezes	3- Algumas vezes	4- Muitas Vezes	5-Sempre
Motiva os alunos com desafios, incentivos e elogios		X			
Modifica os exercicios perante situações imprevistas ou de pouco êxito	X				
Relança e/ou muda de exercicio no momento adequado			X		
Previne e/ou para rapidamente os comportamentos inadequados			X		
<b>Organização:</b>					
Combina e utiliza sinais especificos para: atenção, reunião, transição...			X		
Coloca/distribui e arruma/recolhe o material no momento certo de forma eficaz			X		
Utiliza formas de organização que permitem tempos de prática elevados				X	
Forma rapidamente os grupos/equipas				X	
Mantém os grupos de exercicio para exercicio					X
A extensão e constituição dos grupos é adequada				X	
Muda rapidamente de exercicio para exercicio	X				
Utiliza adequadamente o espaço disponivel				X	
Gere adequadamente o tempo					X
<b>Seleção de exercicios:</b>					
Contribuem para o alcance dos objetivos da aula					X
Estão ajustados ao nivel de desenvolvimento dos alunos (realizados com sucesso)				X	
São, na generalidade estimulante/lúdicos/significativos					X
São diversificados em termos de exigencias, capacidades e habilidades			X		
Solicitam esforços relativamente intensos (fazem pensar e transpirar os alunos)				X	
<b>Conclusão:</b>					
Reúne, capta e mantém a atenção dos alunos					X
Objetivos da aula foram alcançados (objetivo/conteudo/meios)			X		
Refere dificuldades e fornece informações sobre a forma de ultrapassar	X				
Estabelece ligação com as proximas aulas				X	

## Apêndice 12 - Exemplo de Ficha de observação (AFMV) : Professor Experiente

Ficha de Observação Direta - Atividade Física Moderada a Vigorosa (MVPA) Informações da Aula:

- Data: 22 / 04 /2025
- Hora de Início: \_15:05\_\_\_\_\_
- Hora de Fim: \_\_\_16:35\_\_\_\_\_
- Duração da Aula: 90 Minutos
- Atividade/Jogo: \_\_\_\_\_Andebol\_\_\_\_\_
- Professor: \_\_\_\_\_Experiente\_\_\_\_\_
- Turma/Ano: \_\_\_\_\_9º1\_\_\_\_\_

Instruções:

1. Selecione três alunos para observar durante a aula.
2. A cada 120 segundos (2 minutos), realize uma observação instantânea (momentary time sampling) de cada aluno.
3. Registe "Sim" se o aluno estiver envolvido em Atividade Física Moderada a Vigorosa (MVPA).
4. Registe "Não" se o aluno estiver em comportamento sedentário (deitado, sentado, parado).
5. Repita o processo até completar 15 observações por aluno (60 minutos de aula / 120 segundos por observação = 30 observações, 15 por cada 30 minutos).

Registo de Observações:

Tempo (minutos)	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3
2	N	N	N
4	N	N	N
6	S	S	S
8	S	S	S
10	S	N	N
12	S	N	N
14	N	N	N
16	S	S	S
18	S	S	S
20	N	N	N
22	S	S	S
24	S	N	S
26	S	S	S
28	N	N	N
30	N	N	N
32	N	N	N

34	S	S	S
36	S	S	S
38	S	S	S
40	S	S	S
42	S	S	S
44	S	S	S
46	S	S	S
48	N	N	N
50	N	N	N
52	S	S	S
54	N	N	N
56	S	S	S
58	S	S	S
60	N	N	N
62	S	S	S
64	S	S	S
66	S	S	S
68	S	S	S

70	S	S	S
72	S	S	S
74	S	N	S
76	S	N	S
78	S	N	S
80	S	S	S
82	N	N	S
84	S	S	N
86	N	N	N
88	N	N	N
90	N	N	N

Definições:

- Atividade Física Moderada a Vigorosa (MVPA): Atividades que requerem gasto energético igual ou superior a uma caminhada rápida, corrida ou salto.
- Comportamento Sedentário: Aluno deitado, sentado ou

parado. Observações Adicionais (opcional):

### Apêndice 13 - Exemplo de Ficha de observação (AFMV) : Professor Inexperiente

Ficha de Observação Direta - Atividade Física Moderada a Vigorosa (MVPA) Informações da Aula:

- Data: 13 / 03 / 2025
- Hora de Início: \_15:05\_\_\_\_\_
- Hora de Fim: \_\_\_16:35\_\_\_\_\_
- Duração da Aula: 90 Minutos
- Atividade/Jogo: \_\_\_\_\_Badminton\_\_\_\_\_
- Professor: \_\_\_\_\_Estagiário\_\_\_\_\_
- Turma/Ano: \_\_\_\_\_8º1\_\_\_\_\_

Instruções:

1. Selecione três alunos para observar durante a aula.
2. A cada 120 segundos (2 minutos), realize uma observação instantânea (momentary time sampling) de cada aluno.
3. Registe "Sim" se o aluno estiver envolvido em Atividade Física Moderada a Vigorosa (MVPA).
4. Registe "Não" se o aluno estiver em comportamento sedentário (deitado, sentado, parado).
5. Repita o processo até completar 15 observações por aluno (60 minutos de aula / 120 segundos por observação = 30 observações, 15 por cada 30 minutos).

Registo de Observações:

Tempo (minutos)	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3
2	N	N	N
4	N	N	N
6	N	N	N
8	N	N	N
10	N	N	N
12	S	S	S
14	S	S	S
16	S	S	S
18	N	N	N
20	N	N	N
22	N	N	N
24	N	N	S
26	S	N	N
28	N	N	N
30	N	N	N
32	N	S	N

34	N	N	N
36	N	N	N
38	N	N	N
40	N	N	N
42	N	N	N
44	S	S	S
46	N	N	N
48	N	N	N
50	N	N	N
52	S	S	S
54	N	S	S
56	N	S	N
58	S	N	N
60	S	S	S
62	N	S	S
64	N	N	N
66	S	S	S
68	S	S	S

70	S	N	S
72	S	N	S
74	S	N	N
76	N	N	N
78	S	N	N
80	N	N	N
82	N	N	N
84	N	N	N
86	N	N	N
88	N	N	N
90	N	N	N

Definições:

- Atividade Física Moderada a Vigorosa (MVPA): Atividades que requerem gasto energético igual ou superior a uma caminhada rápida, corrida ou salto.

Comportamento Sedentário: Aluno deitado, sentado ou parado.



## *A caracterização dos níveis de atividade física dos alunos no horário escolar*

Catarina Ferreira, Diogo Sousa, Maria Arcanjo Gaspar,  
Francisco Martins, Élvio Rúbio Gouveia



### **Introdução**

- Comportamento sedentário e implicações para a saúde (Tremblay et al., 2011);
- Consequências do sedentarismo na infância para a idade adulta;
- Problemática em Estudo: Baixos níveis de atividade física em crianças e adolescentes (Toigo, 2009);

## Introdução

- Baixos níveis de atividade física principalmente nas raparigas (Grao-Cruces et al., 2020) ;
- Diferenças dos níveis de AF com o avançar da idade (Hollis et al., 2017);
- Diretrizes da Organização Mundial da Saúde (WHO, 2010).

## Objetivos

<b>01</b> Descrever os níveis e intensidades de atividade física durante o horário escolar (com e sem EF);	<b>02</b> Analisar variações por género (com e sem EF);	<b>03</b> Analisar variações por Idade (com e sem EF);	<b>04</b> Investigar o impacto das aulas de educação física nas recomendações diárias de atividade física.
---	--	---	---

- **É fundamental para o desenvolvimento de políticas educativas e programas que promovam a saúde e o bem-estar dos jovens.**

## Questões de Investigação

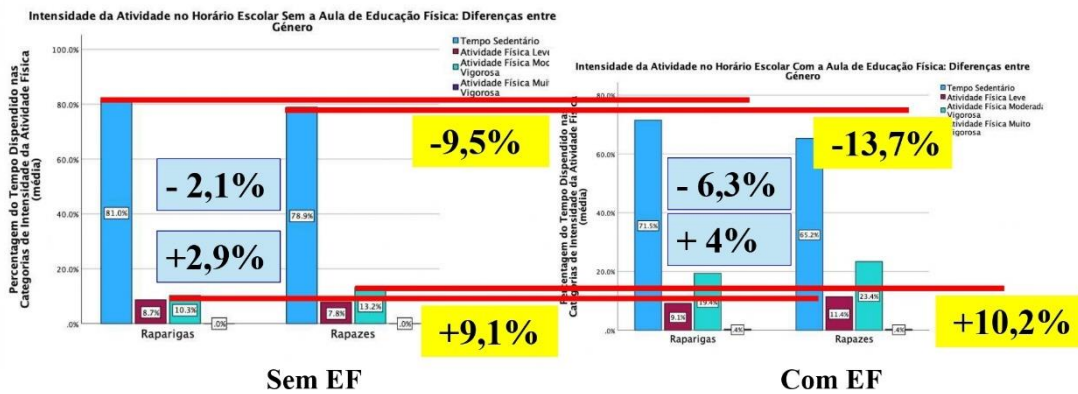
1. O comportamento sedentário mantém-se predominante entre os alunos da escola, mesmo com a inclusão de aulas de Educação Física no horário escolar?
2. Os níveis de atividade física moderada a vigorosa são superiores nos dias com aulas de educação física, comparativamente aos dias sem essa disciplina?
3. Existem diferenças significativas nos níveis de atividade física em função do género, com os rapazes a apresentarem níveis mais elevados de atividade intensa em comparação com as raparigas?
4. A idade influencia os níveis de atividade física, sendo os alunos mais jovens os que tendem a ser mais ativos?
5. As aulas de educação física contribuem significativamente para o alcance das recomendações de atividade física diárias, especialmente em relação à atividade moderada e vigorosa?

## Metodologia

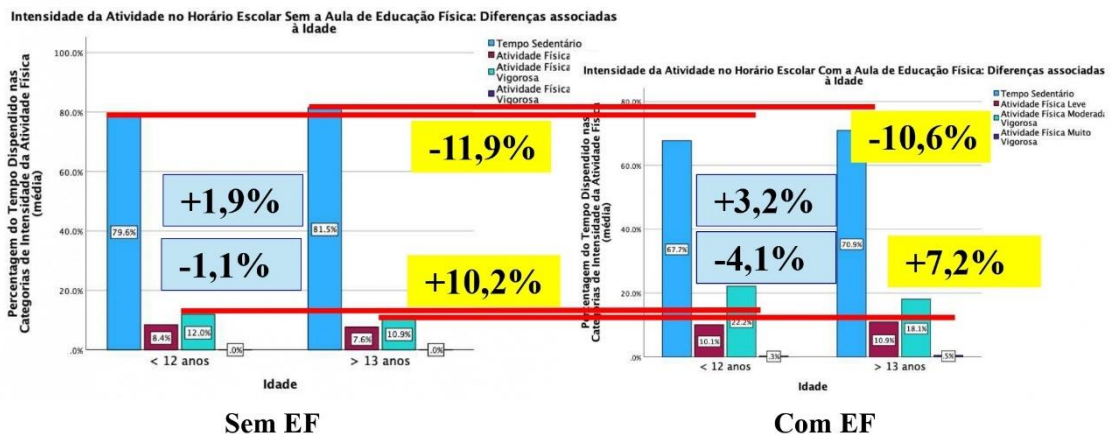




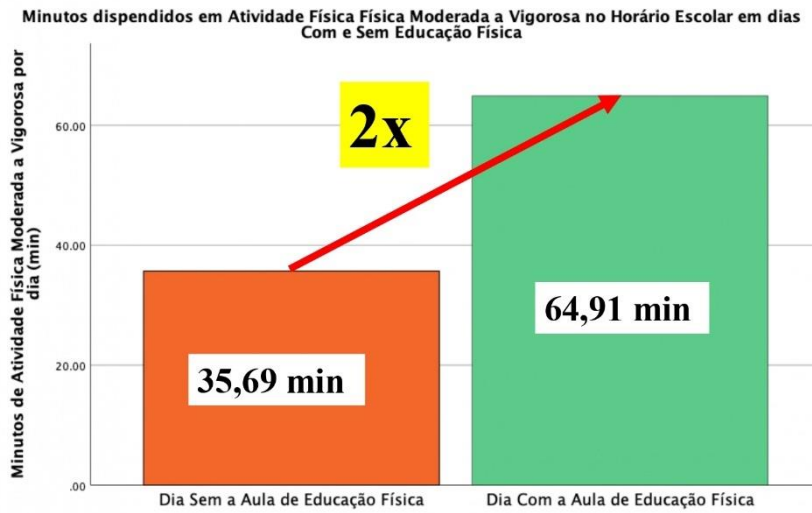
Existem diferenças significativas nos níveis de atividade física em função do género, com os rapazes a apresentarem níveis mais elevados de atividade intensa em comparação com as raparigas?



A idade influencia os níveis de atividade física, sendo os alunos mais jovens os que tendem a ser mais ativos?



As aulas de educação física contribuem significativamente para o alcance das recomendações de atividade física diárias, especialmente em relação à atividade moderada e vigorosa?



## Discussão

**O comportamento sedentário mantém-se predominante entre os alunos da escola, mesmo com a inclusão de aulas de EF no horário escolar?**

**Os níveis de atividade física moderada a vigorosa são superiores nos dias com aulas de EF, comparativamente aos dias sem essa disciplina?**

➤ **Nos dias sem aulas de Educação Física:**

- O comportamento sedentário predominou (**80% do tempo**);
- As AFMV foram baixas;
- Watson et al. (2017) reportaram baixos níveis de atividades de alta intensidade no contexto escolar.

➤ **Nos dias com aulas de Educação Física:**

- Aumento significativo na AFMV (**+ 9,3% - 27,9min**)
- Redução tempo sedentário (**- 12,6% - 37,8min**)
- Impacto + no cumprimento das recomendações diárias de AF;
- Destacando a importância destas aulas na promoção de estilos de vida mais ativos e na redução do sedentarismo (Masini et al., 2023).

**Existem diferenças significativas nos níveis de atividade física em função do género, com os rapazes a apresentarem níveis mais elevados de atividade intensa em comparação com as raparigas?**

➤ **Nos dias sem aulas de Educação Física:**

- Tempo sedentário: Raparigas > Rapazes (2,1%)
- AFMV: Raparigas < Rapazes (2,9%)

➤ **Nos dias com aulas de Educação Física:**

- Tempo sedentário: Raparigas > Rapazes (6,3%)
- AFMV: Raparigas < Rapazes (4%) **uma diferença de 12 min diários ( ao fim de uma semana + 1h30)**
- As raparigas apresentam maior dificuldade em atingir as recomendações diárias (em média **58,2 min**) já os rapazes que atingem **70min**.

➤ Verloigne et al. (2016) indicam que os rapazes tendem a envolver-se mais em atividades de maior intensidade. Por outro lado, as raparigas realizaram mais atividades leves, o que pode refletir diferenças nas preferências comportamentais e barreiras para atividades de maior intensidade.

## **A idade influencia os níveis de atividade física, sendo os alunos mais jovens os que tendem a ser mais ativos?**

### ➤ **Nos dias sem aulas de Educação Física:**

- Tempo sedentário: Adolescentes (81,5%) > Crianças (79,6%)
- AFMV: Adolescentes (10,9%) < Crianças (12%)

### ➤ **Nos dias com aulas de Educação Física:**

- Redução no tempo sedentário - Adolescentes (- 10,6%) > Crianças (- 11,9%)
- AFMV: Adolescentes (18,1%) < Crianças (22,2%)
- A diferença na AFMV passa de **1,1% para 4,1%**.

**Este padrão é bem documentado na literatura e está relacionado com a diminuição da atividade física estruturada e recreativa à medida que se avança para a adolescência (Cooper et al., 2015).**

- Os adolescentes não atingem as recomendações diárias ficando-se apenas pelos **54,3 min** de AFMV.

Dado preocupante uma vez que o comportamento sedentário prolongado está associado a riscos significativos para a saúde, como obesidade e síndrome metabólica (Tremblay et al., 2011).

## **As aulas de educação física contribuem significativamente para alcance das recomendações de atividade física diárias, especialmente em relação à atividade moderada e vigorosa?**

### ➤ **Em dias sem aulas de Educação Física:**

- Média de **35,69 minutos** de AFMV

### ➤ **Em dias com aulas de Educação Física:**

- Média de **64,91 minutos** de AFMV (quase **2x** mais que no dia sem EF)
- Acima das recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) – 60 min de AFMV diários – Média geral pois as **raparigas e adolescentes** não atingem.
- Fairclough e Stratton (2005) observaram que, em média, 30% a 50% do tempo das aulas de Educação Física é dedicado a atividade física de intensidade moderada a vigorosa, constituindo um contributo importante para os níveis gerais de atividade física.
- EF (90min) se 30% a 50% (27min a 45min) do tempo é em AFMV – EF contribuíram com 29,22 min – ficando dentro das percentagens encontradas na literatura.
- Nader et al. (2008) relataram uma associação + entre a frequência das aulas de EF e o cumprimento das recomendações diárias de AFMV

## **Limitações**

- Acelerómetros foram utilizados apenas durante o período escolar.
- Isto impossibilitou a análise dos níveis de atividade física fora do ambiente escolar.

## **Conclusão**

- Os dados obtidos apresentam uma grande importância, uma vez que fornecem informações cruciais sobre os padrões de atividade física dos alunos no ambiente escolar, permitindo avaliar a conformidade com as recomendações de atividade física.
- Além disso, investiga a influência do género, idade e as aulas de educação física nestes níveis, oferecendo informações valiosas para desenvolver estratégias que promovam hábitos mais saudáveis e assegurem o cumprimento das orientações da OMS.

## Como podemos combater isto?

**1. Integrar atividade física nas aulas curriculares;**

**2. Reforçar a Educação Física como prioridade curricular;**

**3. Aumentar o tempo do intervalos;  
4. Implementar intervalos ativos;**

**5. Parcerias com profissionais de saúde e desporto;**

**6. Educação e consciencialização sobre os benefícios da atividade física;**

**7. Incentivar a utilização ativa dos meios de transporte.**

## Referências

- Cain, K. L., Sallis, J. F., Conway, T. L., Van Dyck, D., & Calhoun, L. (2013). Using accelerometers in youth physical activity studies: A review of methods. *Journal of Physical Activity and Health, 10*(3), 437–450. <https://doi.org/10.1123/jpah.10.3.437>
- Carson, R. L., Castelli, D. M., Beighle, A., & Erwin, H. (2014). School-based physical activity and nutrition intervention on body mass index and physical activity in elementary school children: A randomized controlled trial. *Journal of School Health, 84*(12), 822–831. <https://doi.org/10.1111/josh.12205>
- Cooper, A. R., Goodman, A., Page, A. S., Sherar, L. B., Esliger, D. W., van Sluijs, E. M. F., ... & Andersen, L. B. (2015). Objectively measured physical activity and sedentary time in youth: The International children's accelerometry database (ICAD). *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 12*, 113. <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0274-5>
- Dumith, S. C., Gigante, D. P., Domingues, M. R., & Kohl, H. W. (2011). Physical activity change during adolescence: A systematic review and a pooled analysis. *International Journal of Epidemiology, 40*(3), 685–698. <https://doi.org/10.1093/ije/dyq272>
- Erwin, H., Abel, M., Beighle, A., & Beets, M. W. (2012). Promoting children's health through physically active math classes: A pilot study. *Health Education Research, 27*(6), 1105–1116. <https://doi.org/10.1093/her/cys058>
- Fairclough, S., & Stratton, G. (2005). Physical activity levels in middle and high school physical education: A review. *Pediatric Exercise Science, 17*(3), 217–236. <https://doi.org/10.1123/pes.17.3.217>
- Fairclough, S. J., & Stratton, G. (2005). 'Physical education makes you fit and healthy'. Physical education's contribution to young people's physical activity levels. *Health Education Research, 20*(1), 14–23. <https://doi.org/10.1093/her/cyg101>

Obrigado!

- Catarina Ramos Ferreira
  - 968245728
- ferreirinha1717@gmail.com



# Intervalos Ativos:

Um programa de promoção da atividade física em Contexto Escolar



Professores Estagiários: Catarina Ferreira; Diogo Sousa;  
Orientadores Científicos: Prof. Doutor Elvio Gouveia; Mestre Francisco Martins  
Orientador Cooperante: Professora Maria Arcanjo Gaspar

## Sumário

Enquadramento;

Metodologia;

Análise  
estatística;

Resultados;

Discussão;

Conclusões.



## Enquadramento



### Atividade Física

Desempenho académico

Melhoria da saúde física

Melhoria da saúde mental

Cognitivo

Social

(Bailey, 2016; Donnelly et al., 2016)



## Panorama Atual

- Baixos níveis de atividade física;
- Implicações preocupantes para a saúde física e mental;
- Pouca socialização;
- Aulas de Educação Física não são suficientes;
- Discrepância entre os níveis de atividade física alcançados e as recomendações da OMS;
- Pequena % das crianças e adolescentes atingem os 30 minutos diários de AFMV;

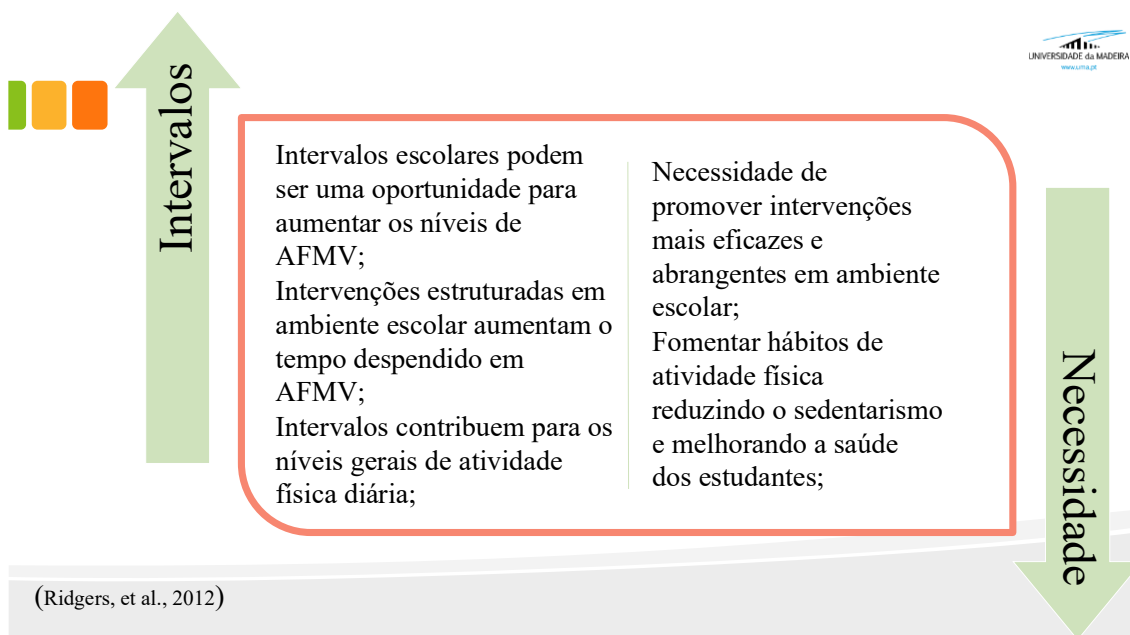
(Fairclough, et al., 2005)



## Alternativa

- Escola é o cenário ideal para fomentar hábitos de atividade física e estilos de vida saudáveis;
- Espaços privilegiados para a prática de atividade física;
- Aulas de educação física e intervalos;
- Combater o sedentarismo, a obesidade e doenças cardiovasculares;
- Redução dos comportamentos disruptivos;
- Estimulação dos índices de concentração e memória dos alunos;

(Masini, et al., 2023; Weaver, et al., 2021)



## Objetivos

Caracterizar os níveis da atividade física dos alunos durante o horário escolar;

Investigar os efeitos da oferta de atividades desportivas nos intervalos nos níveis de atividade física dos alunos;

Analisar o impacto da aula de educação física nos níveis de atividade física dos alunos em período escolar

## Hipóteses

Hipótese 1:

Os alunos apresentam baixos níveis de atividade física moderada a vigorosa (AFMV) durante o horário escolar;

Hipótese 2:

A oferta de atividades desportivas nos intervalos aumenta significativamente os níveis de APMV dos alunos;

Hipótese 3:


As aulas de educação física contribuem de forma significativa para os níveis de APMV durante o horário escolar, mas não são suficientes para compensar os períodos de sedentarismo prolongado;



## Metodologia



## Desenho de estudo



Duração	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sete semanas de setembro a novembro de 2024;</li></ul>
Controlo	<ul style="list-style-type: none"><li>• Utilização de acelerómetros durante todo o horário escolar;</li></ul>
Programa	<ul style="list-style-type: none"><li>• Realizado as terças-feiras, quartas-feiras nos Intervalos da manhã e quintas-feiras no intervalo da tarde;</li></ul>
Adaptações	<ul style="list-style-type: none"><li>• Prolongamento do intervalo para 20 minutos;</li></ul>
Atividades	<ul style="list-style-type: none"><li>• Futebol; Basquetebol; Voleibol; Mata;</li><li>• Desafios semanais: Lunges; Mountain climbers; Saltos a corda;</li><li>• Cordas;</li></ul>

## Método de avaliação

Utilização de um método quantitativo de monitorização dos níveis de atividade física diária;

Recolha de dados objetivos sobre a intensidade e duração das atividades realizadas pelos alunos ao longo do período escolar diário;

O acompanhamento dos níveis de atividade física foi realizado durante três semanas consecutivas antes da implementação da intervenção;

Dados analisados em quatro períodos distintos;

## Momentos de avaliação

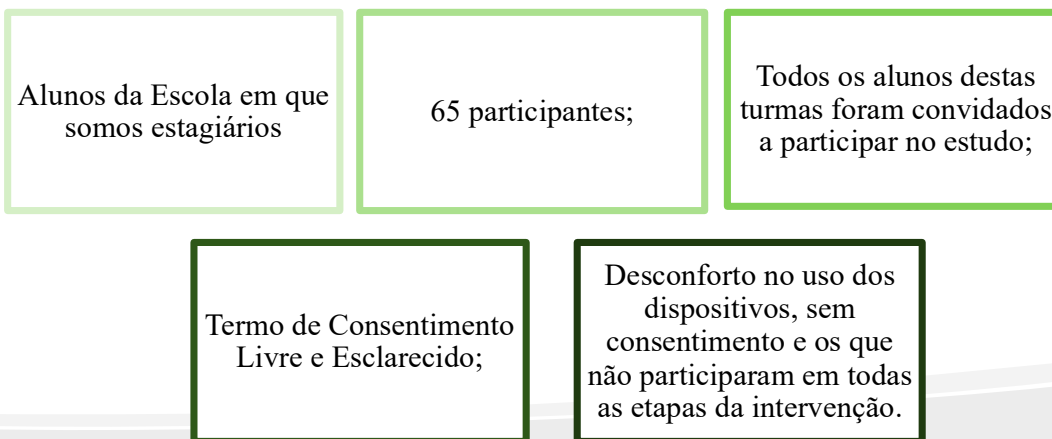
Tempo escolar total sem atividade nos intervalos e sem aulas de Educação Física (90 minutos);

Tempo escolar total sem atividade nos intervalos e com aulas de Educação Física (90 minutos);

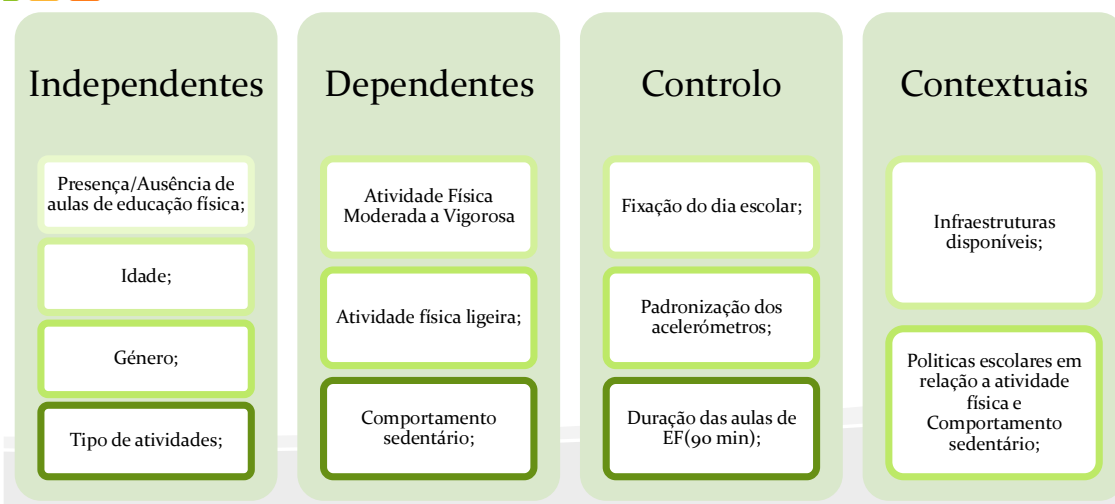
Tempo escolar total com atividade nos intervalos e sem aulas de Educação Física (90 minutos);

Tempo escolar total com atividade nos intervalos e com aulas de Educação Física (90 minutos).

## Participantes



## Variáveis



## Instrumentos



Actigraph GT3X+

Que mediram o tempo despendido em diferentes intensidades de atividade física (AFMV, ligeira e comportamento sedentário).

## Intervalos Saudáveis

Aumentando a atividade física nos intervalos...

### **SAÚDE**

(Bailey, (2016); Donnelly et al., (2016); Masini, et al., (2023); Blair, et al., (2004); Lourenço, et al., (2017); Schultchen, et al., (2019))

### **FÍSICA**

### **COGNITIVA**

### **MENTAL**

### **SUCESSO ACADÊMICO**

(Singh, et al., (2012); Bastos, et al., (2015); Liu, Wu, & Ming, (2015); Muller, et al., (2021); Trudeau, et al., (2008))

### **ATENÇÃO**

### **COMPREENSÃO**

### **CONCENTRAÇÃO**

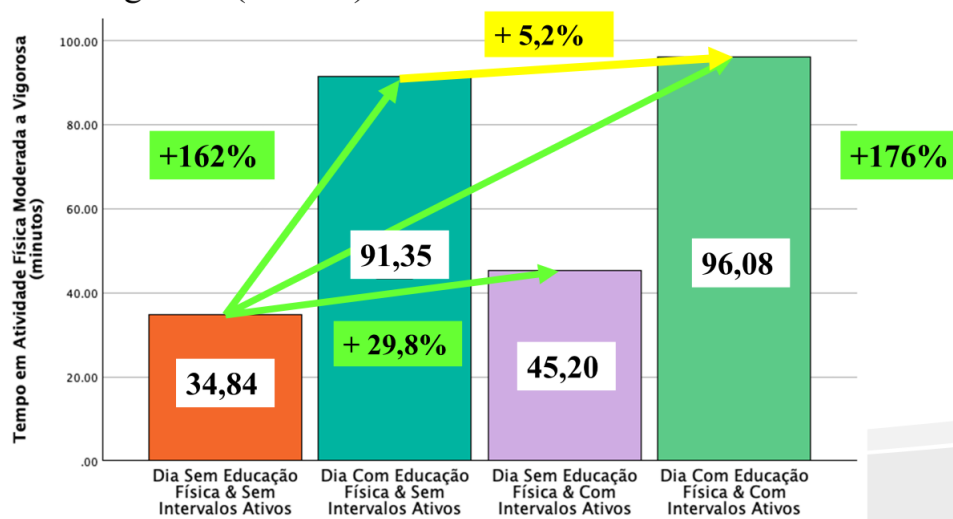
### **COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS**

## Intervalos Ativos

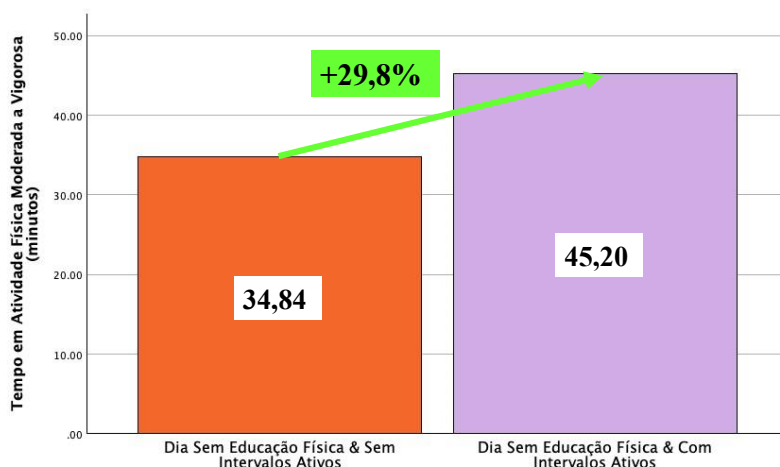


## Resultados

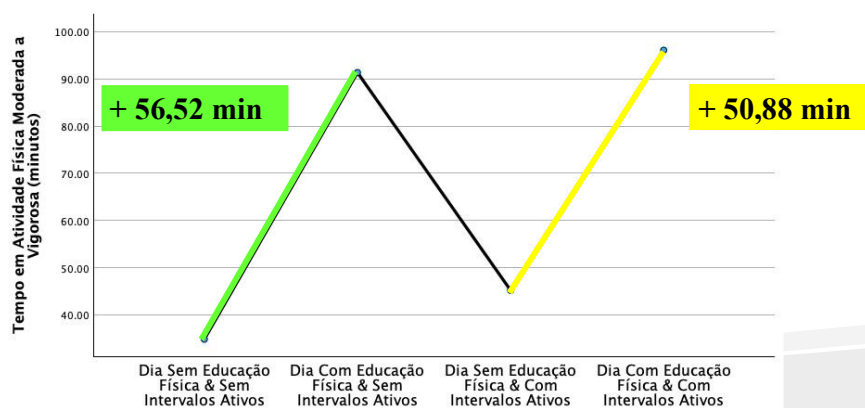
**Hipótese 1:** Os alunos apresentam baixos níveis de atividade física moderada a vigorosa (AFMV) durante o horário escolar.



**Hipótese 2:** A oferta de atividades desportivas nos intervalos aumenta significativamente os níveis de AFMV dos alunos.



**Hipótese 3:** As aulas de educação física contribuem de forma significativa para os níveis de AFMV durante o horário escolar, mas não são suficientes para compensar os períodos de sedentarismo prolongado.



## Discussão



**Hipótese 1: Os alunos apresentam baixos níveis de atividade física moderada a vigorosa (AFMV) durante o horário escolar.**

- Dia S/EF e S/Intervalos Ativos:

Níveis mais baixos de APMV ( 34,84 min)

- Dia C/EF e S/Intervalos Ativos

+ 56,52 minutos de APMV (+162%)


- Dia C/EF e C/ Intervalos Ativos

96,08 minutos (+176%).



**Hipótese 2: A oferta de atividades desportivas nos intervalos aumenta significativamente os níveis de APMV dos alunos.**


- Dia S/EF e S/Intervalos Ativos - 34,84 min de APMV
- Dia S/EF e C/Intervalos Ativos - 45,20 minutos de APMV (+ 30%)
- Os valores médios alcançados permanecem aquém das recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS).
- Ridgers et al. (2012) identificaram os intervalos escolares como momentos estratégicos para a promoção da APMV
- Masini et al. (2023) afirmam que intervenções estruturadas aumentam significativamente os níveis de atividade física durante os dias escolares.

 Hipótese 3: As aulas de educação física contribuem de forma significativa para os níveis de AFMV durante o horário escolar, mas não são suficientes para compensar os períodos de sedentarismo prolongado.

- Dia S/EF e S/Intervalos Ativos: 34,84 min de AFMV
- Dia C/EF e S/Intervalos Ativos: + 56,52 minutos de AFMV (162%)
- Dia S/EF e C/Intervalos Ativos: 45,20 min de AFMV
- Dia C/EF e C/Intervalos Ativos: + 50,88 minutos de AFMV

McLellan et al. (2022) identificam as aulas de Educação Física como a intervenção escolar mais eficaz para a promoção da atividade física.

## Limitações

- 
- Apenas numa única escola
  - Influência de fatores específicos: como a cultura institucional, as infraestruturas disponíveis e as práticas pedagógicas adotadas.

Conforme o nosso conhecimento, não há outros estudos em Portugal que tenham analisado o impacto das aulas de Educação Física e dos intervalos ativos nos níveis de atividade física dos alunos durante o período escolar.



## Conclusão

Impacto dos intervalos ativos

Maior eficácia da combinação de estratégias

Limitações das aulas de Educação Física e intervalos isolados

Relevância de intervenções complementares

## Como podemos combater isto?

1. Integrar atividade física nas aulas curriculares;

2. Reforçar a Educação Física como prioridade curricular;

3. Aumentar o tempo do intervalos;  
4. Implementar intervalos ativos;

5. Parcerias com profissionais de saúde e desporto;

6. Educação e consciencialização sobre os benefícios da atividade física;

7. Promover a redução da utilização de meios de transporte motorizados.

## Referências

- Fairclough, S. J., & Stratton, G. (2005). Physical education makes you fit and healthy: Physical education's contribution to young people's physical activity levels. *Health Education Research*, 20(1), 14–23. <https://doi.org/10.1093/her/cyg101>
- Grao-Cruces, A., Segura-Jiménez, V., Conde-Caveda, J., & Castro-Piñero, J. (2020). Associations between physical activity, sedentary time, and compliance with recommendations in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), Article 1776. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061776>
- Masini, A., Marini, S., Cecilian, A., Barone, G., Lanari, M., Gori, D., Bragonzoni, L., Toselli, S., Stagni, R., Bisi, M. C., Sansavini, A., Tessari, A., & Dallolio, L. (2023). The effects of an active breaks intervention on physical and cognitive performance: results from the I-MOVE study. *Journal of Public Health (Oxford, England)*, 45(4), 919–929. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdad102>
- Masini, A., Marini, S., Lanari, D., Cecchi, F., & Samoggia, A. (2023). School-based physical activity programs and their impact on reducing sedentary behavior: A systematic review. *Public Health Research & Practice*, 27(1), 45–53. <https://doi.org/10.1007/s11657-022-01109-4>
- McLellan, G., Arthur, R., Donnelly, S., Bakshi, A., Fairclough, S. J., Taylor, S. L., & Buchan, D. S. (2022). Feasibility and acceptability of a classroom-based active breaks intervention for 8–12-year-old children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 93(4), 813–824. <https://doi.org/10.1080/02701367.2021.1923627>
- McLellan, J. D., Taylor, A. W., Ridgewell, M., & Horton, J. R. (2022). Physical activity interventions in schools: Effectiveness and implementation. *British Journal of Sports Medicine*, 56(3), 123–128. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2021-105205>
- Mota, J., Ribeiro, J., & Carvalho, J. (2005). Effects of a school-based intervention on physical activity levels in children and adolescents. *Journal of Physical Activity and Health*, 2(2), 163–170. <https://doi.org/10.1123/jpah.2.2.163>
- Ridgers, N. D., Fairclough, S. J., & Stratton, G. (2012). Physical activity levels of children during school playtime. *Sports Medicine*, 42(6), 463–477. <https://doi.org/10.2165/11631990-000000000-00000>
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K., & Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 114. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9>

# Intervalos Ativos:

Um programa de promoção da atividade física em Contexto Escolar



Obrigada pela vossa atenção!

[2021821@student.uma.pt](mailto:2021821@student.uma.pt)  
[2144520@student.uma.pt](mailto:2144520@student.uma.pt)

## Apêndice 16 - ACPC: Apresentação do Artigo

# 01

**ESTUDIO DE CASO: ANÁLISIS DE LA DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO EN EDUCACIÓN FÍSICA**  
**Case study: Analysis of time distribution in Physical Education**

Muñoz, Alejandro & Granado-Peinado, Miriam & Martín López, Julio & Rivilla-García, Jesús. (2017)

**Catarina Ferreira**

Muñoz, A. Granado-Peinado, M., Martín, J., Rivilla-García, J.

---

EBM. RECIDE

**E-Balonmano.com: Revista de Ciencia del Deporte**  
 E-Balonmano.com: Journal of Sport Science / ISSN: 1555-3019  
 Abrev: Ebm, Recide / Ebm, JSD

---

**ESTUDIO DE CASO: ANÁLISIS DE LA DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO EN EDUCACIÓN FÍSICA**

Case study: Analysis of time distribution in Physical Education.

Alejandro Muñoz Moreno <sup>1</sup>, Miriam Granado Peinado <sup>2</sup>, Julio Martín López <sup>3</sup>, Jesús Rivilla-García <sup>4</sup> Recibido: 23/02/2017  
Aceptado: 29/08/2017

<sup>1</sup> Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Francisco de Vitoria.  
<sup>2</sup> Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.  
<sup>3</sup> Universidad Francisco de Vitoria.  
<sup>4</sup> Universidad Politécnica de Madrid.

Correspondencia:  
 Mail: alejandro.munoz@ufv.es  
 Facultad de Educación y Humanidades-Ciencias de las Actividades Físicas y del Deporte, Universidad Francisco de Vitoria, Madrid, España.

---

Resumen

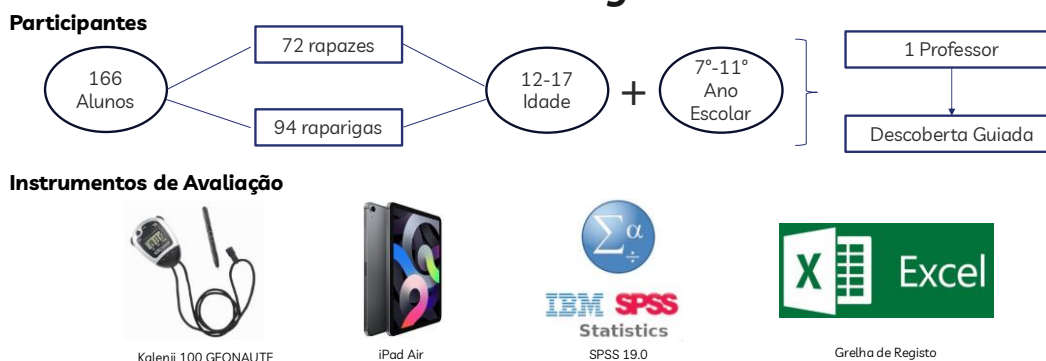
La utilización del tiempo de forma eficaz, así como el tiempo de práctica es un aspecto crucial de la Educación Física ya que de ello depende en gran medida el aprendizaje del alumnado. El presente trabajo tuvo por objetivo analizar y comparar la distribución del tiempo Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 1º Bachillerato. Para ello, se analizaron los tiempos motrices y pasivos de 4 sesiones en cada nivel, donde participaron 72 alumnos y 94 alumnas. Los resultados indicaron tiempos similares de tiempo compromiso motriz y pasivo, sin observarse diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) entre ambos y con una oscilación entre el 45% y un 56%. Los niveles superiores de enseñanza (4º ESO y 1º Bachillerato) tuvieron mayores tiempos de práctica que los niveles inferiores, sin diferencias significativas entre grupos ( $F_{(1, 166)} = 31.019; p < 0.05$ ). Dentro del tiempo pasivo, se observó que el tiempo dedicado a la información inicial general ocupó al menos un 19,56%. Los resultados permiten concluir que los niveles de enseñanza no determinan el tiempo motriz de la sesión de Educación Física. Por otro lado, el bajo tiempo de compromiso motriz sugiere la necesidad de reflexionar sobre la actividad física semanal y tiempo dedicado a las clases de Educación Física.

**Palabras clave:** tiempos; educación física; compromiso motor.

## Objetivo de Investigação

**Analisar e comparar a distribuição do tempo** nas aulas de Educação Física em diferentes níveis de ensino (3º ciclo a Secundário). A investigação centrou-se na medição dos tempos de atividade motora e tempos passivos em cada nível de ensino, procurando identificar padrões e diferenças na utilização do tempo em aula.

## Metodologia



## Resultados e Discussão

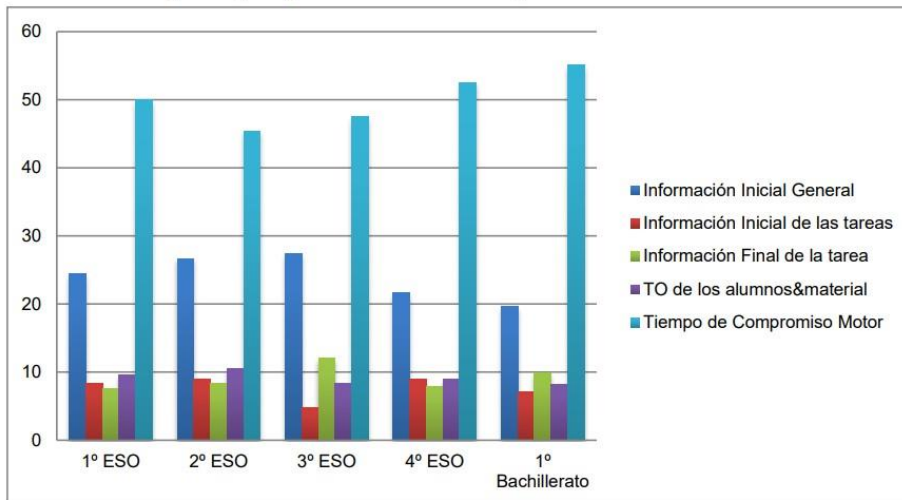


Figura 3. Distribución porcentual del tiempo según el nivel educativo

## Conclusões



O nível de ensino não determina significativamente o tempo de empenhamento motor



O reduzido tempo de empenhamento motor observado sugere a necessidade de rever a organização das aulas e das metodologias aplicadas.



Discrepância significativa entre o tempo de atividade física recomendado pela Organização Mundial da Saúde e o tempo efetivamente praticado em aula.



O estudo sugere a necessidade de reflexão sobre a carga horária da disciplina e a importância de estratégias pedagógicas que favoreçam a maximização do tempo de empenhamento motor nas aulas

**UNIVERSIDADE da MADEIRA** **CDA**  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO ACADÉMICO

# AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA

## EDUCAÇÃO FÍSICA E QUALIDADE DE VIDA

**SIMPÓSIOS**

- NUTRIÇÃO E ATIVIDADE FÍSICA
- POSTURA NA SAÚDE E NA PERFORMANCE
- SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO FÍSICA
- SAÚDE METABÓLICA E ASMA

**UNIVERSIDADE DA MADEIRA**

**MADEIRA TECNOPOLO**

**7 DE FEVEREIRO DAS 14H ÀS 19H**  
**8 DE FEVEREIRO DAS 8H30 ÀS 18H30**

**AÇÃO DE FORMAÇÃO VALIDADA PELA SRE - 13HORAS -**

**INSCRIÇÕES ATÉ 7 DE FEVEREIRO**  
[HTTPS://TINYURL.COM/4AUZWSP7](https://tinyurl.com/4auzwsp7)

**GRUPOS DE RECRUTAMENTO**  
**160 1260 1620**  
ABERTA A OUTROS GRUPOS

**VOUCHERS DE INSCRIÇÃO (TREINO EXPERIMENTAL) PARA OS PRIMEIROS 20 INSCRITOS**

**CONFERENCISTAS CONVIDADOS**

- FRANCISCO MADEIRA
- MARIA DO CARMO FARIA
- CARLOS MENDONÇA
- JOANA XAVIER
- MAURÍLIA CRÓ
- RITA CÂMARA

**ORGANIZAÇÃO**  
UNIVERSIDADE da MADEIRA **CDA**

**APOIOS**  
**finiram**

7 DE FEVEREIRO 2025

**PROGRAMA**

**14h00** | Creditação/Secretariado

**14h15** | Cerimónia de Abertura

**15h00** | Simpósio 1 – *Doenças Metabólicas e Respiratórias na população juvenil da RAM*

Moderador - Rui Nuno Ornelas

- Rita Câmara

- Maria Amélia Teixeira

**16h30** | Intervalo

**17h00** | Simpósio 2 – *Saúde Mental e Educação Física*

Moderador - José Ricardo Alves

- Carlos Mendonça

- Joana Oliveira

- Maurília Cró

**18h30** | Sessão de Artigos 1

Moderador - João Francisco Martins

**19h00** | Encerramento do 1.º dia



8 DE FEVEREIRO 2025

PROGRAMA

8h30 | Creditação/Secretariado

9h00 | Simpósio 3 – *Postura na Saúde e Performance*

Moderadora - Ana Luísa Correia  
- Francisco Madeira  
- Roberto Viveiros  
- André Vieira

10h30 | Intervalo

11h00 | Simpósio 4 – *Nutrição e Atividade Física*

Moderadora - Ana José Rodrigues  
- Maria do Carmo Faria  
- Lusmar Rodriguez  
- Mesa Redonda:  
Ângela Lopes; Carla Alves; Sónia Barros

12h30 | Sessão de Artigos 2

Moderador – Hélio Antunes

13h00 | Almoço

| Módulos Temáticos

Moderador - Hélio Antunes

14h30 | Módulo 1 – *Patinação como Ferramenta Pedagógica: Impacto nas habilidades motoras, satisfação e motivação dos alunos*

- Carlota Freitas; Madalena Dória (EBSAAS)

14h55 | Módulo 2 – *Alimentação e Educação Física: Influência dos Hábitos Alimentares no Desempenho Físico dos Alunos*

- Ana Mendonça; Joana Abreu (EBSAAS)

15h20 | Módulo 3 – *Intervalos Ativos: Um programa de promoção de atividade física em Contexto Escolar*

- Catarina Ferreira; Diogo Sousa (EBPEEBC)

15h45 | Debate

16h15 | Intervalo

| Módulos Temáticos

Moderador – José Ricardo Alves

16h40 | Módulo 4 – *Basquetebol, 3x3 vs 5x5 na escola – estudo exploratório*

- Eduarda Freitas; Pedro Martins (ESFF)

17h05 | Módulo 5 – *Atividade Física, Competências Sociais e Pessoais: A Relação com a Educação Física e com as Tecnologias*

- João Silva; José Sousa (EBSGZ)

17h30 | Módulo 6 – *Importância da Autoperceção Corporal para o Bem-Estar: Contributo das Técnicas de Relaxamento*

- André Silva; Diogo Silva (ESJM)

17h55 | Debate

18h15 | Síntese Final

18h30 | Encerramento da Ação

## Apêndice 18 - ACPC: Convite Professor Orientador

Apêndice 24 - Convite  
Professor Orientador ACPC




Exma. Senhora



Em nome da organização da Ação Científico Pedagógica Coletiva, *A Educação Física e Qualidade de Vida*, enquadrada no Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira, convidamo-lo(a) a assistir à Cerimónia de Abertura e a Ação de Formação, que terá lugar no Madeira Tecnopolo, nos dias 7 e 8 de fevereiro de 2025. Esperamos poder contar com a sua presença.

Com os melhores cumprimentos e saudações académicas.

  
\_\_\_\_\_  
(Assinaturadorepresentante)

## Apêndice 19 - ACPC: Convite Equipa de Competição de Ginástica

Exmo. Senhores

É com enorme prazer que nos dirigimos a V. Exa. em nome da Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, no âmbito do nosso Estágio Pedagógico no Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, para convidar a vossa equipa de Competição de Ginástica Rítmica a participar na Cerimónia de Abertura da Ação Científica Pedagógica Coletiva 2025, intitulada *Educação Física e Qualidade de Vida*. Esta decorrerá dia 7 de fevereiro, às 14:15 horas, respetivamente, nas instalações do Madeira Tecnopolo, conforme programa em anexo.

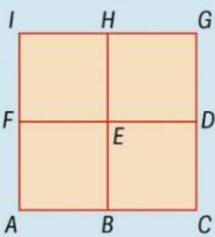
Estamos convictos de que a vossa participação será uma mais-valia para o sucesso deste evento, contribuindo, simultaneamente, para divulgar a vossa atividade.

Por favor, não hesite em contactar-nos caso necessite de mais informações. Estamos disponíveis através do email [REDACTED] ou contacto telefónico [REDACTED]

Agradecemos desde já a sua atenção e aguardamos, com entusiasmo, a sua resposta.

Com os melhores cumprimentos,  
Catarina Ferreira e Diogo Sousa  
Universidade da Madeira

**3** O quadrado  $[ACGI]$  está dividido em quatro quadrados congruentes.



A soma do ponto  $F$  com o vetor  $\vec{BC}$  é o ponto  $E$ .

**Sim ou Não?**

**Sim**  
ou  
**Não**

R: Sim

**21** Todos os números apresentados no trevo são quadrados perfeitos.



**Sim ou Não?**

**Sim**  
ou  
**Não**

R: Não

**2** Considerando o triângulo seguinte:



**Sim**

R: Sim

26 Todos os números seguintes estão escritos em notação científica.

$1,2 \times 10^{-3}$   $3,01 \times 10^7$

$0,9 \times 10^4$   $4 \times 10^{-5}$

$8,01 \times 2^{10}$

Sim ou Não?

● Sim  
ou  
● Não

R: Não

19 Considera as funções  $f$  e  $g$  definidas pelas expressões no quadro:

● Sim

R: Não

**Atividade para os 8.º Anos**  
**Educação Visual e Educação Tecnológica**

Diz se as seguintes frases são verdadeiras (V) ou falsas (F).

- 1.º- As garrafas de águas vazias são colocadas no ecoponto azul. \_\_\_\_
- 2.º- A política dos 3Rs são Reconstruir, Reduzir e Reciclar. \_\_\_\_
- 3.º- Os modos tecnológicos de produção são: artesanal, manufatura, mecanização, automatização e robótica. \_\_\_\_
- 4.º- As cores primárias na mistura subtrativa são: Magenta, Amarelo e Azul ciano. \_\_\_\_
- 5.º- O plástico não provém do petróleo. \_\_\_\_
- 6.º- Misturando tinta azul com tinta magenta obtemos tinta na cor violeta. \_\_\_\_
- 7.º- A madeira é um material vegetal. \_\_\_\_
- 8.º- Os lápis de grafite H (Hard - duro) são mais indicados para desenho geométrico e os B (Brand - macio) para desenho livre. \_\_\_\_
- 9.º- Os metais são bons condutores de eletricidade. \_\_\_\_
- 10.º- Réguas, esquadros, transferidores e compassos são figuras geométricas. \_\_\_\_

**Prova de orientação – Quinta da UMA**

**História 8º ano**

<b>Questões</b>	<b>Resposta</b>	<b>Cotação</b>
A expansão portuguesa teve início com a conquista de uma cidade no Norte de África. Qual o seu nome?	Ceuta	2,5
Quem foi o navegador português que realizou pela 1ª vez a viagem marítima até à Índia?	Vasco da Gama	2,5
Qual o nome do tratado celebrado entre Portugal e Espanha que dividia o mundo em duas áreas de exploração?	Tratado de Tordesilhas	2,5
Martinho Lutero deu início à Reforma Protestante quando se insurgiu contra a venda de bulas papais a perdoar os pecados dos fiéis. Por que nome são conhecidas essas cartas?	Indulgências	2,5

Questões de Cidadania para a atividade na Quinta da Universidade 8.º ano

1- Que conceito se aplica a um grupo de indivíduos que apresentam um conjunto de características culturais comuns?

- a)  Raça
- b)  Povo
- c)  População
- d)  Etnia

2- A atitude de preconceito e de discriminação contra pessoas de determinadas raças ou etnias é denominada.

- a)  Xenofobia
- b)  Racismo
- c)  Identidade Cultural
- d)  Multiculturalismo

3- O conceito de multiculturalidade refere-se à existência de ...

- a)  Uma cultura em vários países/regiões.
- b)  Várias culturas no Mundo.
- c)  Várias culturas num país/região.

4- À antipatia, medo (fobia) ou aversão que o ser humano tem pelo que é diferente (pessoas ou coisas estrangeiras) chamamos.

- a)  xenofobia.
- b)  racismo.
- c)  Identidade Cultural.
- d)  Multiculturalismo.

5- Qual a língua mais falada no mundo é o

- a)  Inglês
- b)  Chinês (mandarim)
- c)  Hindi
- d)  Espanhol

Resposta:

- 1- D
- 2- B
- 3- C
- 4- A
- 5- B

**Questão 1:** Selecciona a opção correta.

**C, H e O são os símbolos químicos dos elementos...**

- A. Oxigénio, hidrogénio e carbono, respetivamente.
- B. Carbono, hidrogénio e oxigénio, respetivamente.
- C. Hidrogénio, oxigénio e carbono, respetivamente.

**(2pontos)**

**Questão 2:** Selecciona a opção correta.



manga  
pH = 4,1



lixívia  
pH = 12



cerveja  
pH = 9,2



ameixa  
pH = 3



clara de ovo  
pH = 9



pasta de dentes  
pH = 9,5

**De entre as substâncias representadas, a mais ácida é:**

- A. A ameixa.
- B. A manga.
- C. A lixívia.

**(2pontos)**

**Questão 3:** O subsistema **hidrosfera** inclui: Selecciona a opção correta.

- A. todas as formas de vida.
- B. a totalidade da água nos estados sólido, líquido e gasoso.
- C. a totalidade da água nos estados sólido e líquido.

**(2pontos)**

**Questão 4:** Na relação de parasitismo **o parasita é...** Selecciona a opção correta.

- A. prejudicado.
- B. beneficiado.
- C. não é beneficiado nem prejudicado.

**(2pontos)**

**Questão 5:** Um exemplo de uma **catástrofe provocada pelo Homem** é: Selecciona a opção correta.

- A. poluição.
- B. um sismo.
- C. uma tempestade.

**(2pontos)**

**Correção**

Questão 1 – B

Questão 2 – A

Questão 3 – B

Questão 4 – C

## Quiz

1. O que é a Netiqueta?
  - É tudo aquilo que não devemos fazer quando navegamos na Internet.
  - São regras e recomendações que devemos seguir quando utilizamos a Internet.
  - São etiquetas que marcam algumas páginas na Internet.
  - São as regras de boa educação que devemos praticar no nosso dia a dia.
  
2. Na Internet, escrever texto todo em maiúsculas significa que...:
  - estamos a falar baixo.
  - estamos a gritar.
  - estamos com pressa.
  - estamos a ser simpáticos.
  
3. Qual das opções **não** representa uma rede social?
  - TikTok
  - Outlook
  - Facebook
  - Instagram
  
4. O que devemos fazer nas redes sociais?
  - Mentir em relação à nossa idade.
  - Compartilhar informações pessoais dos nossos amigos.
  - Adicionar o maior número de pessoas para termos muitos seguidores.
  - Respeitar a privacidade das pessoas.
  
5. Em qual das seguintes fontes de informação é mais comum encontrar informações falsas?
  - Jornais
  - Televisão
  - Rádio
  - Redes Sociais

**1- A ciência que estuda a evolução e a distribuição da população é a:**

- a) Psicologia.
- b) Geografia.
- c) Sociologia.
- d) Demografia.

R: Demografia.

**2-Num país, a renovação de gerações está assegurada se, em média, cada mulher tiver:**

- a) 3 filhos.
- b) 2,5 filhos.
- c) 2,1 filhos.
- d) 2,3 filhos.

R: 2,1 filhos.

**3- A esperança média de vida à nascença é:**

- a) O número de anos que a população vai viver.
- b) O número de anos que, em média, uma pessoa pode esperar viver.
- c) A idade média da população.
- d) A idade da maioria dos idosos.

R: O número de anos que, em média, uma pessoa pode esperar viver.

**4-Uma das consequências do excesso de população jovem nos países em desenvolvimento é:**

- a) A dificuldade de acesso à educação.
- b) A facilidade de arranjar emprego.
- c) O aumento dos custos com as reformas.
- d) A resistência à inovação.

R: A dificuldade de acesso à educação.

**5- Um exemplo de uma medida antinatalista pode ser:**

- a) Incentivar o casamento precoce.
- b) Alargar a rede de creches.
- c) Aumentar o abono de família.
- d) Divulgar o planeamento familiar.

R: Divulgar o planeamento familiar.

**6- A deslocação de diária da população de casa para o local de trabalho designa-se por:**

- a) Migração interna.
- b) Êxodo rural
- c) Movimento pendular.
- d) Migração externa.

R: Movimento pendular.

**7- A densidade populacional é:**

- a) O número total de habitantes num dado lugar.
- b) O número médio de habitantes por cada 10Km<sup>2</sup>.
- c) O número total de óbitos por cada mil habitantes.
- d) O número de habitantes por cada Km<sup>2</sup>.

R: O número de habitantes por cada Km<sup>2</sup>.

**8- Os dois maiores focos de concentração de população, a nível mundial, localizam-se na:**

- a) Europa e Ásia Ocidental.
- b) Ásia meridional e Ásia oriental.
- c) Europa e América do Sul.
- d) América do Sul e na Ásia Oriental.

R: Ásia meridional e Ásia oriental.

**9- As boas vias de comunicação são um fator:**

- a) Natural atrativo.
- b) Natural repulsivo.
- c) Humano atrativo.
- d) Humano repulsivo.

R: Humano atrativo.

**10-A elevada circulação automóvel nas cidades pode originar:**

- a) O Aumento dos resíduos sólidos.
- b) A degradação dos solos.
- c) O congestionamento do tráfego.
- d) A contaminação dos rios.

R: O congestionamento do tráfego.

**GET  
READY  
FOR**

# **INTERVALOS SAUDÁVEIS**

**15.10.2024**

Futebol

Desafio

Basquete

Jogo do mata

Voleibol á entrada do campo

Acompanha-nos no instagram:  
Intervalossaudaveis

The poster features a stylized illustration of a female runner in profile, moving from left to right. Her body is composed of various colorful splashes and textures in shades of blue, orange, and purple. The background is a light grey with white and orange splatters. The text is arranged in a clear hierarchy, with the main title in large, bold, black letters. The date is in a smaller, black, sans-serif font. The sports field diagram is a dark blue rectangle with white lines and text labels for different sports. The runner's legs and feet are visible at the bottom of the frame.

Apêndice 22 - Intervalos Ativos: Grelhas de Resultados

Atividade “Intervalos Saudáveis”

Dias, 22, 23, 24 de Outubro

Fazer o máximo de Lunges, em 1 minuto

Coluna1	Coluna2	Coluna3	Coluna4	Coluna5
Nº	Nome	Turma	Lunge	Dia
1		8º2	49	31/10/2024
2		8º1	47	31/10/2024
11		9º2	45	31/10/2024
6		8º2	43	29/10/2024
3		9º1	39	29/10/2024
4		8º1	35	29/10/2024
8		7º1	30	29/10/2024
7		7º1	29	29/10/2024
9		8º2	26	29/10/2024
10		8º2	25	29/10/2024
5		5º1	24	29/10/2024
12		8º1	20	31/10/2024

Coluna1	Coluna2	Coluna3	Coluna4	Coluna5
Nº	Nome	Turma	Polichinelos	Dia
14		ST	97	16/10/2024
23		8º1	92	17/10/2024
18		6º1	91	16/10/2024
24		8º1	90	17/10/2024
21		7º1	88	17/10/2024
15		8º2	85	16/10/2024
26		8º1	81	17/10/2024
25		8º1	77	17/10/2024
7		9º1	72	15/10/2024
12		5º2	70	15/10/2024
20		5º2	70	17/10/2024
22		5º2	70	17/10/2024
11		5º2	69	15/10/2024
19		8º1	68	17/10/2024
5		9º1	67	15/10/2024
13		5º2	67	15/10/2024
3		5º1	65	15/10/2024
6		5º1	65	15/10/2024
8		5º1	64	15/10/2024
4		5º1	62	15/10/2024
1		8º2	60	15/10/2024
27		8º1	58	17/10/2024
17		8º1	43	16/10/2024
9		8º2	35	15/10/2024
16		6º2	32	16/10/2024
2		5º1	29	15/10/2024
10		8º2	20	15/10/2024

Atividade “Intervalos Saudáveis”

Dias, 05, 06 de novembro

Fazer o máximo de Agachamentos com Salto, em 1 minuto

Coluna1	Coluna2	Coluna3	Coluna4	Coluna5
Nº	Nome	Turma	Agachamento com salto	Dia
1		8º1	70	05/11/2024
2		8º2	66	05/11/2024
3		6º1	61	05/11/2024
4		7º1	59	05/11/2024
5		9º1	58	05/11/2024
6		8º2	57	05/11/2024
7		7º1	56	05/11/2024
8		7º1	56	05/11/2024
9		7º1	56	05/11/2024
10		8º2	55	06/11/2024
11		8º2	54	05/11/2024
12		8º1	54	05/11/2024
13		7º1	50	05/11/2024
14			47	05/11/2024
15		8º1	40	06/11/2024
16		6º2	30	05/11/2024
17		8º1	23	06/11/2024
18		6º1	17	05/11/2024
19		8º1	15	05/11/2024

## Apêndice 23 - Seminário Desporto e Ciência 2025: Poster "A caracterização dos níveis de atividade física dos alunos no horário escolar"

### A caracterização dos níveis de atividade física dos alunos no horário escolar

Catarina Ferreira<sup>1</sup>, Diogo Sousa<sup>1</sup>, Maria Arcaño Gaspar<sup>2</sup>, Francisco Martins<sup>1,3</sup>, Élvio Rúbio Gouveia<sup>1,3</sup>



<sup>1</sup>Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto, Região Autónoma da Madeira, Portugal

<sup>2</sup>Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Braço de Castro, Secretaria Regional de Educação da Madeira, Portugal

<sup>3</sup>ARSYS, Interactive Technologies Institute, Funchal, Portugal

#### Introdução

As instituições de ensino desempenham um papel fundamental na promoção da prática de atividade física entre adolescentes, uma faixa etária caracterizada por uma tendência ao declínio nos níveis de atividade física (Hollis et al. 2017). A importância deste estudo surge no contexto da crescente preocupação com os baixos níveis de atividade física entre crianças e adolescentes, especialmente no ambiente escolar, onde grande parte do seu dia-a-dia é passada (Toigo, 2009). Nesse sentido, compreender os níveis de atividade física escolar, os fatores que os influenciam (género, idade e ciclo de estudo) e o impacto das aulas de Educação Física é essencial para desenvolver políticas e programas que promovam a saúde dos jovens.

#### Objetivos de Estudo

- (i) descrever os níveis e intensidades da atividade física dos alunos durante o horário escolar.
- (ii) analisar as variações nos níveis de atividade física em função do género e idade.
- (iii) investigar o contributo das aulas de educação física para o cumprimento das recomendações diárias de Atividade Física.

#### Metodologia

##### Desenho do estudo

- ✓ Análise secundária de dados da intervenção 'Intervalos Ativos: Um programa de promoção da atividade física em contexto escolar'
- ✓ Setembro e Novembro de 2024 (7 semanas)
- ✓ Os alunos utilizaram acelerómetros para monitorizar a sua atividade física – em 2 momentos: tempo escolar total, com e sem aulas de Educação Física de 90 minutos

##### Participantes

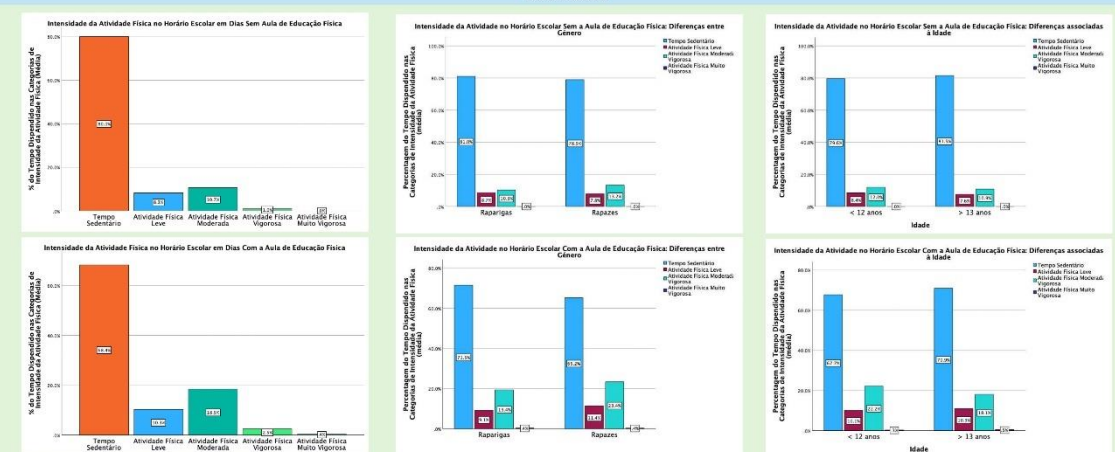
EB com Pré-Escolar Dr. Eduardo Braço de Castro  
 ↓  
 65 alunos (9 a 16 anos)  
 ↓  
 5.º ao 9.º ano (2.º e 3.º ciclos)

##### Instrumentos



Actigraph GT3X+

#### Resultados



#### Discussão

##### Níveis de Atividade Física no Horário Escolar

- ✓ Predominância do comportamento sedentário nos dias sem Educação Física (≥80% do tempo).
- ✓ Atividades de intensidade leve representaram uma proporção reduzida.
- ✓ Atividades de intensidade moderada foram ligeiramente superiores, mas ainda inferiores ao tempo sedentário.
- ✓ Intensidades vigorosa e muito vigorosa foram praticamente inexistentes.

##### Diferenças em Função do Género

- ✓ Rapazes registaram níveis superiores de AFMV em comparação com as raparigas (Sem LI + 2,9%, Com LI + 4%).
- ✓ As raparigas apresentam maior dificuldade em atingir as recomendações diárias de Atividade Física (em média 58,2 min) do que os rapazes (em média 70min).

##### Diferenças em Função da Idade

- ✓ Alunos mais novos (<12 anos) apresentaram níveis superiores de atividade física moderada a vigorosa passando de 1,1% (sem EF) para 4,1% (com EF).
- ✓ Os adolescentes (>13 anos) não atingiram as recomendações diárias de AFMV (em média 54,3 min).

##### Impacto das Aulas de Educação Física

- ✓ Aumento significativo da atividade física moderada a vigorosa (AFMV) nos dias com Educação Física.
- ✓ Redução proporcional do tempo sedentário nesses dias.
- ✓ Em dias com Educação Física, os alunos atingiram, em média, 64,91 minutos de AFMV - quase 2x mais que no dia sem EF.
- ✓ Em dias sem Educação Física, a média de AFMV foi de 35,69 minutos.

#### Conclusão

As aulas de Educação Física desempenham um papel fundamental no aumento dos níveis de atividade física moderada a vigorosa (AFMV) e na redução do comportamento sedentário durante o horário escolar. Nos dias em que essas aulas estiveram presentes, os alunos demonstraram maior conformidade com as recomendações diárias da Organização Mundial da Saúde para a prática de atividade física, enquanto nos dias sem Educação Física prevaleceu o comportamento sedentário. Foram identificadas diferenças nos níveis de atividade física em função do género e da idade, com os rapazes e os alunos mais jovens a registarem níveis superiores de AFMV. Estes resultados evidenciam a necessidade de estratégias direcionadas para a promoção da atividade física, especialmente entre as raparigas e os adolescentes, grupos que apresentaram maior propensão ao sedentarismo. Este estudo reforça o papel central das escolas, e particularmente das aulas de Educação Física, como ambientes privilegiados para a promoção de estilos de vida ativos, contribuindo para a saúde e o bem-estar dos alunos. Assim, torna-se essencial o investimento em políticas e programas que ampliem o acesso e a qualidade dessas aulas, de modo a incentivar a prática regular de atividade física e a combater o sedentarismo na juventude.

#### Referências

- Hollis, J. L., Sutherland, R., Williams, A. J., Campbell, E., Nathan, N., Wolfenden, L., Morgan, P. J., Lubans, D. R., Gillham, K., & Wiggers, J. (2017). Uma revisão sistemática e meta-análise dos níveis de atividade física moderada a vigorosa nas aulas de educação física do ensino médio. *Journal Internacional de nutrição comportamental e atividade física*, 14(1), 52. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0504-4>
- Toigo, A. M. (2009). Níveis de atividade física na Educação Física escolar e durante o tempo livre em crianças e adolescentes. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 6(1). Recuperado de <https://editoria.revistas.mackenzie.br/index.php/teme/article/view/1282>

Apêndice 24 - Grelhas de Avaliação Diagnóstica

Atletismo													
Modalidades	Lançamento do Peso			Estafetas	Velocidade (40m) - Partir de Pé			Salto em Comprimento				Geral	Observações
Nível Introdutório (I)	Lança de lado e sem balanço o peso de 2/3 kg			Transmissão do testemunho com controlo visual, sem desaceleração.	Corrida de 40m, com Partida de Pé.	Realiza apoios ativos sobre a parte anterior do pé, com extensão da perna de impulsão	Termina sem Desaceleração Nítida	Com a técnica de voo na passada efetua corrida de balanço (seis a dez passadas) e impulsão numa zona de chamada.	Acelera progressivamente a corrida para apoio ativo e extensão completa da perna de impulsão.	Eleva energeticamente a coxa da perna livre projetando-a para a frente, mantendo-a em elevação durante o voo (conservando a perna de impulsão atrasada).	Queda a pés juntos na caixa de saltos.		
	Apoiado na parte superior dos metacarpos e nos dedos, junto ao corpo	com flexão da perna do lado do peso e inclinação do corpo sobre essa perna.	Empurra o peso para a frente e para cima com extensão da perna e braço de lançamento e avanço da bacia, mantendo o cotovelo afastado em relação ao tronco.										
Nível Elementar (E)	Lança de costas e sem balanço o peso de 3/4 kg			Transmissão do Testemunho após sinal sonora.	Corrida de 40m com partida de tacos/partida baixa.	Realiza apoios ativos sobre a parte anterior do pé, com extensão da perna de impulsão.	Termina sem desaceleração nítida com <u>inclinação do tronco à frente</u>	Com a técnica de voo na passada, com corrida de balanço de oito a doze passadas e impulsão na tábua de chamada.	Aumenta a cadência nas últimas passadas para realizar uma impulsão eficaz, mantendo o tronco direito.	"Puxa" a perna de impulsão para junto da perna livre na fase descendente do voo, tocando o solo o mais longe possível, com flexão do tronco à frente.			
Nº	Roda e avança a bacia do lado do peso com extensão total (das pernas e do braço de lançamento)	Empurra o peso para a frente e para cima, mantendo o cotovelo afastado em relação ao tronco.											
1	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3	4	2,636363636	Introdutório
2	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	4	2,636363636	Introdutório
3	4	3	3	3	4	2	3	3	3	3	4	3,181818182	Introdutório
4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	3,727272727	Introdutório
5	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3,272727273	Introdutório
6	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1,272727273	Pré-introdutório
7	3	2	2	2	4	2	2	3	3	3	4	2,727272727	Introdutório
8	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	4	2,636363636	Introdutório
9	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	4	2,727272727	Introdutório
10	2	1	2	2	3	2	2	3	3	2	3	2,272727273	Pré-introdutório
11	2	1	2	2	3	2	2	3	3	2	3	2,272727273	Pré-introdutório
12	3	3	3	2	4	3	3	3	3	3	4	3,090909091	Introdutório
13	2	2	2	2	3	2	2	1	1	1	1	1,727272727	Pré-introdutório
14	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	4	2,909090909	Introdutório
15													
16													
17													
18													
19													
20													
21													
22													
<b>Escala de Avaliação</b>													
	1 - Não Executa	2 - Executa com muita dificuldade	3 - Executa com dificuldade	4 - Executa com proficiência	5 - Executa com muita proficiência								



## Badminton

### Situação Jogo 1 X 1

Nível Introdutório (I)		Serviço (curto/com prido)	Clear (bat. por cima da cabeça)	Lob (bat. em fundo)	Amorti (controlar a força do bat. Colocar junto á rede)	Drive (bat. Com cabeça da raquete paralela á rede)	Continuidade de Jogo, Colocando o Volante Dentro da Área de Serviço, Efectuando os Batimentos Lob e Clear	Geral	Observações
Nível Elementar (E)							Continuidade de Jogo, Colocando o Volante entre a Área de Serviço e a Rede, Efectuando os Batimentos, Drive e Amorti		
Nº	Nome								
1		3	3	2	2	1	3	2,333333	Pré-introdutório
2		2	3	2	1	1	3	2	Pré-introdutório
3		4	4	3	3	1	4	3,166667	Introdutório
4		3	3	3	2	1	3	2,5	Introdutório
5		4	4	3	3	2	4	3,333333	Introdutório
6		2	2	2	1	1	2	1,666667	Pré-introdutório
7		4	3	3	2	1	3	2,666667	Introdutório
8		3	3	2	2	1	3	2,333333	Pré-introdutório
9		3	3	3	2	1	3	2,5	Introdutório
10		2	3	3	2	1	2	2,166667	Pré-introdutório
11		3	2	2	2	1	2	2	Pré-introdutório
12		4	3	3	2	2	4	3	Introdutório
13		2	2	2	2	1	2	1,833333	Pré-introdutório
14		4	4	3	2	3	4	3,333333	Introdutório
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									

### Escala de Avaliação

1 - Não Executa	2 - Executa com muita dificuldade	3 - Executa com dificuldade	4 - Executa com proficiencia	5 - Executa com muita proficiencia
-----------------	--------------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	---------------------------------------

### Atividades Rítmicas Expressivas

#### Individual e Grupos

Nível Introdutório (I)		Desloca-se em toda a área, com diferentes formas de locomoção	Combinar o andar, o correr, o saltar, o cair, rolar, o rastejar, etc, em várias direções	Segue a movimentação do companheiro, realizando, as mesmas ações com as mesmas qualidades de movimento	Aperfeiçoa a execução de frases de movimento, dadas pelo professor, integrando as habilidades motoras referidas atrás, com fluidez de movimentos e em sintonia com a música.	Observações
Nº	Geral					
1	2,75	3	3	3	2	Introdutório
2	2,75	3	3	3	2	Introdutório
3	3,5	3	4	4	3	Introdutório
4	2,75	3	3	3	2	Introdutório
5	1,75	2	2	2	1	Pré-introdutório
6	1,5	2	1	2	1	Pré-introdutório
7	1,75	2	2	2	1	Pré-introdutório
8	2,5	3	2	3	2	Introdutório
9	2	3	2	2	1	Pré-introdutório
10	1,25	2	1	1	1	Pré-introdutório
11	1,75	2	2	2	1	Pré-introdutório
12	3,25	3	3	4	3	Introdutório
13	1,5	2	2	1	1	Pré-introdutório
14	1,5	2	2	1	1	Pré-introdutório
<b>Média</b>	2,178571429					

#### Escala de Avaliação

1 - Não Executa	2 - Executa com muita dificuldade	3 - Executa com dificuldade	4 - Executa com proficiência	5 - Executa com muita proficiência
-----------------	-----------------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------------

<b>Ginástica</b>									
Nº	Geral	Nível introdutório (2x2)							Observações
		Cambalhota à frente no colchão (pés juntos)	Cambalhota à frente num plano inclinado (pernas)	Cambalhota à retaguarda (pernas afastadas)	Cambalhota à retaguarda (pés juntos)	Passagem por pino partindo da posição de deitado ventral	Apoio Facial Invertido (braços)	Roda, com apoio alternado das mãos na	
1	3,285714286	5	5	1	1	1	5	5	Introdutório
2	3,285714286	4	4	3	3	3	3	3	Introdutório
3	3,285714286	4	4	3	3	3	3	3	Introdutório
4	3,142857143	4	4	3	3	3	3	2	Introdutório
5	3	4	4	3	3	3	3	1	Introdutório
6	1,285714286	1	1	1	1	3	1	1	Pré-introdutório
7	2,714285714	3	3	3	3	3	2	2	Introdutório
8	2,428571429	4	3	2	2	3	1	2	Pré-introdutório
9	2,285714286	4	4	1	1	3	2	1	Pré-introdutório
10	1,857142857	3	3	1	1	3	1	1	Pré-introdutório
11	1,857142857	3	3	1	1	3	1	1	Pré-introdutório
12	3,285714286	4	4	3	3	3	3	3	Introdutório
13	1,571428571	3	3	1	1	1	1	1	Pré-introdutório
14	1,857142857	3	3	1	1	3	1	1	Pré-introdutório
	2,510204082								

<b>Escala de Avaliação</b>				
1 - Não Executa	2 - Executa com muita dificuldade	3 - Executa com dificuldade	4 - Executa com proficiência	5 - Executa com muita proficiência



Elementos	Critérios				
	1-Não executa	2-Executa com muita dificuldade	3-Executa com dificuldade	4-Executa com proficiência	5-Executa com muita proficiência
Domínio da Bola		XX(2)	XX(2)	XXXXXX(7)	XXX(3)
Ocupação Racional do espaço	XXX(4)	XXX(3)	XXXXX(5)	XX(2)	
Progressão no Terreno	XX(2)	XXX(3)	XXX(3)	XX(2)	XXXX(4)
Ações de Cooperação	XXX(3)	XXX(3)	XXXXX(5)	XXX(3)	
Média final = DB (4) + ORE (3) + PT (5) + AC (3) = 15 : 4 = 3,75					

Níveis de jogo	Turma
Jogo Anárquico (1-3, não inclusive)	
Jogo estático (3-4, não inclusive)	X
Construção rudimentar do ataque (4-4,5, não inclusive)	
Construção elaborada do ataque (4,5-5)	
Ficha de avaliação diagnóstica de Basquetebol (Adaptado de Garganta, 1998);	

Futebol										
Nº	Nome	Geral	Nível Introdutório (4x4)							Observações
			Ataque				Defesa	Regras		
			<u>Receção:</u> Recebe a bola e enquadrando-se ofensivamente	<u>Condução:</u> Conduz a bola, de preferência em progressão	<u>Passe:</u> Passa a um companheiro em desmarcação	<u>Remate:</u> Remata, se tem a baliza ao seu alcance	<u>Desmarca-se criando linhas de passe:</u> Desmarca-se utilizando fintas e mudanças de direção	<u>Marca o adversário:</u> Marca o atacante direto, dificultando a ação ofensiva	a) início e recomeço do jogo; b) marcação de golos; c) bola fora; d) lançamento pela linha lateral; e) lançamento de baliza; f) principais faltas; g) marcação de livre; h) de grande penalidade	
1		2,429	3	2	3	3	1	2	3	Pré-introdutório
2		2	2	2	3	2	1	2	2	Pré-introdutório
3		3,571	4	3	4	3	3	4	4	Introdutório
4		3	3	3	3	3	3	3	3	Pré-introdutório
5		4,714	5	5	3	5	5	5	5	Elementar
6		1,429	1	2	2	1	1	1	2	Pré-introdutório
7		4	4	4	4	4	4	4	4	Introdutório
8		2,857	2	2	3	3	3	3	4	Pré-introdutório
9		3,429	3	4	3	4	3	3	4	Introdutório
10		3	3	3	3	4	2	3	3	Pré-introdutório
11		2,714	3	2	3	3	2	3	3	Pré-introdutório
12		3,286	3	3	3	3	3	4	4	Introdutório
13		1,857	2	1	3	1	2	1	3	Pré-introdutório
14		3,714	4	4	3	4	3	4	4	Introdutório
	Média	3,044								
Escala de avaliação										
1-Não executa		2-Executa com muita dificuldade			3-Executa com dificuldade		4-Executa com proficiencia		5-Executa com muita proficiencia	

Elementos	Critérios					Níveis de jogo	Turma
	1-Não executa	2-Executa com muita dificuldade	3-Executa com dificuldade	4-Executa com proficiência	5-Executa com muita proficiência		
Domínio da Bola	XXXX(5)	XXX(3)	XXX(3)	XXX(3)		Jogo Anárquico (1-3, não inclusive)	X
Ocupação Racional do espaço	XXXX(5)	XXXX(4)	XXX(3)	XX(2)		Jogo estático (3-4, não inclusive)	
Progressão no Terreno	XXXXXX(7)	XX(2)	XX(2)	XXX(3)		Construção rudimentar do ataque (4-4,5, não inclusive)	
Ações de Cooperação	XXXX(5)	XXX(3)	XXX(3)	XXX(3)		Construção elaborada do ataque (4,5-5)	
Média final = DB (1) + ORE (1) + PT (1) + AC (1) = 5 : 5 = 1							



Elementos	Critérios				
	1-Não executa	2-Executa com muita dificuldade	3-Executa com dificuldade	4-Executa com proficiência	5-Executa com muita proficiência
Domínio da Bola	X(1)	XXX(3)	XX(2)	XXX(3)	XXXXX(5)
Ocupação Racional do espaço	XXX(3)	XXX(3)	XX(2)	XXXXXX(6)	
Progressão no Terreno	XXX(3)	XXXX(4)	X(1)	X(1)	XXXXX(5)
Ações de Cooperação	XXXXX(5)	X(1)	XX(2)	XXXX(4)	XX(2)
Média final = DB (5) + ORE (4) + PT (5) + AC (1) = 15 : 4 = 3,75					
<b>Níveis de jogo</b>	<b>Turma</b>				
Jogo Anárquico (1-3, não inclusive)					
Jogo estático (3-4, não inclusive)	X				
Construção rudimentar do ataque (4-4,5, não inclusive)					
Construção elaborada do ataque (4,5-5)					

Orientação							
Nº	Geral	Nível introdutório					Observações
		Orientação do mapa	Características de percurso	Escala	Opção de trajeto	Cooperação	
1	3	3	3	2	2	5	Introdutório
2	3,4	4	3	2	3	5	Introdutório
3	3,8	4	3	3	4	5	Introdutório
4	3,8	4	3	3	4	5	Introdutório
5	2,8	4	3	2	3	2	Introdutório
6	2,6	3	2	2	3	3	Introdutório
7	2,6	3	2	2	3	3	Introdutório
8	3,2	4	3	2	3	4	Introdutório
9	3,4	4	3	3	3	4	Introdutório
10	2,4	3	2	2	2	3	Pré-introdutório
11	2,4	3	2	2	2	3	Pré-introdutório
12	3,8	4	3	3	4	5	Introdutório
13	2,8	3	2	2	3	4	Introdutório
14	2,8	3	2	2	3	4	Introdutório
	3,057142857						

Escala de Avaliação				
1 - Não Executa	2 - Executa com muita dificuldade	3 - Executa com dificuldade	4 - Executa com proficiência	5 - Executa com muita proficiência

<b>Ténis de Mesa</b>						
<b>Situação Jogo 1 X 1</b>						
<b>Nível Introdutório (I)</b>		O aluno utiliza a pega clássica;	O aluno devolve a bola ao adversário colocando-a ao alcance do seu companheiro;	Regressa à posição inicial após o batimento;	Realiza batimentos de esquerda e de direita.	<b>Observações</b>
<b>Nº</b>	<b>Geral</b>					
1	1,75	2	2	2	1	Pré-introdutório
2	2	2	2	3	1	Pré-introdutório
3	2,75	3	2	3	3	Introdutório
4	2,25	2	2	3	2	Pré-introdutório
5	2,5	2	3	2	3	Introdutório
6	1,25	2	1	1	1	Pré-introdutório
7	1,75	1	3	1	2	Pré-introdutório
8	1,75	2	2	1	2	Pré-introdutório
9	2,75	2	3	3	3	Introdutório
10	1,5	2	2	1	1	Pré-introdutório
11	1,25	1	2	1	1	Pré-introdutório
12	2,75	2	3	3	3	Introdutório
13	2,25	2	2	2	3	Pré-introdutório
14	2	1	3	2	2	Pré-introdutório
<b>Média</b>	2,035714					
<b>Escala de Avaliação</b>						
1 - Não Executa	2 - Executa com muita dificuldade	3 - Executa com dificuldade	4 - Executa com proficiencia	5 - Executa com muita proficiencia		



Elementos	Critérios				
	1-Não executa	2-Executa com muita dificuldade	3-Executa com dificuldade	4-Executa com proficiência	5-Executa com muita proficiência
Serviço		X(1)	XXXXX(5)	XXXXXXXX(8)	
Defesa		XXXXXX(6)	XXXXXXXX(8)		
Ataque		XXXXXXXXXX(9)	XXXX(4)	X(1)	
Ocupação do espaço	XXX(3)	XXX(3)	XXXX(4)	XXXX(4)	
Recepção	XX(2)	XXXX(4)	XXXXXXXX(8)		
Média final = S (1) + D (1) + A (1) + OE (1) + R (1) = 5 : 4 = 1,25					

Níveis de jogo	Turma
Jogo Anárquico (1-3, não inclusive)	X
Jogo estático (3-4, não inclusive)	
Construção rudimentar do ataque (4-4,5, não inclusive)	
Construção elaborada do ataque (4,5-5)	

(Mesquita, 1998);




## Apêndice 25 - Planos de Aula da Avaliação Diagnóstica



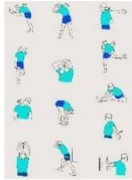


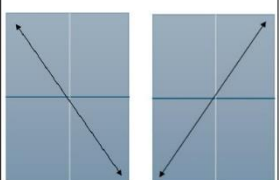
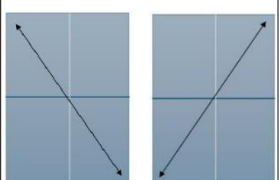
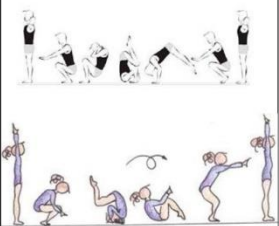

UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
 Departamento Educação Física e Desporto  
 Ano Letivo: 2024/2025  
 Unidade Curricular: Estágio  
**Plano de aula 3/4**

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário		Ano/Turma: 8º 2		Data: 19/09/2024	Hora: 16:50 – 17:35
Nº de alunos: 14	Semestre: 1	Instalação: Polidesportivo	Matéria de Ensino: Avaliação Inicial - Atletismo	Duração: 45	
Material: 2 testemunhos, 2 arcos, 4 bolas, 8 cones					
Objetivo Geral: Avaliação Inicial do Atletismo: -Corrida; estafetas: lançamento do peso; salto em comprimento					
Objetivo Específico: ----					
Conteúdos/objetivos	Estratégias/Organização	Esquema Gráfico	Duração		
			TE	TA	
<b>Parte Inicial</b>					
<b>Apresentação inicial:</b> Apresentar aos alunos os objetivos da aula. Proporcionar aos alunos atividades/exercícios que deem a possibilidade de experienciarem a modalidade e terem uma avaliação inicial.	Tolerância de entrada – 5’		13’		13’
	Instrução inicial – Estrutura da aula/ organização de grupos/ aquecimento – 7’				
	Transição entre exercícios – 1’				
<b>Parte Fundamental</b>					
Início da parte fundamental: Exercício 1 - Turma será dividida em 2 grupos, 1 grupo estará com a professora Catarina no lançamento do peso e outro grupo com o professor Diogo na corrida de velocidade. Exercício 2 – Turma novamente dividida em dois, metade da turma no salto em comprimento, no meio do campo, a outra metade realizando uma corrida de estafetas.	EXERCICIO 1 – 10’ Estação 1 - Corrida de velocidade – Cada aluno realizará 4 sprints de uma ponta a outra do campo, competindo entre eles, inicialmente com 8 alunos, realizando 4 de cada vez.		22’		35’
	Estação 2 – Lançamento do peso – 2 zonas de lançamento, que terá início no meio do campo, virado de costas para a zona da corrida. Terá como objetivo lançar o mais longe possível.				
	Transição entre exercícios + Hidratação – 2’				
	EXERCICIO 2 – 10’ Estação 1 – Salto em comprimento, com zona de aceleração de 3 metros, aluno irá correr na direção da zona de salto, e deverá saltar com os dois pés, aterrando com os dois pés. Estação 2 – Corrida de estafetas com 2 equipas.				
<b>Parte Final</b>					
<b>Retorno à calma</b>	Esclarecimento de dúvidas; arrumar e organizar o material; - 5’		10’		45’
	Tolerância para a próxima aula – 5’				
<b>Nota:</b> 1 minuto para as transições de exercícios					

NºE	Esquemas
1	<b>Grupo 1:</b> Ana Carolina; Cármen; Fabrício; Isabel; João Pedro; Oriana; Pedro <b>Grupo 2:</b> Rafaela; Rodrigo; Salvador; Santiago; Sara Francisca; Sofia; Tomás

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário			Turma: 8º2			Data: 01 – 10 - 2024			Hora: 11:35 – 13:05					
Nº de alunos: 14		Semestre: 1		Instalação: Campo 1		Matéria de Ensino: Avaliação Diagnóstica – Jogos Desportivos Coletivos		Duração: 90'						
<b>Material: 3 Bolas de Basquetebol; 3 Bolas de Futebol; 3 Bolas de Andebol; Coletes; Câmara</b>														
<b>Objetivo Geral:</b> Avaliação Diagnóstica de Jogos Desportivos Coletivos: Basquetebol; Futebol; Andebol														
<b>Objetivo Específico:</b>														
Conteúdos/objetivos			Estratégias/Organização				Esquema Gráfico			Duração				
										TE	TA			
<b>Parte Inicial</b>														
<b>Apresentação inicial:</b>  Apresentar aos alunos os objetivos da aula.			Tolerância de chegada – 5' Apresentação dos objetivos da aula e modo de avaliação – 5' Aquecimento – 5'							15'	15'			
<b>Parte Fundamental</b>														
<b>Início da parte fundamental:</b>  Apresentação das regras base de cada modalidade abordada.  Jogo Formal: 3x3 Basquetebol em 2 meios-campos  GR + 3 x 3 + GR Futebol e Andebol  GR + 2 x 2 + GR Futebol e Andebol			<b>1º Exercício:</b> 3x3 Basquetebol em 2 meios-campos (2 jogos em simultâneo)  <b>2º Exercício:</b> 2 Jogos em simultâneo com o campo dividido ao meio GR + 3 x 3 + GR Futebol GR + 2 x 2 + GR Futebol  <b>3º Exercício:</b> 2 Jogos em simultâneo com o campo dividido ao meio GR + 3 x 3 + GR Andebol GR + 2 x 2 + GR Andebol  Equipa 1 – Cármen; Oriana; Santiago; Equipa 2 – Rafaela; Sofia; Tomás; Equipa 3 – Ana Carolina; João Pedro; Rodrigo; Salvador; Equipa 4 – Isabel; Fabrício; Pedro Afonso; Sara Francisca.				  			60'	70'			
<b>Parte Final</b>														
<b>Retorno à calma</b>			Alongamento dos grupos musculares mais utilizados – 8'  Esclarecimento de dúvidas e arrumar e organizar o material 2'  Tolerância para a próxima aula – 5'							15'	90'			
<b>Avaliação Formativa</b>														
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário		<b>Turma: 8º2</b>		<b>Data: 03/10/2024</b>		<b>Hora: 16:50–17:35</b>								
<b>Nº de alunos: 14</b>		<b>Semestre: 1</b>		<b>Instalação: Campo 1</b>		<b>Matéria de Ensino: Avaliação Diagnóstico de Voleibol</b>								
<b>Duração: 45'</b>														
<b>Material:</b> 1 redes; 1 corda; 7 bolas de voleibol;														
<b>Objetivo Geral:</b> Avaliação Diagnóstico														
<b>Objetivo Específico:</b> Relembrar regras e técnicas base do voleibol;														
Conteúdos/objetivos		Estratégias/Organização				Esquema Gráfico		Duração						
								TE	TA					
<b>Parte Inicial</b>														
<b>Apresentação inicial:</b>  Apresentar aos alunos os objetivos da aula.		Tolerância de chegada – 5' Apresentação dos objetivos da aula e modo de avaliação – 5'						10'						
								10'						
<b>Parte Fundamental</b>														
<b>Início da parte fundamental:</b>  Aquecimento técnico  Jogo Formal		<b>Aquecimento técnico (7'):</b> Objetivo de dar o maior número de passes possível dentro do campo delimitado em 1x1. Lançar a bola para o colega para executar a manchete, 10 repetições a cada. Servir na direção do colega, 10 repetições a cada.  <b>Jogo Formal (18'):</b> Jogo 2x2 numa área delimitada usando só o passe. Jogo 2x2 usando todos os gestos técnicos. O par que fica de fora entra e joga com quem ganhar do jogo que acabar primeiro. À medida que os jogos acabam vai rodando com o par que fica de fora a jogar um 1x1.  <b>Pares:</b> 1- Ana Carolina e Isabel 2- Cármen e Francisca 3- Fabrício e João Pedro 4- Oriana e Sofia 5- Pedro e Rafaela 6- Rodrigo e Salvador 7- Santiago e Tomás  <b>2x2:</b> Par 1 X Par 3 Par 2 X Par 5 Par 6 X Par 7 Par 4 entra quando um dos outros acabar						25'						
								35'						
<b>Parte Final</b>														
<b>Retorno à calma</b>		Alongamento dos grupos musculares mais utilizados – 4' Esclarecimento de dúvidas e arrumar e organizar o material 1' Tolerância para a próxima aula – 5'						10'						
								45'						
<b>Avaliação Formativa</b>														
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário		Turma: 8º2		Data: 08/10/2024		Hora: 11:35 – 13:05								
Nº de alunos: 14	Semestre: 1	Instalação: Campo 1		Matéria de Ensino: Avaliação Diagnóstica Tênis de mesa, Ginástica e Dança		Duração: 90'								
<b>Material:</b> 4 mesas ténis de mesa; 4 Redes de ténis de mesa; 8 raquetes; 8 bolas de ténis de mesa; Colchões; plinto														
<b>Objetivo Geral:</b> Avaliação Diagnóstica ténis de mesa e ginástica														
<b>Objetivo Específico:</b>														
Conteúdos/objetivos		Estratégias/Organização		Esquema Gráfico		Duração								
						TE	TA							
<b>Parte Inicial</b>														
<b>Apresentação inicial:</b>  Apresentar aos alunos os objetivos da aula.		Tolerância de chegada – 5` Apresentação dos objetivos da aula e modo de avaliação – 5` Entrega dos questionários Sociométricos, psicossociais				45`								
						45`								
<b>Parte Fundamental</b>														
<b>Início da parte fundamental:</b>  Aquecimento técnico Jogo Formal		Estação 1 – Tênis de Mesa (15 min) Aquecimento Técnico (10`): Posição base Batimento Direita para a Direita Batimento Esquerda para a Esquerda Serviço 10 Serviços a cada  Jogo Formal (5`): 1x1 em que usem todas as técnicas que conhecem.  Estação 2 – Ginástica (15min)  Aquecimento técnico: Treino das habilidades que serão avaliadas: cambalhota á frente (pés juntos), Cambalhota em plano inclinado (pés afastados), Cambalhota á retaguarda com pernas afastadas e juntas; Pino a partir de posição ventral; Pino; Roda com apoio alternado das mãos; Posições de Flexibilidade  Avaliação dos elementos abordados no aquecimento técnico.		  		35`								
						80`								
<b>Parte Final</b>														
<b>Retorno à calma</b>		Alongamento dos grupos musculares mais utilizados – 4` Esclarecimento de dúvidas e arrumar e organizar o material 1` Tolerância para a próxima aula – 5`				10`								
						90`								
<b>Avaliação Formativa</b>														
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15



UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
 Departamento Educação Física e Desporto  
 Ano Letivo: 2024/2025  
 Unidade Curricular: Estágio  
**Plano de aula 12 / 13**

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário		Ano/turma:8º2		Data: 10/10/2024		Hora: 16:50 – 17:35	
Nº de alunos: 14	Semestre: 1	Instalação: Ginásio		Matéria de Ensino: Avaliação diagnóstico – atividades rítmicas expressivas		Duração: 45'	
<b>Material: 1 coluna; música;</b>							
<b>Objetivo Geral:</b> Avaliação diagnósticos das atividades rítmicas expressivas;							
<b>Objetivo Específico:</b>							
Conteúdos/objetivos	Estratégias/Organização	Esquema Gráfico	Duração				
			T.E.	T.A.			
<b>Parte Inicial</b>							
<b>Apresentação inicial:</b> Apresentar aos alunos os objetivos da aula. Proporcionar aos alunos atividades/exercícios que os levem a conhecer esta matéria de ensino.	Apresentação da aula – 5'		5'			5'	
<b>Jogo dos espelhos</b>  <b>Jogo da adição</b>	Jogo dos espelhos, alunos frente a frente imitando o movimento do colega, depois irá realizar os passos dados pelo professor – 15'  Alunos em 3 filas, usando os movimentos aprendidos anteriormente, vão passar um movimento de cada vez, sendo que apenas o colega da frente poderá ver, esse mesmo colega depois terá de fazer o movimento do colega de trás e o seu próprio movimento, e vice-versa. – 10'		25'			30'	
<b>Parte Fundamental</b>							
<b>Parte Fundamental:</b> Jogo da música	O professor coloca uma música, onde os alunos têm de usar os movimentos aprendidos e dar o seu toque pessoal, com outros movimentos, tentando seguir o ritmo da música. – 10'		10'			40'	
<b>Parte Final</b>							
<b>Retorno à calma</b>	- Esclarecimento de dúvidas; - Arrumar e organizar o material;			5'			45'
<b>Nota: 1 minuto para as transições de exercícios</b>							

Avaliação Formativa														
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

## **Capítulo X - Anexos**



# **Plano Anual de Escola**

## **2024/2025**

---



# **Projeto Educativo de Escola 2022/2026**



# **Regulamento Interno**

## **2022/2026**

**UNIVERSIDADE da MADEIRA** **CTA** **cid@d** **INTERACTIVE TECHNOLOGIES INSTITUTE** **fct** Fundação para a Ciência e a Tecnologia

**INTERNATIONAL SEMINAR**

**SPORT AND SCIENCE 2025**

**10-12 de ABRIL**

**COLÉGIO DOS JESUÍTAS, FUNCHAL**

- Formação validada pela Secretaria Regional de Educação para os grupos de recrutamento 160, 260 e 620 ;
- Creditação de 3,6 unidades de crédito para treinadores de desporto, técnicos de exercício físico e diretores técnicos.

**Submissão dos Resumos:**  
Até 15 de março.

**Informações:** [seminariodc.defd@gmail.com](mailto:seminariodc.defd@gmail.com)

**INSCRIÇÕES**  
No site até 9 de abril

Link: [madeirasdc.web.uma.pt/](http://madeirasdc.web.uma.pt/)

**FUNCHAL** **Região Autónoma da Madeira**

Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia  
Direção Regional de Desporto

## International Seminar of Sports Science 2025

Local: Universidade da Madeira – Colégio dos Jesuítas

Quinta-feira dia 10 de abril		
14h00		<b>Receção</b>
14h15		<b>Cerimónia de Abertura</b>
15h00	Sala 1	<b>Conferência 1: “Children’s Fitness and Sports: So What?”</b> (Luís Sardinha- Universidade de Lisboa) <b>Moderação:</b> Duarte Freitas (Universidade da Madeira)
	Sala 1	<b>Simpósio 1: Tecnologia e Treino Desportivo</b> <b>Organizadores:</b> Krzysztof Przednowek (University of Rzeszów); Francisco Martins (Universidade da Madeira) <b>Moderadores:</b> Krzysztof Przednowek (University of Rzeszów); Francisco Martins (Universidade da Madeira) <b>Comunicações:</b> Maciej Śliz (University of Rzeszów); Janusz Iskra (University of Opole); Krzysztof Mackała (University of Wrocław); Wojciech Paško (University of Rzeszów); Maciej Śliz (University of Rzeszów); Konrad Maciejewski (University of Rzeszów)
15h45	Sala 2	<b>Simpósio 2: Temáticas Livres</b> <b>Moderação:</b> Ricardo Alves (Universidade da Madeira) <b>Comunicações:</b> 1- <b>Tendência secular nas características somáticas e motoras de estudantes do sexo feminino do Curso de Licenciatura em Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira</b> (Duarte Freitas- Universidade da Madeira); 2- <b>Nutrition as a Missing Piece in the Development of Youth Male Soccer Players: A Scoping Review and Future Directions</b> (Diogo Martinho-Universidade de Coimbra); 3- <b>Perceção da Pressão e do Stress em alunos do Ensino Superior</b> (Duarte Sousa -Universidade da Madeira); 4- <b>Pedagogia e Didática na Educação Física: Da Teoria à Prática</b> (Derek Freitas -Universidade da Madeira); 5- <b>Charting the Champions: Distinguishes the Carrer Paths of International Futsal Champions – A Retrospective Study</b> (Diogo Martinho-Universidade de Coimbra)
	Sala 3	<b>Simpósio 3: Gestão e Turismo</b> <b>Organizadores:</b> Hélio Antunes (Universidade da Madeira); Jorge Soares (Universidade da Madeira) <b>Moderador:</b> Hélio Antunes (Universidade da Madeira)
		<b>Comunicações:</b> Jorge Soares (Universidade da Madeira); João Prudente (Universidade da Madeira); Mara Franco (Universidade da Madeira); Eduardo Marques (Universidade da Madeira);
17h00		<b>Intervalo</b>
17h30	Sala 1	<b>Conferência 2: “As Autarquias e a Sustentabilidade do Sistema Desportivo”</b> (Pedro Sarmento-Universidade do Porto) <b>Moderação:</b> Jorge Soares (Universidade da Madeira)
18h15		<b>ENCERRAMENTO DO PRIMEIRO DIA</b>
Sexta-feira dia 11 de abril		
09h00	Sala 1	<b>Conferência 3: “Dependência do Exercício Físico”</b> (Adilson Marques-Universidade de Lisboa) <b>Moderação:</b> Ricardo Alves (Universidade da Madeira)
	Sala 1	<b>Simpósio 4: Atividades Náuticas na Região Autónoma da Madeira</b> <b>Organizadores:</b> Catarina Fernando (Universidade da Madeira); Ricardo Serrão (Universidade da Madeira) <b>Moderador:</b> Catarina Fernando (Universidade da Madeira); <b>Comunicações:</b> Catarina Fernando (Universidade da Madeira); Ricardo Serrão (Universidade da Madeira); João Rodrigues (Academia João Rodrigues/Centro Treino Mar); Ricardo Rodrigues (Clube Naval do Funchal); Sérgio Vieira (late Clube de Santa Cruz); Humberto Fernandes (Associação Regional de Canoagem da Madeira)
09h45	Sala 2	<b>Simpósio 5: TASRAM-CIT</b> <b>Organizadores:</b> Ana Rodrigues (Universidade da Madeira); Helder Lopes (Universidade da Madeira); Hélio Antunes (Universidade da Madeira) <b>Moderador:</b> Ana Rodrigues (Universidade da Madeira); <b>Comunicações:</b> Ana Rodrigues (Universidade da Madeira); Tatiana Gregório (SESARAM); Soraia Garcês (Universidade da Madeira);
	Sala 3	<b>Simpósio 6: MICROCLI-MAC: Explorando as Relações entre o Clima, a Atividade Física e a Saúde (Interreg MAC - Ref: 1/MAC/2/2.4/0044)</b> <b>Organizadores:</b> Élvio Rúbio Gouveia (Universidade da Madeira); Cíntia França (Universidade da Madeira); Diogo Martinho (Universidade de Coimbra); Helder Lopes (Universidade da Madeira); Catarina Fernando (Universidade da Madeira); Liliana Rodrigues (Universidade da Madeira); <b>Moderador:</b> Diogo Martinho (Universidade de Coimbra)

		<b>Comunicações:</b> Matias Hernández (University of Las Palmas de Gran Canaria); Amândio Santos (Universidade de Coimbra); Bruna Gouveia (Direção Regional de Saúde)
	<b>Sala 4</b>	<b>Simpósio 7: Atividade Física e Cancro</b> <b>Organizadores:</b> Rui Ornelas (Universidade da Madeira) <b>Moderador:</b> Rui Ornelas (Universidade da Madeira) <b>Comunicações:</b> Inês Correia (Universidade de Lisboa); Ana Bernardino (Universidade de Lisboa)
11h00		<b>Intervalo &amp; Sessão de Posters (Tema Livre)</b>
11h45	<b>Sala 1</b>	<b>Mesa Redonda: As Bases do Sucesso Desportivo</b> <b>Moderação:</b> Helder Lopes (Universidade da Madeira) <b>Convidados:</b> Rui Mâncio (Universidade da Madeira); Amândio Santos (Universidade de Coimbra); Luís Jasmins (Associação de Tênis da Madeira)
12h30		<b>Almoço</b>
14h00	<b>Sala 1</b>	<b>Conferência 4: "Ciência Aplicada ao Futebol no Contexto da Prevenção de Lesões e Recuperação da Fadiga"</b> (João Brito-Federação Portuguesa de Futebol) <b>Moderação:</b> Rui Mâncio (Universidade da Madeira)
14h45	<b>Sala 1</b>	<b>Conferência 5: "Inovações e Desafios no Modelo de Formação de Treinadores no Futebol"</b> (Hugo Sarmento-Universidade de Coimbra) <b>Moderação:</b> Honorato Sousa (Universidade da Madeira)
15h45		<b>Intervalo &amp; Sessão de Posters (Estudantes de Educação Física e Desporto)</b>
	<b>Sala 1</b>	<b>Simpósio 8: Walking Football</b> <b>Organizadores:</b> Élvio Rúbio Gouveia (Universidade da Madeira); Francisco Santos (Universidade da Madeira); André Seabra (Federação Portuguesa de Futebol) <b>Moderação:</b> Francisco Santos (Universidade da Madeira) <b>Comunicações:</b> Francisco Santos (Universidade da Madeira); André Seabra (Federação Portuguesa de Futebol)
16h30	<b>Sala 2</b>	<b>Simpósio 9: Desportos de Disco nas Escolas</b> <b>Organizadores:</b> Elmano Santos (Direção de Serviços do Desporto Escolar) <b>Moderação:</b> Elmano Santos (Direção de Serviços do Desporto Escolar) <b>Comunicações:</b> José Amoroso (Universidade de Leiria); Nuno Caçador (Direção de Serviços do Desporto Escolar)
	<b>Sala 3</b>	<b>Simpósio 10: eGames Lab: Inovação e Tecnologia na Atividade Física, Desporto e Saúde (PRR - IAPMEI/ANI/FCT - Ref: C645022399-0000057)</b>

		<b>Organizadores:</b> Cíntia França (Universidade da Madeira); Paulo Bala (Instituto de Tecnologias Interativas); Paulo Nascimento (Instituto de Tecnologias Interativas); Hildegardo Noronha (Instituto de Tecnologias Interativas) <b>Moderação:</b> Paulo Nascimento (Instituto de Tecnologias Interativas) <b>Comunicações:</b> Hildegardo Noronha (Instituto de Tecnologias Interativas); Miguel Ribeiro (FootAR); David Olim (FootAR); Éiton Camacho (Instituto de Tecnologias Interativas); Lígia Gonçalves (WalkMe)
	<b>Sala 4</b>	<b>Simpósio 11: Temáticas Livres</b> <b>Moderação:</b> Ana Luísa Correia (Universidade da Madeira) <b>Comunicações:</b> 1-Desenvolvimento de um Sistema de Análise Multifatorial para Intervenções dos Desportos de Natureza em Educação Física: Integração dos Estilos de Ensino de Mosston e Ashworth com as Aprendizagens Essenciais (João Apolinário-Universidade da Madeira); 2-Contributos didáticos para o treino das fases de aceleração, velocidade máxima e desaceleração na corrida de 100 metros (Cristina Gonçalves-Universidade da Madeira); 3-Comportamentos Solicitados – Um Exemplo nos Desportos de Combate (Miguel Vieira-Universidade da Madeira); 4-Análise do Perfil dos praticantes de Padel da Região Autónoma da Madeira (Ricardo Fernandes-Universidade da Madeira); 5-Práticas de gestão no futebol – o treinador insular (Rui Sardinha)
17h45	<b>Sala 1</b>	<b>Apresentação do livro: "Growth, Maturation, Physical Activity and Sport"</b> <b>Convidado:</b> Robert Malina (University of Louisville) <b>Moderação:</b> Duarte Freitas (Universidade da Madeira)
18h30		<b>ENCERRAMENTO DO SEGUNDO DIA</b>

<b>Sábado dia 12 abril</b>		
09h00-		<b>Workshop 1- "Reforço de comportamentos táticos na preparação para o jogo com diferentes condicionantes"</b>
10h30	<b>Sessões de Workshops - Estádio de Câmara de Lobos</b>	<b>Convidado:</b> Vitor Alexandre Marreco de Gouveia Workshop 2- "Brincar ao Futebol" - Especialização em Futebol: Fundamentos dos Componentes Técnico-Táticos, Capacidades Motoras, Metodologia de Treino e Psicologia Aplicada no Futebol <b>Convidado:</b> André Seabra (Federação Portuguesa de Futebol)
12h30		Workshop 3- "Especialização em Atletismo: Os 400m" <b>Convidado:</b> Janusz Iskra (University of Opole)
13h00		<b>ENCERRAMENTO DO SEMINÁRIO</b>

CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO E DO ENSINO SECUNDÁRIO  
PARA A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS ESSENCIAIS BASEADAS NO PERFIL DOS ALUNOS



CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO E DO ENSINO SECUNDÁRIO

# APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

## EDUCAÇÃO FÍSICA - ANEXO III

Anexo 6 - EFERAM CIT: Aptidão Física



Número de Identificação – ID

Nome \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

Data de Nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ (DD/MM/AAAA)      Data de Hoje \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ (DD/MM/AAAA)

**1. Antropometria**

Limites

Massa Corporal	WT	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>		500g
Altura	HT	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	5 mm
P. Cintura	WACI	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	5 mm
Prega Tricipital	TRSK	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	10%
Prega Bicipital	BISK	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	5 mm
Prega Geminal	CASK	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	5 mm
Prega Abdominal	ABSK	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	5 mm
Dinamometria Manual	HGR	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>		kg

**2. Aptidão Física**

Salto em Comprimento S/corrida	SLJ	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	cm
Senta e Alcança	SAR	Dir. <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Esq. <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	cm
Flexão do Ombro	SST	Dir. <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Esq. <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Agilidade (4x10m)	SHR	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	seg      seg
Abdominais	ABD	<input type="text"/> <input type="text"/>		n
Flexões de Braços	HGR	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>		n
Velocidade (20m)	BAH	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	seg      seg
Impulsão Vertical	VJ	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	cm
Vaivém (20m)	SHRR	<input type="text"/> <input type="text"/>		n

## Anexo 7 - EFERAM CIT: Teste Sociométrico

### Teste Sociométrico

O presente Teste Sociométrico só fará sentido se o efetuares de forma séria e honesta, pelo que solicitamos que o respondas com a máxima atenção e sinceridade. Informamos igualmente que os dados recolhidos a partir deste teste serão total confidencialidade e utilizados apenas pela equipa de investigação.

1. Se tivesses que fazer um trabalho de grupo, quais seriam os três colegas que escolherias para trabalharem contigo? Refere-os por ordem de preferência.

1º \_\_\_\_\_

2º \_\_\_\_\_

3º \_\_\_\_\_

2. E quem nunca escolherias? Indica-os por ordem de exclusão.

1º \_\_\_\_\_

2º \_\_\_\_\_

3º \_\_\_\_\_

3. Foste convidado(a) para uma festa de anos e podes levar três colegas da tua turma. Quem gostarias que fosse? Refere-os por ordem de preferência

1º \_\_\_\_\_

2º \_\_\_\_\_

3º \_\_\_\_\_

4. E quem não gostarias que fosse? Refere-os por ordem de exclusão.

1º \_\_\_\_\_

2º \_\_\_\_\_

3º \_\_\_\_\_

5. Quem escolherias para jogar contigo na aula de Educação Física? Refere-os por ordem de preferência.

1º \_\_\_\_\_

2º \_\_\_\_\_

3º \_\_\_\_\_

6. E quem nunca escolherias? Refere-os por ordem de exclusão.

1º \_\_\_\_\_

2º \_\_\_\_\_

3º \_\_\_\_\_

7. Se fosses mudar de turma e pudesses escolher três colegas desta turma para irem contigo, quais escolhias? Refere-os por ordem de preferência.

1º \_\_\_\_\_

2º \_\_\_\_\_

3º \_\_\_\_\_

8. E quem nunca escolherias? Indica-os por ordem de exclusão.

1º \_\_\_\_\_

2º \_\_\_\_\_

3º \_\_\_\_\_

Obrigado pela tua colaboração.

## Anexo 8 - EFERAM CIT: Questionário Percepção da Educação Física e do Professor



Número de Identificação – ID 

Número de Identificação

Nome Completo \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_ Data de Nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ D.M.A. Data de Hoje \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ D.M.A.

Pedimos-te que respondas a estas questões. Haverá confidencialidade em relação às tuas respostas. Nenhuma resposta é boa ou má, o que interessa é que respondas com sinceridade.

1. Globalmente, na Educação Física consideras-te um aluno...  
 1. Inferior à média     2. Médio     3. Bom     4. Muito bom

2. O que pensas sobre a Educação Física?  
 1. Não gosto nada     2. Não gosto lá muito     3. É-me indiferente     4. Gosto bastante     5. Gosto mesmo muito

1. Pretendemos saber a tua **opinião** relativamente a alguns aspetos relacionados com a disciplina de Educação Física e com a tua experiência. Assim, para cada uma das afirmações indica, por favor, o teu grau de concordância, utilizando a seguinte escala: **“Discordo completamente”** corresponde ao valor mínimo de (1) e **“Concordo completamente”** corresponde ao valor máximo de (5).

1. Na Educação Física...	Discordo Completamente					Concordo Completamente				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Costumo divertir-me nas aulas de Educação Física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A Educação Física é uma disciplina importante para a minha formação global	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Gosto da disciplina de Educação Física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Parece que nas aulas de Educação Física o tempo passa rapidamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Gosto das matérias (andebol, futebol, basquetebol, ginástica, etc) da disciplina de Educação Física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A Educação Física é das minhas disciplinas preferidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Normalmente aborreço-me nas aulas de Educação Física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. A Educação Física é tão importante quanto as outras disciplinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Geralmente desejo que as aulas de Educação Física terminem depressa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Comparativamente às outras disciplinas, a Educação Física é das menos importantes para a minha formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 - Vamos questionar-te sobre o que sentes **quando realizas as atividades e tens êxito durante a aula de Educação Física**. Assim, para cada uma das afirmações indica, por favor, o teu grau de concordância, utilizando a seguinte escala: **“Discordo completamente”** corresponde ao valor mínimo de (1) e **“Concordo completamente”** corresponde ao valor máximo de (5).

2. Nas aulas de Educação Física...	Discordo Completamente					Concordo Completamente				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Sinto-me muito bem quando sou o único capaz de realizar um exercício.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sinto-me muito satisfeito quando consigo fazer melhor que os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. É importante para mim aprender uma habilidade para que os outros gostem de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Costumo evitar realizar certos exercícios para que não gozem comigo pelas minhas capacidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. O meu objetivo é continuar a melhorar as minhas habilidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Sinto-me completamente realizado quando sou o único a conseguir realizar uma habilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Eu preocupo-me muitas vezes que digam que eu não tenho quaisquer capacidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Fico contente quando melhora as minhas capacidades e os outros me reconhecem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Tenho a intenção de me aplicar cada vez mais para aprender novas habilidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Vou continuar a evitar exercícios nos quais eu possa parecer incapaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Nas aulas de Educação Física...</i>	Discordo		Concordo		
	Completamente		Completamente		
	1	2	3	4	5
11. Gosto de aprender novos exercícios e ganhar o apreço dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. É importante para mim estar sempre a aprender coisas novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Fico preocupado por poder parecer incapaz e isso aflige-me muitas vezes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Quando aprendo uma habilidade fico com vontade de tentar ainda mais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Tento sempre ser melhor que os outros nas atividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Preocupa-me frequentemente tentar executar uma rotina na qual eu possa parecer incapaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Quero atingir prestações elevadas para que os outros me apreciem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Tentarei ser sempre melhor que os meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Gosto de realizar um exercício na perfeição e receber aprovação por isso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Gosto de aprender novas atividades independentemente do seu grau de dificuldade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Quero evitar realizar exercícios e jogos nos quais possa parecer incapaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Sinto-me completamente realizado quando faço algo bem e sou apreciado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Fico satisfeito quando os outros não são capazes de fazer as coisas tão bem quanto eu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Gosto de me esforçar nos exercícios difíceis pois é uma maneira de desenvolver as minhas capacidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>O meu professor de Educação Física...</i>	Discordo		Concordo		
	Completamente		Completamente		
	1	2	3	4	5
1. Faz-me ficar preocupado se me disser que não sou bom na Educação Física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tem por objetivo (para mim) que eu aprenda exercícios e jogos que façam os meus colegas apreciar-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Encoraja os alunos a jogarem melhor do que os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Faz com que eu tenha medo da avaliação em Educação Física e com que procure proteger-me dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Fica contente quando os outros me apreciam por aquilo que aprendo em Educação Física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Apenas fica totalmente satisfeito com os alunos que todos reconhecem como os mais aptos em Educação Física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Deixa-me frequentemente preocupado com a forma como os outros vêm as minhas capacidades atléticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Fica muito satisfeito quando eu tento aprender um exercício e isso faz com que os outros me apreciem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Insiste que devemos lutar para provar que somos melhores do que os outros nos exercícios e nos jogos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Faz com que eu evite problemas durante a aula que possam fazer os outros rir-se.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Acredita que é importante realizar bem os exercícios/jogos e com isso fazer com que os outros me reconheçam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Fica muito contente quando eu aprendo novos exercícios e novos jogos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Deixa-me preocupado com a possibilidade de os outros dizerem que sou incapaz de realizar os exercícios/jogos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Repara se as minhas habilidades estão a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Apenas felicita os alunos mais aptos para a Educação Física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Gosta que eu aprenda novos exercícios e jogos para que ganhe apreço dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Fica muito satisfeito quando vê que eu melhoro todas as minhas capacidades físicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Considera que os alunos devem comprovar que são melhores que os outros em todos os exercícios e jogos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Fica contente quando eu aprendo uma nova habilidade e que por isso os meus colegas me apreciem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Ajuda-me a aprender como posso melhorar as minhas capacidades nos jogos e exercícios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Quer que pareçamos mais capazes do que os outros em todos os exercícios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Faz com que eu evite exercícios/jogos nos quais as minhas capacidades possam receber comentários negativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Insiste que os erros nos jogos ajudam-me a identificar os meus pontos fracos e melhorar as minhas capacidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Assegura-se que eu sei realizar um exercício antes de avançar para a aprendizagem de outro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Anexo 9 - EFERAM CIT: Questionário Competências Pessoais e Sociais



Número de Identificação – ID

Escola	Ano de Nasc.	Sexo	Número de Identificação				

Nome Completo \_\_\_\_\_ Data de Nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ D/M/A;

Escola \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_ Turma \_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_ Data de Inv. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ D/M/A

**Pedimos-te que respondas a estas questões. Haverá confidencialidade em relação às tuas respostas.**

**Nenhuma resposta é boa ou má, o que interessa é que respondas com sinceridade.**

1. Vamos fazer-te algumas questões relacionadas com o desenvolvimento das tuas competências pessoais e sociais. Assim para cada uma das afirmações indica, por favor, o teu grau de concordância, utilizando a seguinte escala: “Discordo completamente” corresponde ao valor mínimo de (1) e “Concordo completamente” corresponde ao valor máximo de (5).

<i>Para mim é fácil...</i>	Discordo Completamente		Concordo Completamente			<i>Para mim é fácil...</i>	Discordo Completamente		Concordo Completamente		
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
1. Escutar outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24. Reconhecer o que sei fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Começar e manter uma conversa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25. Compreender os meus problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Fazer perguntas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26. Fazer escolhas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dizer “obrigado”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27. Ajudar alguém que precisa de ajuda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ir falar a uma pessoa que não conheço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28. Quando estou triste, começar a fazer alguma coisa que me faça sentir melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Dar elogios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29. Mudar o meu comportamento para conseguir o que quero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Pedir ajuda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30. Iniciar uma nova conversa mesmo quando estou cansado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Pedir desculpa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31. Ficar nervoso quando as coisas não correm da forma que quero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Compreender os meus sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32. Não me lembrar dos meus objetivos quando aparecem problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Mostrar os meus sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33. Esquecer-me de tarefas importantes, quando estou a fazer algo verdadeiramente divertido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Compreender os sentimentos dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34. Ter dificuldade em prestar atenção durante uma aula aborrecida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Pedir autorização.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35. Falar calmamente, sem me enervar, quando tenho uma zanga com alguém.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Partilhar coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36. Acalmar-me quando estou entusiasmado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Controlar-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37. Saber quando vou começar a chorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Defender os meus direitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38. Não fazer coisas exageradas quando estou zangado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Fazer uma queixa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39. Concentrar-me no meu trabalho, mesmo quando os colegas estão a falar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Acalmar-me quando tenho uma situação difícil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	40. Deixar-me levar pelas emoções quando me entusiasmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Dizer não quando me tentam convencer de algo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41. Não fazer uma coisa, quando sei que não devo fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Lidar com os colegas da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42. Encontrar alguém que me ajude quando preciso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Lidar com os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	43. Perceber quando estou a viver uma situação difícil é melhor pedir ajuda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Saber o que fazer em situações complicadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
22. Quando tenho um problema, perceber o que aconteceu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
23. Saber o que quero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						

Obrigada pela tua colaboração