



UNIVERSIDADE  
**LUSÓFONA**

**Centro Universitário de Lisboa**

**Faculdade de Educação Física e Desporto**

**Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA  
ESCOLA SECUNDÁRIA SEOMARA DA COSTA PRIMO**

Relatório de estágio apresentado a provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Eduardo Jorge Brazão Vacas de Sousa da Silva.

**Francisco Barroca Ferreira, a22302864**

**2025**



UNIVERSIDADE  
**LUSÓFONA**

**Centro Universitário de Lisboa**

**Faculdade de Educação Física e Desporto**

**Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e  
Secundário**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA  
ESCOLA SECUNDÁRIA SEOMARA DA COSTA PRIMO**

**“VERSÃO FINAL”**

Relatório de Estágio defendido em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa no dia 18/12/2025, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação N°642/2025, de 18 de Novembro de 2025, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Pedro Daniel Nunes Silva  
Onofre Pinto

Arguente: Prof. Doutor António Manuel Moreno  
Quaresma

Orientador: Prof. Doutor Eduardo Jorge Brazão  
Vacas de Sousa da Silva

**Francisco Barroca Ferreira, a22302864**

**2025**

## **Agradecimentos**

À Professora Sónia Carvalho, orientadora de estágio, agradeço por todos os ensinamentos, pelas diversas partilhas, pelo apoio constante e, sobretudo, por me ter mostrado que é sempre possível fazer mais e melhor, mesmo quando julgamos ter chegado ao limite do nosso esforço.

Ao Professor Eduardo Silva, orientador de faculdade, agradeço pela simpatia, pelas conversas, pelas partilhas de conhecimento e por todo o apoio ao longo deste percurso académico.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação ao longo da Licenciatura e do Mestrado em Ensino da Educação Física. Cada aula, partilha e orientação contribuíram para a construção da pessoa e do profissional que hoje sou.

À minha primeira turma enquanto professor, o 8.ºB, guardarei cada momento com carinho e gratidão, pelas experiências vividas, pelos desafios propostos e pela relação que construímos.

Ao João Lima, colega de estágio, deixo o meu reconhecimento pelas longas horas de reflexão conjunta, pelas ideias partilhadas e pelo apoio mútuo ao longo desta jornada que ficará para sempre na nossa memória.

Ao grupo de Educação Física da Escola Secundária Seomara da Costa Primo, pelos inúmeros desabafos, pelas partilhas, e pela forma que me receberam e apoiaram ao longo deste percurso.

Aos meus colegas de turma, agradeço por todos os momentos de partilha, companheirismo e entreaajuda ao longo destes anos de formação. Em especial ao Bruno, à Carolina e à Mariana, pelas horas de trabalho investidas em conjunto, pelas reflexões partilhadas e pela dedicação em cada etapa deste percurso. O caminho fez-se com mais sentido por ter sido vivido convosco.

Aos meus pais e restante família, o mais sincero agradecimento por todo o esforço, dedicação e apoio incondicional que sempre me deram, em especial ao longo deste percurso académico.

À Joana, companheira especial nesta jornada, levas contigo parte do mérito desta conquista.

## Resumo

O presente relatório surge no âmbito da obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, e sintetiza o trabalho desenvolvido nas áreas de Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar e Seminário.

Na Lecionação, foi analisada a dinâmica de grupo no contexto da disciplina de Educação Física, com recurso à aplicação de um sociograma. Através deste instrumento, identificaram-se padrões de exclusão e preferência, permitindo delinear estratégias pedagógicas orientadas para a promoção da coesão e da inclusão. A intervenção incluiu atividades cooperativas que fomentaram a empatia, o respeito e a colaboração entre os alunos.

Na Direção de Turma, foi desenvolvido um projeto centrado na coesão de grupo e nas relações interpessoais dentro da sala de aula. A aplicação do questionário GEQ (Group Environment Questionnaire) possibilitou um diagnóstico inicial, seguido de uma intervenção com base em metodologias de aprendizagem cooperativa. A evolução das dinâmicas de grupo foi acompanhada por momentos de reflexão, estratégias inclusivas e jogos cooperativos, verificando-se melhorias significativas na integração e no envolvimento dos alunos.

No Desporto Escolar, a intervenção incidiu sobre o escalão de Iniciados Masculinos de Voleibol, com foco no desenvolvimento da precisão do serviço por cima. O trabalho foi conduzido ao longo de dez semanas, com estímulo bimensal e análise estatística dos progressos. A aplicação de treinos e exercícios específicos demonstrou ganhos na consistência técnica e na eficácia do gesto técnico estudado.

No Seminário, o projeto teve como tema central a Avaliação Aferida nos Jogos Desportivos Coletivos. Com base na recolha de dados junto dos professores do grupo de Educação Física, foram analisadas práticas avaliativas, evidenciando-se a importância da avaliação autêntica em contexto de jogo. A sessão prática incluiu a análise coletiva de situações de jogo gravadas a diferentes turmas da escola, promovendo a reflexão sobre critérios comuns de avaliação.

Palavras-chave: Educação Física; Dinâmica de Grupo; Aprendizagem Cooperativa; Avaliação Aferida; Jogos Desportivos Coletivos.

## **Abstract**

This report was developed within the scope of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, and it summarizes the work carried out in the areas of Teaching Practice, Class Tutoring, School Sports and Seminar.

In the Teaching Practice component, group dynamics in Physical Education classes were analysed through the application of a sociogram. This instrument made it possible to identify patterns of exclusion and preference, allowing the design of pedagogical strategies aimed at promoting cohesion and inclusion. The intervention included cooperative activities that fostered empathy, respect, and collaboration among students.

In the Class Tutoring area, a project was developed focusing on group cohesion and interpersonal relationships within the classroom. The application of the GEQ (Group Environment Questionnaire) enabled an initial diagnosis, followed by an intervention based on cooperative learning methodologies. The evolution of group dynamics was accompanied by moments of reflection, inclusive strategies and cooperative games, resulting in significant improvements in student integration and engagement.

In School Sports, the intervention focused on the Under-15 Boys' Volleyball team, with the goal of developing the precision of the overhand serve. The work was conducted over ten weeks, with bimonthly stimulus and statistical analysis of progress. The use of structured training and specific drills demonstrated gains in technical consistency and in the effectiveness of the skill under study.

In the Seminar project, the central topic was Authentic Assessment in Team Sports. Based on data collected from Physical Education teachers, assessment practices were analysed, highlighting the relevance of authentic evaluation in real game contexts. The practical session involved collective analysis of recorded game situations from different school classes, fostering reflection on shared assessment criteria.

**Keywords:** Physical Education; Group Dynamic; Cooperative Learning; Authentic Assessment; Team Sports.

## Índice

|                                                              |           |
|--------------------------------------------------------------|-----------|
| Agradecimentos.....                                          | 3         |
| Resumo .....                                                 | 4         |
| Abstract.....                                                | 5         |
| Abreviaturas.....                                            | 11        |
| Introdução .....                                             | <b>12</b> |
| <b>1. Lecionação .....</b>                                   | <b>14</b> |
| 1.1 Caracterização do contexto de estágio .....              | 14        |
| 1.1.1 Caracterização da Turma .....                          | 14        |
| 1.1.2 Caracterização Escolar.....                            | 14        |
| 1.1.3 Núcleo de Estágio.....                                 | 15        |
| 1.2 1ª Etapa.....                                            | 16        |
| 1.2.1 Plano.....                                             | 16        |
| 1.2.2 Balanço .....                                          | 18        |
| 1.2.3 Objetivos Pessoais .....                               | 19        |
| 1.3 2ª Etapa.....                                            | 19        |
| 1.3.1 Plano.....                                             | 20        |
| 1.3.2 Balanço .....                                          | 23        |
| 1.3.3 Objetivos Pessoais .....                               | 25        |
| 1.4 3ª Etapa.....                                            | 25        |
| 1.4.1 Plano.....                                             | 26        |
| 1.4.2 Balanço .....                                          | 28        |
| 1.4.3 Objetivos Pessoais .....                               | 29        |
| 1.5 4ª Etapa.....                                            | 29        |
| 1.5.1 Plano.....                                             | 30        |
| 1.5.2 Balanço .....                                          | 32        |
| 1.5.3 Objetivos Pessoais .....                               | 34        |
| 1.6 Professor a Tempo Inteiro .....                          | 34        |
| 1.6.1 Plano.....                                             | 35        |
| 1.6.2 Balanço.....                                           | 36        |
| 1.7 Projeto – Dinâmica de Grupo nas aulas de Educação Física | 37        |
| 1.7.1 Introdução.....                                        | 37        |

|                                                      |           |
|------------------------------------------------------|-----------|
| 1.7.2 Metodologia .....                              | 37        |
| 1.7.3 Procedimentos .....                            | 38        |
| 1.7.4 Resultados .....                               | 39        |
| 1.7.5 Balanço Final .....                            | 39        |
| <b>2. Direção de Turma.....</b>                      | <b>40</b> |
| 2.1 1ª Etapa .....                                   | 40        |
| 2.1.1 Plano.....                                     | 40        |
| 2.1.2 Balanço .....                                  | 41        |
| 2.2 2ª Etapa .....                                   | 41        |
| 2.2.1 Plano.....                                     | 42        |
| 2.2.2 Balanço .....                                  | 43        |
| 2.3 3ª Etapa .....                                   | 44        |
| 2.3.1 Plano.....                                     | 44        |
| 2.3.2 Balanço .....                                  | 44        |
| 2.4 4ª Etapa .....                                   | 45        |
| 2.4.1 Plano.....                                     | 46        |
| 2.4.2 Balanço .....                                  | 46        |
| 2.5 Projeto - Dinâmica de Grupo em sala de aula..... | 47        |
| 2.5.1 Introdução .....                               | 47        |
| 2.5.2 Metodologia .....                              | 47        |
| 2.5.3 Procedimentos .....                            | 48        |
| 2.5.4 Resultados .....                               | 49        |
| 2.5.5 Balanço .....                                  | 50        |
| 2.6 Saída de campo.....                              | 50        |
| 2.6.1 Plano.....                                     | 52        |
| 2.6.2 Balanço .....                                  | 53        |
| <b>3. Desporto Escolar .....</b>                     | <b>54</b> |
| 3.1 1ª Etapa .....                                   | 54        |
| 3.1.1 Plano.....                                     | 54        |
| 3.1.2 Balanço .....                                  | 56        |
| 3.2 2ª Etapa .....                                   | 57        |
| 3.2.1 Plano.....                                     | 57        |
| 3.2.2 Balanço .....                                  | 58        |
| 3.3 3ª Etapa .....                                   | 59        |

|                                                                                    |           |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.3.1 Plano.....                                                                   | 59        |
| 3.3.2 Balanço.....                                                                 | 60        |
| 3.4 4ª Etapa.....                                                                  | 60        |
| 3.4.1 Plano.....                                                                   | 61        |
| 3.4.2 Balanço.....                                                                 | 61        |
| 3.5 Projeto – Desenvolvimento da precisão do serviço por cima                      | 62        |
| 3.5.1 Introdução.....                                                              | 62        |
| 3.5.2 Metodologia .....                                                            | 62        |
| 3.5.3 Procedimentos.....                                                           | 63        |
| 3.5.4 Resultados.....                                                              | 64        |
| 3.5.5 Balanço.....                                                                 | 64        |
| <b>4. Seminário – Avaliação Aferida dos Jogos Desportivos</b>                      |           |
| <b>Coletivos .....</b>                                                             | <b>65</b> |
| 4.1 1ª Etapa.....                                                                  | 65        |
| 4.1.1 Pertinência.....                                                             | 65        |
| 4.1.2 Revisão de literatura .....                                                  | 66        |
| 4.2 2ª Etapa.....                                                                  | 67        |
| 4.2.1 Desenho do Estudo .....                                                      | 67        |
| 4.2.2 Amostra .....                                                                | 68        |
| 4.2.3 Procedimentos.....                                                           | 68        |
| 4.3 3ª Etapa.....                                                                  | 68        |
| 4.3.1 Caracterização da Amostra .....                                              | 68        |
| 4.3.2 Resultados.....                                                              | 69        |
| 4.4 4ª Etapa.....                                                                  | 71        |
| 4.4.1 Conclusão.....                                                               | 73        |
| <b>5. Referências Bibliográficas .....</b>                                         | <b>75</b> |
| Outros Documentos .....                                                            | 82        |
| Anexos .....                                                                       | i         |
| Anexo I – Critérios de Classificação 8º ano .....                                  | ii        |
| Anexo II – Estrutura Organizacional ESSCP .....                                    | iii       |
| Apêndices .....                                                                    | iv        |
| Apêndice I – Horário Estágio Pedagógico .....                                      | v         |
| Apêndice II – Resultados da Avaliação Inicial na Área das Atividades Físicas ..... | vi        |

|                                                                                                                       |       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Apêndice III – Alunos fora da ZSAF na Área da Aptidão Física.....                                                     | vii   |
| Apêndice IV – Aprendizagens Prioritárias por aluno.....                                                               | viii  |
| Apêndice V – Comparação dos Testes de Aptidão Física da 1ª com a 2ª Etapa .....                                       | ix    |
| Apêndice VI – Resultados da Avaliação Final .....                                                                     | x     |
| Apêndice VII - Comparação dos resultados do Teste Vaivém da 1ª, 2ª e 4ª Etapa .....                                   | xi    |
| Apêndice VIII – Horário 1ª PTI .....                                                                                  | xii   |
| Apêndice IX – Horário 2ª PTI .....                                                                                    | xiii  |
| Apêndice X – Classificação sociométrica dos alunos da turma 8ºB .....                                                 | xiv   |
| Apêndice XI – Organização dos grupos de trabalho nas aulas de EF com base na análise sociométrica.....                | xv    |
| Apêndice XII – Comparação do número de menções por aluno entre a 1ª e 2ª aplicação do questionário sociométrico ..... | xvi   |
| Apêndice XIII – Resultados das 4 dimensões do GEQ – Pré Intervenção                                                   | xvii  |
| Apêndice XIV - Resultados das 4 dimensões do GEQ – Pós Intervenção .....                                              | xviii |
| Apêndice XV – 2ª Etapa Desporto Escolar – Dinâmicas de Ensino Aprendizagem.....                                       | xix   |
| Apêndice XVI – Mapa PUJ .....                                                                                         | xx    |
| Apêndice XVII – Cartão de Controlo SC .....                                                                           | xxi   |
| Apêndice XVIII – Baliza com enigma interdisciplinar .....                                                             | xxii  |
| Apêndice XIX – Proporção de sucesso no serviço por cima.....                                                          | xxiii |
| Apêndice XX – Distribuição percentual por critério de qualidade do serviço .....                                      | xxiv  |
| Apêndice XXI – Guião de entrevistas Seminário .....                                                                   | xxv   |

## Índice de Quadros

|                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 1ª Etapa Lecionação - Objetivos .....              | 16 |
| Quadro 2 2ª Etapa Lecionação - Objetivos .....              | 20 |
| Quadro 3 2ª Etapa Lecionação - Equipas de Aprendizagem..... | 20 |
| Quadro 4 3ª Etapa Lecionação - Objetivos .....              | 26 |
| Quadro 5 3ª Etapa Lecionação – Equipas de Aprendizagem..... | 26 |
| Quadro 6 4ª Etapa Lecionação – Objetivos.....               | 30 |
| Quadro 7 Professor a Tempo Inteiro - Objetivos .....        | 35 |
| Quadro 8 1ª Etapa Direção de Turma - Objetivos .....        | 40 |

|                                                        |    |
|--------------------------------------------------------|----|
| Quadro 9 2ª Etapa Direção de Turma - Objetivos .....   | 41 |
| Quadro 10 3ª Etapa Direção de Turma - Objetivos .....  | 44 |
| Quadro 11 4ª Etapa Direção de Turma - Objetivos .....  | 45 |
| Quadro 12 Saída de Campo - Objetivos Internos.....     | 51 |
| Quadro 13 Saída de Campo - Objetivos Específicos ..... | 51 |
| Quadro 14 1ª Etapa Desporto Escolar - Objetivos .....  | 54 |
| Quadro 15 2ª Etapa Desporto Escolar - Objetivos .....  | 57 |
| Quadro 16 3ª Etapa Desporto Escolar - Objetivos .....  | 59 |
| Quadro 17 4ª Etapa Desporto Escolar - Objetivos .....  | 61 |
| Quadro 18 Projeto Desporto Escolar .....               | 63 |
| Quadro 19 Seminário - Objetivos .....                  | 66 |

## **Abreviaturas**

ABCD – Aptidão Física, Bolas, Colchões, Dança  
AEAO – Agrupamento de Escolas Amadora Oeste  
AF – Atividades Físicas  
ApF – Aptidão Física  
CD – Cidadania e Desenvolvimento  
DE – Desporto Escolar  
DT - Direção de Turma  
EA – Equipas de Aprendizagem  
EE – Encarregado de Educação  
EF – Educação Física  
ESSCP – Escola Secundária Seomara da Costa Primo  
GEF – Grupo de Educação Física  
GEQ – Group Environment Questionnaire  
JDC – Jogos Desportivos Coletivos  
MAGIC – Metas, Avaliação, Gestão, Instrução, Clima  
NE – Núcleo de Estágio  
PNEF – Programa Nacional de Educação Física  
PTI – Professor a Tempo Inteiro  
PUJ – Parque Urbano do Jamor  
SC – Saida de Campo  
TGfU – Teaching Games for Understanding  
UD – Unidade Didática  
ZSAF – Zona Saudável de Atividade Física

## Introdução

O Estágio Pedagógico (EP) constitui o culminar do processo formativo no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, assumindo-se como uma experiência fundamental para a aproximação à realidade profissional docente. Este momento representa não só a transição entre a formação académica e o exercício profissional, como também um espaço privilegiado para a aplicação, consolidação e aprofundamento de conhecimentos, competências e atitudes essenciais à prática pedagógica. As linhas orientadoras da intervenção pedagógica realizada ao longo do estágio foram sustentadas em dois documentos estruturantes: o Projeto Curricular de Educação Física da escola e os Critérios de Avaliação da disciplina (**Anexo 1**). Estes referenciais serviram de base para a definição dos objetivos, estratégias e critérios de análise nas três dimensões curriculares da disciplina: Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos.

Este relatório está estruturado em quatro capítulos, correspondentes às diferentes áreas de intervenção do EP: Lecionação, Direção de Turma (DT), Desporto Escolar (DE) e Seminário.

No primeiro capítulo, relativo à Lecionação, foi concebido um projeto centrado na promoção da dinâmica de grupo nas aulas de Educação Física (EF). O ponto de partida foi a aplicação de um questionário sociométrico, que permitiu identificar as redes de interação entre os alunos e compreender a sua integração dentro da turma. Esta recolha de dados foi essencial para fundamentar decisões pedagógicas orientadas para a constituição de grupos heterogéneos e cooperativos, promovendo ambientes de aprendizagem mais inclusivos e eficazes (Johnson & Johnson, 1999). A prática foi ainda sustentada pela pedagogia cooperativa, que, segundo Clemente e Mendes (2013), favorece não apenas o desempenho motor, mas também o desenvolvimento das competências sociais e relacionais dos alunos. Ao longo das sessões, foram implementadas estratégias que estimularam a entajuda, a empatia e o sentimento de pertença, reforçando a coesão do grupo-turma e contribuindo para um ambiente propício à aprendizagem.

O segundo capítulo, referente à DT, prolongou esta abordagem de intervenção social, desta vez no contexto da sala de aula, com base na aplicação do questionário GEQ (Group Environment Questionnaire), traduzido e validado por Nascimento Júnior et al. (2012). O processo de intervenção teve uma duração de seis semanas, iniciando-se nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento (CD), e integrou conteúdos dos domínios

da Educação para os Direitos Humanos, Igualdade de Género e Desenvolvimento Pessoal e Social. Inspirada no modelo da aprendizagem cooperativa (Johnson & Johnson, 2009), a prática baseou-se na constituição de grupos heterogéneos e na utilização de estratégias como o Jigsaw, a técnica “Think-Pair-Share” e projetos colaborativos criados pelos alunos (Leitão, 2010).

O terceiro capítulo centra-se na área do Desporto Escolar, onde foi implementado um projeto de intervenção com a equipa de Iniciados Masculinos de Voleibol, tendo como objetivo a melhoria da precisão do serviço por cima. Inspirado na Teoria do Esquema Motor (Schmidt, 1975), o treino privilegiou a repetição com variabilidade e feedback constante, sorteando-se em cada sessão uma zona-alvo distinta para cada aluno. Esta abordagem procurou desenvolver a capacidade de adaptação motora e evitar automatismos mecânicos, favorecendo a consolidação de padrões motores generalizáveis. A organização dos treinos dividiu-se em exercícios analíticos, jogos com diferentes condicionantes e situações de jogo formal, com foco no reforço do comportamento desejado, o serviço bem-sucedido, à luz da teoria do condicionamento operante (Skinner, 1984).

No quarto capítulo, correspondente ao projeto de Seminário, foi desenvolvido um projeto de investigação-ação com o objetivo de refletir sobre as práticas avaliativas nos JDC, com foco na coerência e autenticidade da avaliação. O projeto teve como referência o modelo de investigação-ação proposto por Elliott (1991), articulando a recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos. A análise integrou as ideias de Henriques (2012), que defende a necessidade de tornar a avaliação mais justa, formativa e significativa, e serviu de base à dinamização de um momento coletivo de reflexão entre o grupo de educação física (GEF) do Agrupamento de Escolas Amadora Oeste (AEAO).

# 1. Lecionação

## 1.1 Caracterização do contexto de estágio

O EP teve início a 1 de setembro de 2024, com a deslocação do Núcleo de Estágio (NE) à Escola Secundária Seomara da Costa Primo (ESSCP) para a realização da primeira reunião presencial com a professora orientadora da instituição cooperante. Esta sessão inaugural teve como principais objetivos a apresentação da estrutura organizacional e do funcionamento da escola, bem como a clarificação das responsabilidades atribuídas aos professores estagiários. Durante esta reunião, foi realizada a distribuição das turmas pelos membros do NE, ficando cada estagiário responsável pela lecionação das aulas de EF de uma turma do 3.º ciclo do ensino básico, assim como pela dinamização das restantes dimensões do estágio, nomeadamente a função de coadjuvação ao diretor de turma. Ficou atribuída a responsabilidade pela turma do 8.º B, cabendo assegurar o planeamento, a condução e a avaliação das aulas de EF, bem como o acompanhamento transversal da turma ao longo do ano letivo

### 1.1.1 Caracterização da Turma

A turma 8.ºB, composta por 21 alunos (11 raparigas e 10 rapazes), apresentava uma diversidade de perfis sociocomportamentais e culturais. De um modo geral, foram implementadas medidas universais, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 54/2018 (Portugal, 2018), as quais visaram responder à diversidade dos alunos, promovendo a equidade e a inclusão. Estas medidas, de carácter não excecional, foram sendo adaptadas ao longo do ano letivo em função das necessidades identificadas, com o objetivo de criar condições favoráveis à consecução do sucesso educativo de todos os alunos.

### 1.1.2 Caracterização Escolar

O EP decorreu na ESSCP, pertencente ao AEAO, instituição que outrora se frequentou como aluno e à qual se regressou como professor estagiário, com um sentido de pertença e compromisso muito especial.

No que respeita à organização dos tempos letivos, a lecionação foi distribuída por dois momentos semanais: um à terça-feira, com 45 minutos, e outro à sexta-feira, com 90 minutos (**Apêndice I**). Importa salientar que a distribuição das aulas em dias não consecutivos, conforme defendido nos PNEF (Jacinto et al. 2001), foi garantida, favorecendo o princípio da continuidade das aprendizagens. A estrutura organizacional

e funcional da ESSCP conta com o conselho geral, o diretor da escola; o conselho administrativo e o conselho pedagógico (**Anexo 2**).

Quanto aos espaços e equipamentos afetos à lecionação da disciplina de EF, a ESSCP possui 8 espaços distintos: Uma sala de aula teórica; Ginásio 1 e 2; quatro espaços exteriores e um pavilhão, que era dividido em três espaços: pavilhão 1 e 2, que contemplam uma baliza de futsal e duas tabelas de basquetebol, e pavilhão 3, que para além de ter as mesmas características contempla ainda uma parede de escalada.

Segundo o esquema de rotatividade (roulement), a atribuição dos espaços para as aulas ocorreu semanalmente, alternando-se entre espaço interior e espaço exterior. Embora os diferentes espaços apresentassem alguma polivalência, a distribuição dos materiais revelou-se desigual, dificultando a implementação de determinadas atividades. No caso específico da ginástica, a sua realização em espaços exteriores foi limitada, uma vez que, por decisão do coordenador do GEF, não foi autorizada a deslocação de colchões para espaços exteriores.

Em relação aos recursos humanos, o GEF era composto por 21 professores, sendo que 18 lecionam na ESSCP (3º ciclo e Secundário) e 3 na EB 2,3 Francisco Manuel de Melo (2º ciclo).

### **1.1.3 Núcleo de Estágio**

No decurso do ano letivo, o NE de EF da ESSCP contou com a participação do professor estagiário Francisco Ferreira, e pelo Professor estagiário João Lima, ambos orientados pela professora Sónia Carvalho, como orientadora de escola, e pelo professor Eduardo Silva, como orientador científico.

Inspirado nas recomendações de Guimarães (2019), o NE definiu, desde o início, que a sua intervenção pedagógica se alicerçaria nos princípios fundamentais de uma comunidade de aprendizagem profissional. Esta perspetiva valoriza a análise das práticas letivas como elemento essencial para o desenvolvimento profissional dos futuros docentes, reforçando a importância da reflexão crítica e cooperativa no contexto da formação inicial. Assim, a trajetória do estágio foi orientada por uma lógica de cooperação contínua entre estagiários e orientadores, com o objetivo de promover não só o crescimento profissional dos envolvidos, mas também a melhoria das práticas educativas implementadas. Como defende Martins (2011), a observação constitui-se como um motor de aprendizagem no estágio pedagógico, na medida em que fomenta a autonomia e a iniciativa dos estagiários no seu percurso profissional. Nesse sentido, foram operacionalizadas estratégias incluindo a observação de aulas, complementada por sessões de debate e reflexão conjunta, bem como encontros semanais regulares

entre o NE. Estas práticas permitiram enfrentar os desafios surgidos ao longo do processo formativo de forma concertada, resultando na conceção de respostas pedagógicas adaptadas ao contexto específico de intervenção.

## 1.2 1ª Etapa

Segundo Carvalho (1994) a primeira etapa, denominada avaliação inicial deve ocorrer num contexto de aula onde o ensino e a aprendizagem estão presentes, permitindo observar os alunos em ação e compreender o que estão aptos a aprender com apoio pedagógico. Esta avaliação vai além da simples recolha de dados, trata-se de um processo contínuo de interpretação e tomada de decisão, que orienta o professor na definição de objetivos “ambiciosos, mas possíveis”, ajustados às necessidades dos alunos.

### Quadro 1

#### *1ª Etapa Lecionação - Objetivos*

| Objetivos                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Estabelecer procedimentos e rotinas dentro dos espaços de aula                                         |
| Promover um clima de aula que favoreça a qualidade e consistência do processo de ensino e aprendizagem |
| Identificar alunos críticos e matérias prioritárias                                                    |

### 1.2.1 Plano

Em relação aos grupos de aprendizagem, utilizaram-se diferentes formas de agrupar os alunos ao longo das cinco semanas de avaliação inicial (AI), com o intuito de observar as dinâmicas relacionais e o envolvimento dos alunos em contextos diversos. Esta abordagem encontra respaldo nas orientações de Graham (1992), que destaca a importância de olhar cuidadosamente para cada aluno em diferentes situações, como forma de sustentar decisões pedagógicas mais informadas e inclusivas.

No caso da escola onde decorreu o estágio, não existia um protocolo institucional definido para a avaliação inicial. Esta ausência implicou maior flexibilidade, mas também acrescentou complexidade ao processo de recolha de dados e tomada de decisão, sobretudo para os professores estagiários (Teixeira & Onofre, 2009). Perante este cenário, foi desenvolvido pelo NE um protocolo de avaliação inicial, com base na análise do PNEF e nas orientações do Projeto Curricular da escola. Este instrumento foi posteriormente partilhado com os restantes docentes do grupo disciplinar, promovendo a articulação entre diferentes intervenientes e a consistência do processo avaliativo.

### **Área das Atividades Físicas**

Para o voleibol, a primeira situação aplicada consistiu num jogo 1+1, iniciado através de toque de dedos, permitindo observar a capacidade dos alunos em dar continuidade ao jogo, sendo posteriormente realizada uma situação de 2+2 com início em serviço por baixo, apenas com os alunos que evidenciaram competências compatíveis com os critérios estabelecidos. Esta escolha assentou na valorização da lógica do jogo como contexto autêntico de avaliação (Henriques, 2012).

Relativamente ao andebol, foi aplicada uma situação formal de GR+3 x 3+GR, revelando desde cedo um padrão de jogo anárquico e uma grande heterogeneidade entre os alunos. Em resposta a este diagnóstico, optou-se por introduzir marcações individuais baseadas em níveis de competência, com recurso à “defesa sombra” e à limitação da ação defensiva à interceção de passes. Esta adaptação teve como finalidade garantir um contexto de aprendizagem justo e funcional para todos os alunos, respeitando os seus ritmos e necessidades, como defendido por Crahay (2013), ao promover um ensino equitativo e sensível à diversidade.

No futebol, as particularidades técnicas e motoras da modalidade conduziram à escolha de situações de menor complexidade na fase inicial, antes da introdução do jogo GR+3 x 3+GR. Esta abordagem permitiu recolher dados observacionais mais claros sobre a destreza motora e a tomada de decisão, confirmando que a maior parte dos alunos se apresentava no nível parte de introdução, o que reforçou a pertinência da diferenciação pedagógica (Teixeira & Onofre, 2009).

Para a matéria de ginástica, as situações de avaliação contemplaram a execução de habilidades do nível de introdução, tanto no solo como em aparelhos, com o apoio de ajudas materiais (ex.: utilização de um reuther como plano inclinado nos rolamentos). Os alunos que cumpriram os critérios definidos progrediram para uma execução autónoma das habilidades e, posteriormente, para a construção de sequências gímnicas. Esta metodologia, inspirada no trabalho de Pehkonen (2010), permitiu estruturar a avaliação com base na progressividade e no respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem, assegurando simultaneamente segurança e motivação.

Relativamente ao atletismo, foi abordado o salto em altura, através de tarefas correspondentes ao nível Introdução, de acordo com as Aprendizagens Essenciais (ME, 2018). A opção por este nível prendeu-se com a necessidade de garantir a segurança dos alunos, a compreensão dos princípios básicos da disciplina e a adequação às suas características motoras. Nesse contexto, privilegiou-se a técnica de salto em tesoura,

muito utilizada, especialmente na fase de formação do jovem atleta, pois contém algumas características técnicas importantes para o salto em altura (Pinto, 2024).

No desenvolvimento das atividades rítmicas expressivas, optou-se pela implementação de uma coreografia em *linedance* utilizando-se o estilo de comando, com uma música de merengue previamente abordada pelos alunos no ano letivo anterior. Esta decisão pedagógica teve como principais objetivos preservar a motivação, minimizar a exposição negativa dos alunos e facilitar o envolvimento inicial com a componente rítmica (Correia et al. 2018).

### **Área da Aptidão Física**

Com o objetivo de reativar as capacidades motoras dos alunos após o período de interrupção letiva e, simultaneamente, promover a aprendizagem de padrões motores fundamentais, foi implementada, desde as primeiras aulas, uma bateria de exercícios em três momentos distintos da aula. As tarefas selecionadas, extensões de braços, abdominais, e agachamentos, permitiram iniciar um processo gradual de readaptação ao esforço físico, enquanto fomentaram o desenvolvimento da literacia motora. Esta preparação constituiu um suporte fundamental para a posterior aplicação dos testes de aptidão física. Tendo em conta o impacto do tempo de inatividade durante as férias escolares, o GEF optou por realizar a bateria de testes apenas na quarta semana de aulas, garantindo que os alunos se encontravam preparados para a exigência das provas. Esta opção visou garantir a fiabilidade dos dados e alinhar-se com uma avaliação formativa, centrada no contexto e na evolução dos alunos. De acordo com Graham (1992), é essencial que a avaliação considere a realidade dos estudantes e valorize o seu progresso, em vez de se limitar a resultados pontuais.

### **Área dos Conhecimentos**

Para esta área, a abordagem foi integrada de forma regular nas aulas de maior duração. Assim, no início de cada aula de 90 minutos, foi reservado um breve momento para a exploração de conteúdos teóricos previstos nas AE (ME, 2018), com particular destaque para a relação entre aptidão física e saúde.

#### **1.2.2 Balanço**

##### **Área das Atividades Físicas**

Com base nas deliberações tomadas ao longo desta etapa, a avaliação das competências tornou possível distinguir tanto os alunos com dificuldades acrescidas como os que demonstraram desempenhos intermédios, e um nível mais elevado de proficiência. É relevante salientar que a identificação dos alunos considerados mais aptos não se baseou unicamente no domínio técnico dos conteúdos, mas também em

dimensões como a qualidade das interações interpessoais e a capacidade de cooperar eficazmente em contextos de trabalho coletivo. Assim, estes alunos foram assumidos como elementos de referência na organização dos grupos de trabalho na fase seguinte, potenciando um clima de trabalho mais cooperativo e propício às aprendizagens. A caracterização detalhada dos alunos no domínio das AF encontra-se disponível no **Apêndice II**.

### **Área da Aptidão Física**

Na área da ApF, os dados recolhidos através da aplicação dos testes FITescola revelaram um conjunto de dificuldades significativas por parte dos alunos, conforme se apresenta no **Apêndice III**. Tendo em conta que a resistência aeróbia é amplamente valorizada como um dos componentes fundamentais da aptidão física com maior impacto na promoção da saúde (Andersen et al. 2004), e considerando que doze alunos obtiveram resultados abaixo da zona saudável no teste do vaivém, foi atribuída especial relevância ao trabalho desta capacidade ao longo das diferentes fases do ano letivo.

### **Área dos Conhecimentos**

Os alunos revelaram um nível de compreensão globalmente satisfatório relativamente às matérias desenvolvidos no ciclo letivo precedente.

#### **1.2.3 Objetivos Pessoais**

Ao longo desta etapa, as principais dificuldades identificadas centraram-se na Gestão e no Clima, dois domínios essenciais do modelo MAGIC. A gestão do tempo, dos espaços e dos materiais revelou-se por vezes ineficaz, o que comprometeu o tempo útil de prática e afetou a fluidez das aulas. Simultaneamente, a criação de um clima pedagógico favorável ao processo de ensino-aprendizagem nem sempre foi conseguida de forma consistente, sendo necessário melhorar a forma como são geridos os comportamentos e promovida a participação dos alunos. Tornou-se, por isso, um objetivo prioritário para a etapa seguinte o reforço de competências nestes dois pilares do modelo, reconhecendo que a eficácia pedagógica depende não apenas do conteúdo das tarefas, mas também da qualidade do ambiente em que estas se desenvolvem.

### **1.3 2ª Etapa**

A segunda etapa de lecionação, a etapa das prioridades, teve um contributo essencial no percurso de aprendizagem dos alunos, uma vez que sucedeu à fase de diagnóstico e marcou o início da intervenção pedagógica. Durante esta etapa, a organização das aulas foi orientada com especial atenção às matérias prioritárias identificadas na AI (**Apêndice IV**). Paralelamente, manteve-se uma estrutura de aula coerente com a lógica do modelo ABCD que tem como propósito garantir uma

progressão pedagógica equilibrada e o desenvolvimento multilateral dos alunos, respeitando o princípio da continuidade como é defendido por Jacinto et al. (2001).

## Quadro 2

### *2ª Etapa Lecionação - Objetivos*

| Objetivos                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Consolidar as rotinas nos diferentes espaços de aula e melhorando a gestão e o clima |
| Dar ênfase às matérias prioritárias dos alunos                                       |
| Melhorar a capacidade aeróbia dos alunos                                             |

### 1.3.1 Plano

Tendo por base os dados recolhidos na primeira etapa de lecionação e com o intuito de estruturar de forma mais eficaz o processo de ensino-aprendizagem, foi realizada uma categorização dos alunos em três níveis distintos: “menos aptos”, correspondente aos que evidenciavam maiores dificuldades; “intermédios”, para aqueles que revelavam algumas fragilidades; e “mais aptos”, referente aos alunos que demonstravam um domínio mais consistente dos conteúdos trabalhados.

Acerca da constituição dos grupos, a decisão passou por formar grupos heterogéneos assentando na ideia de Henriques (2012) que refere que a diversidade dentro dos grupos potencia não apenas a aprendizagem individual, mas também o desenvolvimento de competências sociais, como a cooperação e a entreajuda. Os alunos com maior domínio técnico e atitudinal podem ter um papel mediador fundamental no progresso dos seus pares, favorecendo o clima de aula e a aprendizagem em contexto cooperativo. Esta estratégia teve como principal objetivo promover a cooperação entre alunos com níveis de desempenho distintos, assegurando que todos tivessem oportunidade de evoluir de acordo com as suas necessidades individuais. A organização das Equipas de Aprendizagem (EA) baseou-se, sobretudo, nas competências demonstradas no domínio dos JDC, sendo que cada equipa integrou, de forma equilibrada, dois alunos do grupo dos “menos aptos”, dois a três do grupo “intermédio” e dois do grupo dos “mais aptos”.

## Quadro 3

### *2ª Etapa Lecionação - Equipas de Aprendizagem*

| EA | Menos aptos | Intermédios | Mais aptos |
|----|-------------|-------------|------------|
| 1  | 2, 4        | 9, 16, 22   | 3, 14      |
| 2  | 6, 18       | 5, 8, 17    | 11, 15     |
| 3  | 1, 20       | 10, 13, 19  | 7, 12      |

## **Área das Atividades Físicas**

A segunda etapa foi delineada com base em tarefas de situações de jogo reduzidas e por regras facilitadoras, fundamentando a proposta de Henriques (2012), que defende a utilização de contextos simplificados para promover o controlo do corpo, da bola e do jogo, garantindo um equilíbrio entre o aluno, a tarefa e o meio.

Para o voleibol, as tarefas implementadas privilegiaram situações de cooperação 1+1 e 2+2 com serviço por baixo. Esta escolha teve por base o protocolo de avaliação inicial definido em articulação com o colega do NE, além da aquisição técnica, prevaleceu também a intenção do desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipa. A abordagem colaborativa permitiu que os alunos assumissem um papel ativo na aprendizagem, promovendo a interação e a responsabilidade enquanto grupo de trabalho, conforme preconizado por Slavin (1988), que valoriza a aprendizagem em equipa como promotora de ganhos cognitivos e sociais.

Nos JDC de invasão, as tarefas foram adaptadas às dificuldades dos alunos, com foco na superioridade numérica para estimular a tomada de decisão e o envolvimento no jogo. No futebol, usaram-se situações como o 3x1 e o 5x2 com jokers laterais, promovendo muitos contactos com bola, em consonância com Garganta (2006), que considera essencial expor os alunos a situações onde observem e decidam em função do jogo. No andebol, mantiveram-se jogos reduzidos como o 3x1+GR e o 2x2+GR, facilitando a compreensão do jogo e a autorregulação, conforme (Henriques, 2012). No basquetebol, recorreram-se a espaços reduzidos (2x1 e 3x2) para aumentar a participação e a eficácia, apoiando-se nas ideias de Fletcher (2004) sobre a importância de condições ajustadas ao nível dos alunos.

Na ginástica de solo, a intervenção baseou-se em progressões pedagógicas, ajustadas às dificuldades diagnosticadas. As progressões abrangeram tarefas com material facilitador (colchão de baixa densidade, plano inclinado, banco sueco, espaldar), estruturadas do simples para o complexo. Segundo Aleixo (2010) o conceito de progressão no contexto das atividades desportivas representa a programação de um conjunto de tarefas ou exercícios que, gradualmente, se aproximam da tarefa final.

Na matéria de atletismo, tendo como objetivo a progressão para a técnica de *Fosbury Flop*, foi desenvolvido um conjunto de exercícios organizado de forma progressiva, respeitando as etapas fundamentais do treino do salto em altura. Inicialmente, trabalhou-se a capacidade de saltar para cima após uma corrida de balanço, bem como a definição do local de chamada. Posteriormente, foram

introduzidas tarefas de controlo do corpo e de domínio do espaço dorsal, essenciais para a fase aérea do salto. Numa fase seguinte, deu-se ênfase à corrida em curva, preparando os alunos para as exigências específicas da técnica de *Fosbury Flop*. A técnica de salto em tesoura foi utilizada como etapa intermédia, permitindo a transição gradual para a técnica final (Pinto, 2024).

Na matéria de Danças Sociais, foi implementada a “Rumba Quadrada” em estilo de ensino por comando, com os alunos organizados em xadrez e em pares distribuídos entre um aluno mais apto, que conduzia a dança, e os restantes foram conduzidos. Esta opção metodológica encontrou sustentação na proposta de Correia et al. (2018), que destacam o valor educativo da dança na construção da consciência corporal, na socialização e na estruturação espacial. O ensino por comando mostrou-se adequado à fase introdutória da aprendizagem, favorecendo a uniformização do ritmo de execução e o controlo do grupo.

### **Área da Aptidão Física**

Com base nas ideias de Enoka (1988), que reforça a importância das adaptações neurais nas fases iniciais do desenvolvimento das capacidades motoras, mesmo antes de ocorrerem alterações morfológicas, foi adotada uma abordagem integrada numa perspetiva de continuidade relativamente ao desenvolvimento da aptidão física ao longo do ano. Tendo em conta os resultados obtidos no teste do vaivém, onde doze alunos ficaram fora da ZSAF e reconhecendo a resistência aeróbia como um fator decisivo para a saúde (Andersen et al. 2004), optou-se por incorporar de forma continua estações de aptidão física em todas as aulas, promovendo o desenvolvimento das diferentes capacidades motoras, em especial da resistência e da força. Para o desenvolvimento da resistência aeróbia, foram realizadas tarefas simples, exequíveis e progressivas, adequadas à faixa etária, como corridas contínuas no início da aula em ritmo controlado durante 6 a 10 minutos, enquanto se procedia à montagem do material. No caso da força, foi dinamizada em todas as aulas uma estação de aptidão física onde os alunos realizaram exercícios com o peso do corpo, como pranchas, agachamentos e extensões de braços, promovendo a execução correta, a ativação global e o aumento gradual da capacidade muscular. Nestas estações, foi dada predominância à força superior, desta forma, a rotação era feita assim todos os alunos realizassem doze extensões de braços, número de repetições mínima para atingir a ZSAF no teste FITescola. Esta estratégia, além de respeitar o princípio da continuidade e progressividade, permitiu aos alunos mais aptos e menos aptos evoluírem ao seu ritmo, num ambiente cooperativo e motivador, assegurando uma melhoria sustentada da aptidão física.

## **Área dos Conhecimentos**

Nesta etapa, seguiu-se o previsto nas AE (ME, 2018) para o ano de escolaridade em questão, tendo sido abordado o tema "Relacionar a aptidão física com a saúde". Esta abordagem permitiu consolidar a compreensão dos alunos sobre a importância das capacidades motoras para a melhoria da eficiência funcional e para a promoção de estilos de vida saudáveis.

### **1.3.2 Balanço**

#### **Área das Atividades Físicas**

Após refletir sobre a etapa, constatou-se que, apesar da estruturação do planeamento e da aplicação de tarefas ajustadas às necessidades da turma, os resultados obtidos nem sempre corresponderam às expectativas iniciais, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento técnico e tático dos alunos nas EA "menos aptos" e "intermédios".

No voleibol, embora a utilização de dinâmicas de cooperação 1+1 e 2+2 com serviço por baixo tenha seguido os princípios de simplificação defendidos por Henriques (2012), a turma revelou fragilidades na consolidação de habilidades motoras como a manchete, mesmo entre os alunos mais aptos. A intenção de promover a colaboração e a responsabilidade enquanto grupo, à luz da aprendizagem cooperativa preconizada por Slavin (1988), traduziu-se num maior envolvimento dos alunos, mas não foi suficiente para garantir uma progressão técnica homogénea. Esta discrepância entre empenho e resultado reforça a complexidade da gestão da heterogeneidade no ensino do voleibol.

No futebol, as situações de superioridade numérica e a exploração da defesa sombra permitiram ganhos relevantes na tomada de decisão e no posicionamento, sobretudo entre os alunos menos aptos. A abordagem adotada procurou criar condições favoráveis para a perceção e ação em contexto de jogo, em conformidade com Garganta (2006), que defende a exposição dos alunos a estímulos significativos do jogo. Ainda assim, persistem dificuldades em alunos específicos, o que evidencia a necessidade de aprofundar outro tipo de estratégias individualizadas e diferenciadas.

Relativamente ao andebol, a aposta em jogos reduzidos e em sequências de ataques com guarda-redes avançado revelou-se uma mais-valia, contribuindo para o desenvolvimento da leitura do jogo e da autorregulação por parte dos alunos mais aptos. Esta opção, assente nos fundamentos de Henriques (2012), permitiu criar contextos facilitadores de aprendizagem, onde o erro se transformou em oportunidade de análise e de correção imediata.

No basquetebol, o impacto positivo das tarefas simplificadas, como os jogos em 2x1, refletiu-se numa melhoria clara nas competências técnicas de alunos menos aptos, sobretudo no passe e no lançamento. A reflexão sobre as dificuldades do grupo intermédio na execução do lançamento na passada, bem como a necessidade de consolidar comportamentos defensivos no grupo dos mais aptos, sugere que as tarefas poderiam ter integrado de forma mais intencional os constrangimentos táticos defendidos por Fletcher (2004), promovendo maior equilíbrio entre ataque e defesa.

Quanto à ginástica de solo, a aplicação de progressões pedagógicas com recurso a material facilitador, como defendido por Aleixo (2010), permitiu estruturar a aprendizagem de forma gradual, assegurando uma maior participação e reduzindo os bloqueios iniciais. Contudo, persistiram dificuldades técnicas em alunos concretos, como no caso do rolamento à retaguarda, o que sinaliza a importância de reforçar a diferenciação pedagógica mesmo dentro de progressões já adaptadas.

No atletismo, de um modo geral, os alunos beneficiaram da abordagem utilizada no ensino do salto em altura, evidenciando melhorias na compreensão das diferentes fases do salto e na execução das tarefas propostas (Pinto, 2024). A organização progressiva dos exercícios facilitou a aprendizagem e permitiu que a maioria dos alunos adquirisse maior confiança na corrida de balanço, na chamada e na fase aérea, contribuindo para uma execução mais coordenada e segura. Apesar dos resultados positivos, identificaram-se alguns aspetos passíveis de melhoria, nomeadamente a necessidade de maior tempo de prática para consolidar a corrida em curva e o controlo do corpo no espaço dorsal, bem como a adequação do ritmo de progressão às diferenças individuais entre os alunos.

Por fim, no domínio das danças sociais, a adoção de estratégias como a marcação visual no solo e a organização dos pares por níveis de competência demonstrou-se eficaz na integração dos alunos menos aptos. A escolha do ensino por comando, justificada pela necessidade de uniformizar o ritmo e facilitar a aprendizagem inicial, alinhou-se com a perspetiva de Correia et al. (2018), que valorizam a dança como instrumento de socialização, consciência corporal e inclusão.

No geral, a experiência de ensino revelou o potencial transformador das tarefas bem estruturadas e fundamentadas, mas também a exigência contínua de monitorização, flexibilidade e capacidade de ajustar as estratégias em função das respostas concretas dos alunos.

### **Área da Aptidão Física**

No final do semestre, procedeu-se à reaplicação dos testes de condição física anteriormente aplicados. Ainda que as melhorias não tenham sido, na maioria dos casos, marcadamente expressivas, a análise comparativa dos dados obtidos permite verificar uma tendência positiva nos resultados (**Apêndice V**). Neste sentido, o trabalho desenvolvido com base nas ideias defendidas por Enoka (1988) revelou-se eficaz, ao promover adaptações funcionais que sustentam estes progressos, tendo se constatado um aumento do número de alunos que passaram a integrar a ZSAF em todas as componentes avaliadas, o que sugere um efeito benéfico, ainda que moderado, das atividades realizadas ao longo do período.

### **Área dos Conhecimentos**

No domínio da área dos conhecimentos, foi realizada uma prova escrita no final da etapa com o propósito de avaliar os conteúdos previstos nas AE (ME, 2018). Através desta avaliação, os alunos evidenciaram capacidade para identificar e explicar a relação entre aptidão física e saúde, bem como para reconhecer e descrever estilos de vida ativos e saudáveis. Os resultados obtidos confirmaram o alcance dos objetivos definidos para esta área, revelando não só a eficácia do percurso pedagógico desenvolvido ao longo da etapa, como também a consolidação de saberes fundamentais relacionados com a promoção da saúde e a prática regular de atividade física.

#### **1.3.3 Objetivos Pessoais**

A análise crítica da intervenção pedagógica realizada nesta etapa permitiu identificar aspetos fundamentais a melhorar no futuro. Um dos pontos centrais prendeu-se com a necessidade de aperfeiçoar a clareza e a objetividade da instrução dada aos alunos, particularmente no que diz respeito à definição de metas concretas para cada tarefa. Foi perceptível que, por vezes, os critérios de êxito não foram explicitados com o detalhe necessário, o que poderá ter dificultado a perceção dos alunos quanto ao que se esperava da sua execução. Assim, tornou-se essencial melhorar a capacidade de comunicar de forma clara os objetivos operacionais de cada exercício, alinhando-os com os conteúdos e metas previamente estabelecidos.

#### **1.4 3ª Etapa**

Concluída a segunda etapa, centrada no desenvolvimento das matérias prioritárias dos alunos, iniciou-se a terceira, com o objetivo de aprofundar essas aprendizagens. Inspirada na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1968), privilegiou-se uma abordagem que valorizasse a relação entre os conhecimentos já adquiridos e os novos conteúdos, promovendo uma aprendizagem sustentada na continuidade e articulação das experiências anteriores.

#### Quadro 4

##### 3ª Etapa Lecionação - Objetivos

| Objetivos                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------|
| Dar continuidade aos conteúdos considerados prioritários                         |
| Desenvolver as capacidades motoras dos alunos nomeadamente a resistência aeróbia |
| Definir metas realistas e alcançáveis                                            |

#### 1.4.1 Plano

Face às dinâmicas observadas na etapa anterior, procedeu-se à reorganização das EA, tendo em conta questões comportamentais. Ainda assim, a distribuição dos alunos manteve-se baseada no seu nível de competência nos JDC. As EA definidas para esta terceira etapa foram as seguintes:

#### Quadro 5

##### 3ª Etapa Lecionação – Equipas de Aprendizagem

| EA | Menos aptos | Intermédios | Mais aptos |
|----|-------------|-------------|------------|
| 1  | 6, 18       | 5, 8, 17    | 11, 15     |
| 2  | 2, 22       | 4, 13, 16   | 9, 14      |
| 3  | 10, 20      | 1, 12, 19   | 3, 7       |

#### Área das atividades físicas

A abordagem pedagógica adotada nas atividades propostas teve como referência o modelo de ensino *Teaching Games for Understanding*, sistematizado por Bunker e Thorpe (1982). Este modelo visou proporcionar uma aprendizagem mais autêntica e significativa, aproximando os alunos das dinâmicas e exigências do jogo através de situações modificadas que preservam a lógica e a estrutura tática do jogo formal.

Desta forma, no andebol, foram utilizados exercícios reduzidos (3x2+GR e 3x1+GR), em que os pontos resultantes de um remate em salto teriam o dobro do valor. Esta decisão foi inspirada principalmente na teoria do condicionamento operante de Skinner (1984), que enfatiza a importância do reforço positivo para incentivar determinados comportamentos.

No futebol, os exercícios foram pensados para ajudar os alunos a melhorar a defesa e a perceber melhor o jogo. Foram usados espaços amplos e situações com vantagem numérica para o ataque. Seguindo Vasques (2005), que defende que reduzir

o número de jogadores e o espaço ajuda a aprender melhor, aplicaram-se dois exercícios principais: 1) 3x1+GR por vagas em meio campo, sem condução de bola e com defesa sombra, para treinar a desmarcação e a tomada de decisão; 2) 3x2+GR com guarda-redes avançado, onde cada equipa faz 3 ataques consecutivos.

No basquetebol realizaram-se exercícios de 2x1 em meio-campo e 3x3 sem progressão, para obrigar a que existisse desmarcação à distância de passe, critério esse que a maioria dos alunos ainda não cumpria para pertencer ao nível introdução. Para esta matéria, foi também definido que os pontos obtidos através do lançamento da passada teriam o dobro do valor. Esta abordagem segue a mesma lógica, baseando-se na teoria do condicionamento operante de Skinner (1984), que destaca a importância do reforço positivo para incentivar determinados comportamentos.

A aprendizagem colaborativa, segundo Hansen e Stephens (2000) ajuda os alunos a serem mais ativos e a interagir com os colegas. Para apoiar quem ainda revela dificuldades, foram ajustadas regras do jogo, segundo Henriques (2012), que defende que adaptar as regras permite maior controlo dos alunos sobre o jogo, mantendo a sua simplicidade, o que facilita a aprendizagem. Desta forma, no Voleibol foram realizadas as seguintes situações: os alunos mais aptos iniciaram o serviço por baixo, enquanto os do grupo intermédio e menos aptos, mantiveram o serviço a iniciar-se através de toque de dedos.

Na ginástica de solo, os princípios basearam-se nas ideias de Mesquita e Graça (2009), que defendem que a aprendizagem deve evoluir do simples para o complexo, do fácil para o difícil e do conhecido para o desconhecido. Assim, foram definidas algumas progressões para facilitar a aprendizagem dos alunos, nomeadamente: 1) no rolamento à frente, recorrendo a um plano inclinado e a colchões de baixa densidade, iniciando o movimento com auxílio do professor; 2) na roda, utilizando um banco sueco para facilitar a transposição, exigindo apenas apoio das mãos e mantendo a extensão dos braços.

Na Patinagem, foi proposto aos alunos um percurso de habilidades, adaptado à maioria da turma. No entanto, os alunos que ainda não atingiram o nível Introdução realizaram tarefas analíticas como aprender a cair, a levantar, e a deslizar.

### **Área da Aptidão Física**

Na ApF, além da integração dos alunos nas tarefas propostas, o trabalho individual foi incluído de forma semelhante à já aplicada anteriormente, principalmente no início e no final das aulas, assim como nos momentos de transição entre atividades.

## **Área dos Conhecimentos**

Nesta etapa perspetivou-se a realização de uma ficha de trabalho sobre os Jogos Olímpicos, em formato de trabalho de grupo e com apoio de ferramentas tecnológicas. A adoção do estilo de ensino por descoberta guiada teve como intuito fomentar a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos, em consonância com os princípios defendidos por Gomes et al. (2017).

### **1.4.2 Balanço**

#### **Área das atividades físicas**

A presente etapa foi marcada pela aplicação do modelo Teaching Games for Understanding (Bunker & Thorpe, 1982), o que contribuiu para uma aprendizagem mais próxima da lógica do jogo e das necessidades dos alunos. Entre os aspetos mais positivos, destaca-se a eficácia das situações de jogo reduzido, tanto no andebol como no futebol e no basquetebol, que proporcionaram elevado número de decisões, maior participação e progressos na compreensão tática do jogo. A valorização das habilidades motoras, como o remate em salto ou o lançamento da passada, revelou-se uma estratégia acertada, sustentada na teoria do reforço positivo de Skinner (1984), promovendo o envolvimento dos alunos e a repetição de comportamentos desejáveis. A diferenciação pedagógica no voleibol, adaptando os serviços ao nível dos alunos, e os ajustes nas regras para favorecer a participação, mostraram-se eficazes, refletindo as propostas de Henriques (2012).

Na ginástica e na patinagem, o trabalho baseado em progressões e tarefas simples permitiu uma evolução visível, sobretudo nos alunos com mais dificuldades. Como aspeto a melhorar, salienta-se a necessidade de reforçar o apoio individual nos momentos de transição e em grupos menos autónomos, onde ainda se notaram dificuldades em manter o foco e a responsabilidade nas tarefas. No geral, esta etapa revelou-se muito positiva, com práticas fundamentadas, adequadas aos diferentes níveis dos alunos e alinhadas com os princípios de uma educação inclusiva e significativa.

#### **Área da aptidão física**

As estratégias adotadas revelaram-se eficazes, refletindo-se em progressos significativos. Dos doze alunos que, numa fase inicial, se encontravam fora da zona considerada saudável, quatro (33,3%) conseguiram através da sua participação regular nas atividades e da realização do teste do vaivém e do teste da milha, alcançar os critérios definidos para se enquadrarem na ZSAF. Esta evolução evidenciou-se não só nos resultados quantitativos dos testes, mas também na atitude demonstrada pelos

alunos ao longo do processo, revelando maior empenho, resistência ao esforço e consciência da importância da AF para a saúde.

### **Área dos conhecimentos**

Na área dos conhecimentos, a realização da ficha de trabalho sobre os Jogos Olímpicos, em grupo e com recurso a tecnologias, revelou-se uma atividade enriquecedora. A utilização do estilo de ensino por descoberta guiada promoveu a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos, mostrando-se ao longo da tarefa envolvidos e capazes de construir o conhecimento de forma ativa, evidenciando uma participação positiva ao longo da mesma, conforme defendido por Gomes et al. (2017).

#### **1.4.3 Objetivos Pessoais**

Com base no desenvolvimento da terceira etapa, os objetivos pessoais para esta fase centraram-se, acima de tudo, em consolidar uma prática pedagógica capaz de responder de forma mais eficaz às necessidades e potencialidades dos alunos. Pretendeu-se aprofundar o domínio na aplicação de modelos de ensino como o *Teaching Games for Understanding*. Ambicionou-se desenvolver maior sensibilidade pedagógica na gestão da heterogeneidade dos alunos, tanto ao nível técnico como ao nível das atitudes e motivações, com particular atenção aos alunos menos aptos. A implementação de progressões pedagógicas, a valorização de comportamentos motores através do reforço positivo e o uso de estilos de ensino que promovessem a autonomia e o pensamento crítico foram também metas pessoais, com vista a consolidar uma intervenção mais reflexiva, fundamentada e promotora de aprendizagens significativas.

### **1.5 4ª Etapa**

Nesta etapa, manteve-se a lógica de constituição de grupos heterogéneos, valorizando a diversidade como motor de aprendizagem colaborativa. Paralelamente, e tendo em conta a importância de ajustar o ensino às características individuais dos alunos, como defende Heacox (2006), foram criadas, em momentos específicos, composições homogéneas. Esta estratégia permitiu responder de forma mais precisa às necessidades dos alunos com maiores níveis de desempenho, potenciando o aprofundamento das suas competências.

#### Quadro 6

##### *4ª Etapa Lecionação - Objetivos*

| Objetivos                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Consolidar e avaliar as aprendizagens dos alunos em contexto de jogo formal                                                                 |
| Ajustar a intervenção pedagógica às necessidades individuais dos alunos, recorrendo de forma estratégica a grupos heterogéneos e homogéneos |

### 1.5.1 Plano

#### Área das Atividades Físicas

Relativamente aos JDC, nesta etapa recorreu-se predominantemente ao jogo formal como principal estratégia metodológica, nomeadamente através do basquetebol (3x3), andebol (5x5), futebol (4x4) e voleibol (2+2). Esta opção teve como objetivo avaliar a capacidade dos alunos para mobilizar, de forma integrada e contextualizada, as aprendizagens consolidadas ao longo do ano letivo, permitindo uma apreciação mais realista e significativa do seu desempenho global. Esta abordagem permitiu observar as competências técnico-táticas em contexto de jogo, promovendo a expressão das aprendizagens (Bunker & Thorpe, 1982). Posteriormente, para os alunos que ainda mantinham dificuldades no jogo formal foram introduzidas adaptações específicas e situações de jogo reduzido para recuperar e reforçar as aprendizagens dos alunos que revelarem dificuldades na aplicação em contexto de jogo, proporcionando-lhes novas oportunidades de progressão técnico-tática.

No basquetebol, de forma a apoiar o processo de consolidação das aprendizagens, foi adotada a situação de jogo 3x3+1, com o objetivo principal de preparar os alunos para o jogo formal 3x3. Esta abordagem centrou-se em aspetos como a tomada de decisão e a eficiência técnica em contextos de superioridade numérica. A escolha desta estratégia encontra respaldo nas ideias de Diniz et al. (2022), que evidenciaram os efeitos positivos da presença de um jogador flutuante não finalizador (non-scorer floater) e da superioridade numérica no comportamento tático de alunos iniciantes em jogos reduzidos de basquetebol.

No que diz respeito ao voleibol, os alunos que não atingiram os critérios definidos para o nível de Introdução continuaram a trabalhar em situações de 1+1, com foco no desenvolvimento do toque de dedos, do deslocamento para o ponto de queda da bola e de outros aspetos técnicos ainda em consolidação. De forma progressiva, estes alunos foram integrando situações de 2+2, como forma de transição para a colaboração em contexto de jogo.

Atendendo ao carácter marcadamente performativo da ginástica, conforme salientado por Baumgarten e Pagnano-Richardson (2010), e tendo em vista que a quarta etapa se centrou na consolidação e verificação das aprendizagens adquiridas ao longo do ano letivo, as atividades desenvolvidas neste período foram orientadas para a concretização de um produto final. Esse objetivo materializou-se na realização de uma sequência de ginástica no solo e na apresentação formal das principais habilidades técnicas associadas à ginástica com aparelhos, permitindo aos alunos demonstrar de forma integrada o progresso alcançado.

No âmbito da matéria de raquetes, especificamente no ténis de mesa, manteve-se a estratégia de colaboração entre alunos com diferentes níveis de desempenho. Os alunos pertencentes aos grupos “mais aptos” e “intermédios” dedicaram-se à consolidação dos conhecimentos e habilidades adquiridos na etapa anterior, recorrendo maioritariamente a jogos formais no formato 1x1. Paralelamente, os alunos do grupo “menos aptos” prosseguiram o seu percurso de aprendizagem em situações de 1+1, beneficiando do acompanhamento e apoio direto dos colegas mais experientes, promovendo-se assim uma dinâmica de cooperação e entreajuda ajustada às necessidades de cada aluno.

A temática da Orientação foi desenvolvida nesta etapa seguindo uma lógica de progressão na complexidade das tarefas. Inicialmente, os alunos foram introduzidos aos conteúdos estruturantes da disciplina, nomeadamente o reconhecimento espacial e a utilização dos pontos cardeais, através da atividade "Oricones". Posteriormente, a proposta pedagógica avançou para tarefas mais exigentes, como a realização de um percurso orientado com 10 balizas no espaço escolar. O processo foi culminado numa atividade de maior complexidade, uma prova de orientação integrada na Saída de Campo (SC), que permitiu aos alunos aplicar, em contexto fora da escola, os conhecimentos e competências previamente adquiridos.

### **Área da Aptidão Física**

Nesta área, o trabalho desenvolvido teve como finalidade dar continuidade à evolução e manutenção das capacidades motoras dos alunos, sendo concretizado tanto de forma integrada nas diferentes matérias como através da realização de exercícios específicos. A estruturação das tarefas seguiu uma progressão adequada ao nível de exigência, sendo maioritariamente aplicada no início e no final das aulas, bem como nos momentos de transição entre áreas de intervenção. Adicionalmente, durante esta etapa, foi facultada aos alunos a possibilidade de repetirem qualquer um dos testes FITescola

realizados na fase anterior, sempre que manifestaram vontade nesse sentido de melhorar alguma avaliação.

### **Área dos Conhecimentos**

Esta etapa procurou aprofundar a relação entre a aptidão física e a saúde, bem como a compreensão do tema “jogos olímpicos”. Para tal, no início e no final das aulas foram promovidos momentos de reflexão orientada, onde se exploraram brevemente os benefícios das capacidades motoras para a saúde e se discutiram aspetos históricos e socioculturais dos Jogos Olímpicos. Estes momentos, articulados com os conteúdos práticos, permitiram aos alunos desenvolver uma visão mais integrada da Educação Física, valorizando não só a vertente motora, mas também a sua dimensão formativa e cultural.

#### **1.5.2 Balanço**

##### **Área das Atividades Físicas**

De acordo com Heacox (2006), a organização de grupos homogêneos em momentos estratégicos do processo de ensino-aprendizagem pode potenciar o sucesso dos alunos, ao permitir uma diferenciação mais precisa dos desafios pedagógicos, ajustando-os ao nível de competência de cada grupo. Foi com base nesta perspetiva que, na etapa final, se decidiu complementar a lógica habitual de trabalho cooperativo em grupos heterogêneos com a introdução pontual de grupos homogêneos, particularmente nos JDC, o que se revelou uma mais-valia pedagógica. Nestes grupos homogêneos foram aplicadas situações de jogo formais, designadamente 5x5 no basquetebol, 5x5 no futebol e 4x4 no voleibol, permitindo aos alunos experimentar dinâmicas competitivas ajustadas ao seu nível e consolidar aprendizagens em contextos de maior proximidade com a realidade do jogo.

A implementação do jogo formal como estratégia pedagógica transversal aos JDC possibilitou uma avaliação mais autêntica das aprendizagens adquiridas ao longo do ano. Esta decisão metodológica, sustentada na lógica do modelo Teaching Games for Understanding (Bunker & Thorpe, 1982), revelou-se adequada para promover a mobilização integrada das competências técnico-táticas desenvolvidas nas etapas anteriores. De forma geral, observou-se uma melhoria significativa no desempenho da turma, conforme se pode observar no **Apêndice VI**.

No basquetebol, a adoção de situações com superioridade numérica (3x3+1), conforme sugerido por Diniz et al. (2022), potenciou a eficiência técnica e a reflexão tática em contexto de jogo. A maioria dos alunos atingiu os critérios definidos para o nível de introdução, embora persistissem dificuldades no lançamento na passada e na

ocupação do espaço nos ressaltos, aspetos cuja superação teria exigido um investimento temporal mais prolongado.

No voleibol, os progressos mais expressivos foram registados nas EA “intermédio” e “mais aptos”, que evidenciaram fluidez nas trocas de bola em situações de 2+2, respondendo positivamente à complexidade crescente das tarefas. Já no grupo “menos aptos”, embora a meta formal de jogo não tenha sido alcançada, verificou-se um avanço técnico relevante e um aumento do envolvimento, o que confirma a eficácia da estratégia de diferenciação pedagógica sustentada por Heacox (2006). Alunos como o n.º 1, 4, 16 e 17 demonstraram que, com tempo e condições adequadas, o potencial de progredir nas aprendizagens está presente, reforçando a ideia de que a avaliação deve ser contínua e formativa, e não apenas classificativa (Henriques, 2012).

No domínio da ginástica, a metodologia revelou-se particularmente eficaz para promover uma aprendizagem inclusiva e colaborativa. Esta organização permitiu equilibrar os diferentes ritmos de progressão, criando oportunidades para que os alunos com maiores competências apoiassem os colegas em dificuldades, fomentando a entreaajuda e a responsabilidade dentro das EA. A par disso, a implementação de uma avaliação contínua e a devolução sistemática de feedback possibilitaram uma melhoria progressiva na execução dos gestos técnicos, especialmente no grupo dos alunos “menos aptos”. Estes alunos evidenciaram progressos significativos na realização do rolamento à retaguarda demonstrando maior controlo postural, fluidez de movimento e intenção expressiva. Esta valorização da dimensão técnica e estética da ginástica vai ao encontro da lógica performativa destacada por Baumgarten (2010), sublinhando a importância de integrar o rigor da execução com a expressividade individual.

Finalmente, na área da dança, as adaptações espaciais e organizacionais, como o trabalho em zonas específicas coordenadas por um aluno-líder, facilitaram a inclusão e a participação ativa de todos, respeitando os diferentes níveis de predisposição e competência para a expressão rítmica. A estratégia adotada, próxima da proposta de Correia et al. (2018), permitiu que mesmo os alunos inicialmente menos motivados encontrassem um espaço de expressão e pertença, valorizando a diversidade como recurso educativo.

### **Área da Aptidão Física**

A análise dos dados permite verificar um aumento do número de alunos enquadrados na ZSAF em todos os testes realizados, conforme se verifica no **Apêndice VII**. No teste de vaivém, o número de alunos fora da ZSAF diminuiu de 15 (71,43%) para apenas 6 (40%), evidenciando uma melhoria significativa ao nível da resistência aeróbia.

Nos abdominais, a descida foi igualmente expressiva, passando de 13 para apenas 2 alunos abaixo do nível considerado saudável, uma redução de 84,6%, o que demonstra um claro fortalecimento da zona abdominal. O mesmo padrão foi observado nas flexões, onde inicialmente 16 alunos se encontravam fora da ZSAF e, no final do ano letivo, apenas 3 (14,3%) mantinham esse registo, evidenciando progressos significativos na força e resistência muscular dos membros superiores. Estes dados refletem não só a eficácia das propostas realizadas ao longo do ano, mas também o envolvimento crescente dos alunos nas atividades físicas, traduzindo-se num impacto positivo na sua condição física geral.

### **Área dos Conhecimentos**

As metodologias utilizadas ao longo do ano mostraram-se eficazes, permitindo que todos os alunos atingissem uma avaliação positiva nesta componente. A utilização a recursos digitais revelou-se um contributo decisivo para o sucesso alcançado, tendo favorecido o envolvimento dos alunos, que completaram as atividades propostas com empenho, regularidade e sentido de responsabilidade.

#### **1.5.3 Objetivos Pessoais**

Nesta etapa, estabeleceu-se como objetivo pessoal garantir uma gestão eficaz do tempo, assegurando que cada momento de avaliação em falta fosse devidamente contemplado. Pretendeu-se organizar as aulas de forma que nenhuma avaliação fosse negligenciada ou sobreposta. Este objetivo foi concretizado, uma vez que se conseguiu reservar tempo para realizar uma terceira avaliação aos alunos que sentiam que a sua classificação em determinada matéria não refletia o seu verdadeiro nível.

### **1.6 Professor a Tempo Inteiro**

No contexto do EP, foi realizada, por duas vezes, a experiência designada de “Professor a Tempo Inteiro” (PTI), uma no final do primeiro semestre e outra no final do segundo com o intuito de proporcionar uma simulação aproximada à realidade profissional de um docente de EF. Esta iniciativa possibilitou lecionar não apenas à turma que foi acompanhada ao longo do ano letivo, mas também a diversas outras pertencentes a diferentes ciclos de ensino, incluindo turmas de cursos profissionais, perfazendo um total de 17 tempos letivos numa única semana. O horário correspondente a esta experiência encontra-se disponível no **Apêndice XIII e IX**. Os objetivos estabelecidos foram os seguintes:

## Quadro 7

*Professor a Tempo Inteiro - Objetivos*

| Objetivos                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Incluir turmas de ciclos diferentes                                                                               |
| Dar a conhecer o planeamento por etapas a turmas que são lecionadas por blocos                                    |
| Reforçar as relações interpessoais e promover a partilha de experiências com os restantes docentes do GEF do AEAO |

### 1.6.1 Plano

O plano delineado para esta semana foi orientado por uma intencionalidade pedagógica centrada na diversificação de contextos e na otimização dos processos de ensino e aprendizagem. A inclusão de turmas de ciclos distintos permitiu alargar a compreensão sobre as especificidades de cada faixa etária e nível de ensino, ajustando a intervenção aos respetivos objetivos curriculares. Esta adaptação constante exigiu não só uma leitura do contexto, mas também uma gestão eficiente do tempo e do espaço de aula, como defendem Veiga et al. (2013), através da organização criteriosa dos recursos, do estabelecimento de rotinas e de uma comunicação pedagógica que facilitasse a gestão da aula e a relação educativa.

Foram definidas regras e rotinas, com o intuito de respeitar as orientações já instituídas pelos professores titulares e em articulação com os mesmos, foram concebidas tarefas ajustadas ao nível dos alunos, mas que, ao mesmo tempo, representassem um desafio capaz de potenciar o seu envolvimento e, assim, maximizar o tempo útil de aprendizagem. No que diz respeito à comunicação, a preparação antecipada das instruções permitiu apresentar cada proposta de forma clara e objetiva, esclarecendo os objetivos a atingir e os critérios que orientavam o sucesso na realização das tarefas.

Acresce que, ao procurar colaborar com docentes especialistas em áreas onde reconhecia menor domínio, como a ginástica, promoveu-se intencionalmente o desenvolvimento profissional. A observação e a lecionação com professores mais experientes proporcionaram momentos de aprendizagem, nomeadamente na planificação de aulas mais exigentes do ponto de vista didático, o que desafiou a sair da zona de conforto e a reforçar competências em domínios menos consolidados.

Paralelamente, a integração em turmas com regime de lecionação por blocos potenciou a aplicação da metodologia de ensino estruturada por etapas, o que facilitou uma abordagem progressiva dos conteúdos. Esta opção favoreceu também a gestão

eficaz do tempo útil de prática, uma vez que a extensão temporal das aulas permitiu reduzir tempos mortos e aumentar o envolvimento motor dos alunos. Neste sentido, tal como afirmam Costa et al. (1996), a eficácia da ação docente reflete-se, entre outros indicadores, na capacidade de maximizar o tempo dedicado às tarefas relevantes, reduzindo os períodos de espera e ampliando as oportunidades de aprendizagem.

### **1.6.2 Balanço**

A experiência desenvolvida nesta fase revelou-se especialmente rica em aprendizagens, não apenas pela diversidade das turmas envolvidas, mas também pelos desafios inerentes à gestão de diferentes faixas etárias e dinâmicas de grupo.

No que se refere ao primeiro objetivo, considera-se que este foi plenamente alcançado, sendo essa perceção corroborada pelos professores titulares, que, a meu pedido, procederam à sua avaliação através de observação direta. A adoção das regras e rotinas já implementadas pelos professores da turma mostrou-se igualmente uma opção acertada, dado que os alunos já se encontravam familiarizados com essas práticas, o que contribuiu para a manutenção das dinâmicas existentes. Acresce ainda que o contacto direto com normas estabelecidas por outros docentes constituiu uma oportunidade de aprendizagem, proporcionando momentos de reflexão importantes que vieram a influenciar positivamente o meu desempenho ao longo do EP.

Apesar de algumas dificuldades, nomeadamente no que diz respeito à aplicação uniforme da estratégia de contagem decrescente para a rotação entre estações, a experiência foi globalmente positiva. No 3.º ciclo, a implementação desta estratégia demonstrou ser altamente eficaz. Os alunos responderam ao desafio de cumprir os tempos propostos, encarando a contagem decrescente como uma dinâmica motivadora e autorreguladora. Esta resposta evidencia a importância de estratégias com um cariz lúdico, na promoção da eficiência organizacional e do envolvimento dos alunos mais jovens, em linha com os princípios de organização do espaço, rotinas claras e comunicação eficaz sugeridos por Veiga et al. (2013).

Para além dos ganhos logísticos, foi possível estabelecer, desde as primeiras interações, uma relação pedagógica com estas turmas. A empatia construída facilitou a gestão das aulas e contribuiu para um clima positivo, onde a cooperação, o respeito e o empenho foram uma constante. A clareza na definição dos objetivos e o feedback reforçaram o compromisso dos alunos com a aprendizagem, mesmo em contextos mais exigentes de organização em estações.

Nas turmas do ensino secundário, ainda que se tenham verificado algumas resistências iniciais, sobretudo associadas à imposição de regras e à sua aplicação

consistente, a relação interpessoal construída com os alunos mitigou em grande parte essas dificuldades.

Esta experiência revelou, assim, que a eficácia das estratégias pedagógicas está profundamente interligada à qualidade das relações estabelecidas com os alunos. A capacidade de ajustar os métodos à realidade de cada grupo, sem perder de vista os objetivos pedagógicos, mostrou-se crucial. Este processo de adaptação, contínuo e reflexivo, constituiu uma oportunidade de crescimento profissional e de aprofundamento da consciência didática, permitindo consolidar competências de gestão do tempo, do espaço e da relação educativa, fornecendo bases para exercer o futuro o papel de docente.

## **1.7 Projeto – Dinâmica de Grupo nas aulas de Educação Física**

### **1.7.1 Introdução**

A EF, pela sua natureza cooperativa e experiencial, assume-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências sociais essenciais, como a cooperação, o respeito e a empatia entre os alunos. No entanto, o sucesso destas competências depende, em larga medida, da qualidade das relações interpessoais entre os alunos. Moreno (1953) sublinha a importância de compreender a rede de interações num grupo para promover ambientes mais democráticos e inclusivos. O mesmo autor, refere que através da sociometria, é possível diagnosticar a estrutura relacional de uma turma e atuar pedagogicamente de forma mais eficaz. Neste contexto, foi desenvolvido um projeto de lecionação centrado na dinâmica de grupo nas aulas de EF, tendo como objetivos promover a inclusão, reforçar os vínculos sociais e melhorar o clima relacional na turma.

### **1.7.2 Metodologia**

A amostra foi constituída por 21 alunos da turma 8.ºB (10 rapazes e 11 raparigas, entre os 13 e os 14 anos), que participaram de forma regular nas aulas de EF. Para a recolha de dados neste estudo, foi utilizado um questionário sociométrico, elaborado com base nos fundamentos de Moreno (1953) e no modelo metodológico apresentado por Bonito (2018), o qual adaptou e operacionalizou para o contexto educativo. O instrumento foi aplicado via Google Forms em contexto de sala de aula na disciplina de CD. As questões incidiram sobre três aspetos fundamentais: as preferências dos alunos para trabalhar em grupo (critério funcional, relacionado com a colaboração académica); o colega a quem recorreriam em caso de dúvida (critério afetivo, associado à perceção de apoio e confiança); e a pessoa que escolheriam para desempenhar o papel de capitão de equipa num JDC (critério funcional-afetivo, com

implicações no reconhecimento de liderança entre pares). Com base nas escolhas expressas, foi elaborado um sociograma e calculados indicadores como centralidade, reciprocidade e rejeição, seguindo o modelo de Northway (1940). Os dados permitiram categorizar os alunos em diferentes níveis de integração social (**Apêndice X**) e fundamentar uma intervenção pedagógica baseada na formação de grupos heterogêneos, segundo os princípios da Aprendizagem Cooperativa (Johnson & Johnson, 1999).

### **1.7.3 Procedimentos**

A intervenção desenvolveu-se ao longo de 10 semanas, inserida na planificação regular das aulas de Educação Física, com incidência nos JDC (futebol, basquetebol e voleibol, bem como na abordagem das atividades rítmicas expressivas, assegurando uma cobertura alargada e diversificada dos conteúdos previstos no currículo do 3.º ciclo.

Com base na análise sociométrica realizada previamente, a constituição dos grupos de trabalho obedeceu ao princípio da heterogeneidade, assegurando a presença, em cada grupo, de alunos com diferentes níveis de integração social. Esta opção seguiu os pressupostos da Aprendizagem Cooperativa (Johnson & Johnson, 1999), que defende a constituição de grupos equilibrados como condição para a promoção de interdependência positiva e desenvolvimento de competências sociais. As tarefas propostas foram intencionalmente desenhadas para fomentar a interdependência positiva entre os alunos, exigindo cooperação para a concretização de objetivos comuns, como completar um número mínimo de passes antes do remate ou elaborar uma sequência coreográfica. A importância da definição de metas partilhadas e do sentido de responsabilidade coletiva é amplamente defendida por Slavin (1998), que aponta estas estratégias como promotoras do envolvimento cognitivo e afetivo dos alunos.

Para além da constituição de grupos heterogêneos, foi implementada a rotatividade de papéis funcionais, como gestor de tempo, responsável pelo material ou líder do aquecimento, com o intuito de assegurar uma distribuição equilibrada de responsabilidades e de promover a participação de todos os elementos do grupo. Esta estratégia encontra suporte nos princípios da Aprendizagem Cooperativa descritos por Johnson e Johnson (1999), que defendem que a interdependência positiva e a responsabilidade individual são fundamentais para o sucesso coletivo. Ao alternar os papéis atribuídos, procurou-se desenvolver competências transversais como a comunicação, a autorregulação e a liderança, fomentando um clima de cooperação e de respeito no grupo-turma.

Durante a intervenção, realizaram-se momentos de reflexão coletiva, nos quais os alunos foram convidados a discutir os comportamentos de entreajuda, respeito e cooperação observados. Esta prática de feedback dialógico, em linha com a abordagem de avaliação formativa proposta por Black e Wiliam (2009), permitiu aos alunos tomar consciência do impacto das suas ações no grupo, promover a empatia e consolidar valores de cidadania e convivência.

A utilização da sociometria como ponto de partida para a intervenção revelou-se particularmente eficaz na identificação de padrões relacionais ocultos e na definição de estratégias pedagógicas orientadas para a promoção da coesão do grupo. Como defendem Bonito (2018) e Moreno (1953), a intervenção educativa é tanto mais eficaz quanto melhor conhecer a malha relacional que estrutura o grupo, permitindo decisões pedagógicas mais ajustadas ao perfil socioafetivo dos alunos.

#### **1.7.4 Resultados**

A análise das respostas de 17 alunos revelou uma rede relacional inicialmente marcada por assimetrias: alguns alunos (n.º 7 e n.º 11) destacavam-se como elementos centrais, enquanto outros (n.º 8, 18, 20 e 22) apresentavam baixos níveis de aceitação, sugerindo situações de isolamento social. Após a intervenção, foi reaplicado o questionário, observando-se melhorias significativas, conforme se observa no **Apêndice XII**. Alunos como o n.º 8 e o n.º 18 passaram de uma menção para cinco e seis, respetivamente, sinalizando uma maior integração. A maioria dos alunos manteve ou reforçou o seu estatuto positivo, e verificou-se um aumento da reciprocidade e da dispersão das escolhas. A assiduidade revelou-se um fator determinante: os alunos com ausências frequentes (ex.: n.º 12 e n.º 20) registaram menor evolução. A integração dos menos escolhidos em grupos equilibrados, com o apoio de pares influentes, contribuiu para a criação de novas conexões e para uma vivência mais harmoniosa nas aulas.

#### **1.7.5 Balanço Final**

O projeto demonstrou que a intervenção pedagógica alicerçada em dados sociométricos e enquadrada por modelos cooperativos, pode promover melhorias substanciais na dinâmica de grupo em EF. Através de estratégias simples, mas bem fundamentadas, foi possível diminuir situações de exclusão, fomentar a coesão e potenciar o envolvimento ativo de todos os alunos. A experiência confirma que a inclusão social não acontece por acaso, exige diagnóstico, planeamento e acompanhamento reflexivo. Este trabalho veio salientar a importância de integrar as dimensões sociais no ensino da EF, destacando o papel fundamental do professor enquanto agente promotor de ambientes educativos mais equitativos, cooperativos e centrados na valorização da dimensão humana das aprendizagens.

## 2. Direção de Turma

### 2.1 1ª Etapa

Na primeira etapa, o trabalho desenvolvido consistiu em identificar eventuais dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, situações familiares delicadas e perceber as dinâmicas do grupo. Para além disso, procurou-se recolher informação que permitisse planear de forma mais adequada os temas a trabalhar na disciplina de CD, de forma a responder às necessidades e interesses da turma. Tal como refere Carvalho (1994), este tipo de avaliação é essencial para orientar o trabalho do professor e adaptar a sua intervenção ao contexto específico da turma. Desta forma os objetivos delineados foram os seguintes:

#### Quadro 8

##### *1ª Etapa Direção de Turma - Objetivos*

| Objetivos                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Conhecer a turma e identificar alunos prioritários                                  |
| Identificar os problemas globais da turma                                           |
| Conhecer e dar-me a conhecer aos professores do CT                                  |
| Selecionar os conteúdos a abordar em CD de acordo com as necessidades identificadas |

#### 2.1.1 Plano

De modo a conseguir cumprir os objetivos delineados para a função de DT, foi fundamental, numa fase inicial, reunir com a Diretora de turma, com o objetivo de fomentar uma relação profissional colaborativa e estabelecer de forma clara as responsabilidades a assumir ao longo do estágio. Procedeu-se também a uma análise dos processos individuais dos alunos, o que permitiu aceder a informação relevante sobre o percurso escolar, a situação familiar e as necessidades educativas específicas de cada estudante. Inicialmente, ficou estabelecido que estaria presente nas horas de atendimento aos encarregados de educação, com o objetivo de acompanhar mais de perto a relação escola-família e de contribuir para a construção de uma comunicação mais próxima, transparente e colaborativa, contudo, tal não foi possível, uma vez que a hora marcada para os atendimentos coincidia com uma aula de lecionação da minha responsabilidade. Apesar de ter solicitado uma alteração desse horário, a Diretora de Turma informou que tal não seria viável, dado exercer funções em dois estabelecimentos de ensino em simultâneo. Ainda assim, ficou acordado que marcaria presença nas reuniões gerais de turma, de apresentação, intercalares e finais de semestre, colaborando ativamente na sua dinamização.

Com o objetivo de identificar os temas a desenvolver na disciplina de CD foi realizada, nas três primeiras semanas de aulas, uma síntese orientadora dos seis temas nucleares previstos, permitindo assim adequar a planificação às características e interesses específicos da turma, após a qual os alunos manifestaram a sua opinião quanto ao tema prioritário a tratar, permitindo assim um planeamento que fosse de encontro aos interesses e necessidades da turma.

### 2.1.2 Balanço

O trabalho desenvolvido revelou-se bastante positivo, na medida em que as atividades e dinâmicas propostas permitiram identificar com clareza alguns dos principais desafios a enfrentar na turma. Destacaram-se, desde logo, dois problemas nucleares: por um lado, constatou-se que grande parte dos alunos comparecia às aulas sem tomar o pequeno-almoço, o que levantava preocupações do ponto de vista do bem-estar e do rendimento escolar, por outro, verificou-se que a interação entre colegas nem sempre era positiva, havendo episódios de isolamento e dificuldades na convivência entre os mesmos. Um caso particular que se tornou evidente desde o início foi o do aluno n.º 17, recentemente integrado no sistema educativo português, que nos intervalos se mantinha afastado dos restantes colegas, relacionando-se apenas com alunos da sua nacionalidade, o que indicava uma integração ainda pouco conseguida. Para além disso, foi perceptível que dois alunos enfrentavam situações familiares instáveis, associadas à instabilidade emocional dos respetivos encarregados de educação, o que influenciava o seu comportamento e envolvimento escolar. No que diz respeito à disciplina de CD, e após auscultação dos alunos, foi identificado como tema prioritário a abordar a importância da alimentação, dada a sua pertinência face ao contexto identificado.

## 2.2 2ª Etapa

Após os dados recolhidos na fase inicial, a segunda etapa teve como foco intervir diretamente nas problemáticas anteriormente sinalizadas, bem como promover o desenvolvimento de competências essenciais no âmbito da disciplina de CD. Nesse sentido, os objetivos da etapa foram os seguintes:

### Quadro 9

#### 2ª Etapa Direção de Turma - Objetivos

| Objetivos                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------|
| Promover a sensibilização dos alunos para a relevância de uma alimentação saudável |
| Promover a inclusão e o respeito pela diversidade cultural                         |
| Fomentar a qualidade das relações interpessoais na turma                           |

### **2.2.1 Plano**

Com o intuito de despertar nos alunos a consciência para a relevância de manter uma alimentação equilibrada e promotora de saúde, foi organizada uma atividade em pequenos grupos, onde cada grupo ficou responsável por investigar os hábitos alimentares matinais típicos de um país (preferencialmente os países de origem dos alunos da turma). Esta abordagem multicultural visou não só promover a consciência sobre a importância do pequeno-almoço, como também valorizar a diversidade cultural existente na turma. A partilha dos resultados em plenário permitiu estabelecer um paralelismo entre alimentação, saúde e rendimento escolar, seguindo os princípios de articulação curricular e de mediação educativa preconizados por Favinha (2010).

Perante as dificuldades identificadas no relacionamento interpessoal e na convivência entre colegas, marcadas por interações por vezes tensas ou excludentes, foi delineada uma intervenção pedagógica que promovesse valores como o respeito, a cooperação e o sentido de pertença ao grupo. Inspirada nos princípios de liderança participativa e cultura de grupo defendidos por Almeida (2012), a intervenção assentou na criação de ambientes de aprendizagem colaborativos e socialmente inclusivos, em que os alunos pudessem interagir de forma construtiva. Neste sentido, articulou-se o conteúdo da disciplina de CD com dinâmicas de grupo centradas na empatia e na comunicação, de forma a reforçar os vínculos sociais dentro da turma. Uma dessas dinâmicas surgiu na sequência de uma atividade sobre os hábitos alimentares dos diferentes países. Nessa fase, foi promovido o trabalho em pequenos grupos heterogéneos, cuidadosamente compostos por alunos com perfis diversos. O desafio consistiu na elaboração de um cartaz coletivo sobre o tema “Hábitos Saudáveis em Comunidade Escolar”. Para além de reforçar os conteúdos trabalhados, esta proposta teve como finalidade estimular o diálogo, a partilha de experiências e a cooperação entre alunos que habitualmente não interagiam entre si, contribuindo assim para a melhoria do clima relacional da turma.

Para apoiar a integração do aluno n.º 17, que se encontrava isolado nos intervalos e interagía apenas com colegas da sua nacionalidade, foi adotada uma estratégia deliberada de integração social através do trabalho colaborativo, com base nas ideias de Nunes e Alho (2007), que enfatizam a importância de criar contextos positivos para a interação entre alunos, como forma de fortalecer a coesão do grupo e combater o isolamento cultural e linguístico. Desta forma, os alunos foram desafiados a resolver pequenas tarefas em equipa, sendo a composição dos grupos definida estrategicamente para promover interações entre colegas com menos afinidade.

### **2.2.2 Balanço**

As atividades desenvolvidas revelaram-se determinantes para a promoção do bem-estar, da inclusão e do desenvolvimento de competências sociais e cívicas no contexto da turma, em consonância com a relevância atribuída à articulação entre conteúdos curriculares e valores de cidadania (Favinha, 2010).

No domínio da educação alimentar, a participação e o envolvimento dos alunos superaram as expectativas iniciais. A abordagem multicultural, materializada na exploração dos pequenos-almoços típicos dos países de origem dos alunos, fomentou um clima de partilha e valorização da diversidade, confirmando o que a literatura aponta quanto ao potencial destas práticas na construção de identidades inclusivas e no fortalecimento do sentido de pertença (Almeida, 2012). Para além da elaboração de cartazes informativos, alguns alunos trouxeram alimentos representativos da sua cultura, proporcionando um momento de degustação coletiva que constituiu simultaneamente uma oportunidade de educação intercultural.

Com o intuito de consolidar os conhecimentos e reforçar a consciência crítica sobre a importância de um pequeno-almoço equilibrado, os alunos conceberam um vídeo, apresentando dois cenários contrastantes: num, a personagem iniciava o dia com um pequeno-almoço saudável, noutro, prescindia dessa refeição. A narrativa ilustrou de forma clara os efeitos de cada escolha ao longo do dia, promovendo a reflexão crítica e incentivando comportamentos saudáveis. O processo criativo, conduzido de forma colaborativa, evidenciou empenho, cooperação e capacidade de organização, indo ao encontro da premissa de que ambientes de aprendizagem colaborativos e socialmente inclusivos potenciam o fortalecimento dos laços interpessoais e a participação ativa (Almeida, 2012). A qualidade final do trabalho motivou a Direção de Turma a encaminhar o vídeo para a direção da escola, propondo a sua divulgação na página institucional enquanto exemplo de boa prática pedagógica.

No que respeita à integração do aluno n.º 17, embora este continuasse a manifestar maior proximidade com colegas da sua nacionalidade, foram observados progressos assinaláveis, nomeadamente interações esporádicas com outros elementos da turma durante os intervalos. Este desenvolvimento, ainda que gradual, reforça a pertinência da estratégia delineada, sustentada por Nunes e Alho (2007), que defendem a criação deliberada de contextos de interação positiva como meio para promover a coesão grupal e superar barreiras culturais e linguísticas. Assim, confirma-se que processos de inclusão efetiva requerem tempo, consistência e a multiplicação de oportunidades de contacto intencional, de modo a favorecer a construção de relações significativas.

## 2.3 3ª Etapa

Na terceira etapa, o plano de intervenção procurou aprofundar o trabalho realizado nas fases anteriores, sendo os objetivos da mesma:

### Quadro 10

#### 3ª Etapa Direção de Turma - Objetivos

| Objetivos                                                         |
|-------------------------------------------------------------------|
| Sensibilizar os alunos para a valorização da diversidade cultural |
| Reforçar a inclusão de todos os alunos                            |
| Desenvolver competências sociais e emocionais                     |

### 2.3.1 Plano

Na terceira etapa, delineou-se um plano de intervenção com o objetivo de aprofundar o trabalho iniciado nas fases anteriores e colmatar de forma mais eficaz as fragilidades identificadas. Esta fase centrou-se em três ideias principais: ajudar os alunos a relacionarem-se melhor uns com os outros, incentivá-los a participar de forma responsável na comunidade escolar e valorizar as diferentes culturas presentes na turma. Para isso, foi organizada uma visita de estudo ao Oceanário de Lisboa, aproveitando conteúdos das disciplinas de Ciências Naturais e CD, com o objetivo de proporcionar aprendizagens fora da sala de aula e desenvolver competências sociais, ambientais e culturais. Neste sentido, a visita ao Oceanário foi mais do que uma atividade extracurricular, foi pensada como dispositivo educativo estratégico, alinhado com o Projeto Educativo da Escola e com os interesses previamente auscultados junto dos alunos. Esta lógica articula-se com o entendimento de Clemente e Mendes (2013), segundo os quais o exercício de liderança do diretor de turma deve ser flexível, responsivo e orientado para a formação dos alunos, indo além de um papel meramente administrativo. Com o objetivo de aproximar os alunos entre si e incentivar o envolvimento dos colegas de diferentes nacionalidades, foi concebido um guião cooperativo para a visita, com tarefas atribuídas a pequenos grupos compostos de forma heterogénea. Esta estratégia procurou estimular a comunicação, reforçar o sentimento de pertença e valorizar as diferentes culturas representadas na turma.

### 2.3.2 Balanço

O balanço da terceira etapa revelou-se amplamente positivo, tanto pela qualidade da participação dos alunos como pelo impacto educativo das atividades desenvolvidas. A visita de estudo ao Oceanário de Lisboa constituiu um momento particularmente enriquecedor, proporcionando aprendizagens num contexto distinto da sala de aula. Esta abordagem enquadra-se no princípio de que o exercício da liderança do diretor de turma deve ser flexível, responsivo e orientado para o desenvolvimento

global dos alunos, ultrapassando uma função meramente administrativa, conforme defendem Clemente e Mendes (2013).

Os alunos revelaram-se motivados, curiosos e envolvidos ao longo de toda a atividade, evidenciando um interesse que favoreceu interações significativas e contribuiu para o fortalecimento de um ambiente marcado pela cooperação e entreajuda. A organização em pequenos grupos heterogéneos, com tarefas distribuídas de forma colaborativa segundo o guião previamente delineado, mostrou-se eficaz na aproximação de alunos que, habitualmente, não interagem, promovendo uma dinâmica de turma mais coesa.

Verificaram-se progressos relevantes na integração de alunos com percursos culturais distintos, os quais assumiram um papel ativo nas atividades, partilhando conhecimentos, experiências e perspetivas, enriquecendo assim o grupo no seu conjunto. Este resultado confirma que a diversidade, quando reconhecida e valorizada como recurso educativo, potencia o respeito mútuo e a compreensão intercultural, transformando as diferenças em oportunidades de aprendizagem partilhada.

A maioria dos grupos cumpriu integralmente as tarefas previstas no guião cooperativo, demonstrando autonomia, sentido de responsabilidade e capacidade de organização, evidenciando que a planificação intencional de atividades experienciadas fora do contexto habitual de ensino pode favorecer simultaneamente a aquisição de competências académicas, sociais e culturais, bem como o fortalecimento do sentido de pertença à comunidade escolar.

## 2.4 4ª Etapa

A quarta etapa representou a continuidade lógica do trabalho desenvolvido nas fases anteriores, procurando dar um passo em frente na consolidação das aprendizagens sociais e relacionais promovidas até então. Depois de se ter investido na valorização da diversidade, na inclusão e no fortalecimento dos laços interpessoais, entendeu-se ser o momento oportuno para ampliar o sentido de pertença à escola e à comunidade, envolvendo os alunos em ações com impacto real no seu meio envolvente. Neste sentido, os objetivos da quarta etapa centraram-se em três grandes linhas de ação:

### Quadro 11

#### *4ª Etapa Direção de Turma - Objetivos*

| Objetivos                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------|
| Consolidar a coesão de grupo e o envolvimento dos alunos na vida escolar |

|                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------|
| Promover a participação e comprometimento em iniciativas de interesse comum      |
| Desenvolver e consolidar valores como a empatia, entreajuda e compromisso social |

### 2.4.1 Plano

Na sequência do trabalho realizado anteriormente, a quarta etapa teve como principal objetivo consolidar os progressos alcançados no que respeita à coesão do grupo, à inclusão e ao envolvimento dos alunos na vida da escola. Partindo das aprendizagens realizadas, procurou-se agora reforçar o sentido de responsabilidade cívica e de pertença, promovendo uma participação solidária em iniciativas de impacto social. Neste sentido, foi planeada a realização de uma campanha de voluntariado animal, articulando valores de empatia, compromisso e ação comunitária.

Inspirada na lógica da educação para a cidadania ativa (UNESCO, 2015) esta iniciativa visou estimular nos alunos a capacidade de se organizarem coletivamente em prol de uma causa. A primeira fase consistiu na criação de cartazes informativos, elaborados em pequenos grupos heterogéneos, com o objetivo de sensibilizar a comunidade escolar para as necessidades de um canil local. Esta tarefa permitiu consolidar competências de comunicação, planeamento e trabalho cooperativo, à luz dos princípios de Johnson e Johnson (2009), reforçando ainda a importância da interdependência positiva entre os membros da turma.

### 2.4.2 Balanço

A iniciativa de voluntariado animal revelou um impacto assinalável, tanto no plano educativo como social. Ao longo de três semanas, os alunos conceberam e divulgaram cartazes informativos, sensibilizando de forma sistemática a comunidade escolar para a campanha. Esta ação, orientada por valores de cidadania e solidariedade (UNESCO, 2015), resultou na angariação de cerca de 10 kg de ração para cães e gatos, aproximadamente 25 pacotes de comida, 30 brinquedos, 20 mantas e diversos produtos de higiene, incluindo champô, toalhas e escovas.

A entrega dos donativos decorreu no canil AMIAMA, no âmbito de uma visita previamente coordenada com a equipa técnica local. A participação direta dos alunos no transporte, organização e entrega dos bens permitiu-lhes experienciar, de forma concreta, a relevância de uma ação comunitária planeada e socialmente significativa, confirmando o potencial formativo de atividades com aplicação prática.

Do ponto de vista processual, a elevada adesão dos alunos, a sua capacidade de organização e a eficácia na comunicação com colegas de outras turmas constituíram indicadores claros de desenvolvimento de competências de cooperação e

interdependência positiva, em consonância com os princípios da aprendizagem cooperativa descritos por Johnson e Johnson (2009). A campanha contribuiu igualmente para reforçar o sentido de responsabilidade cívica, potenciar a empatia para com os animais e consolidar a perceção do valor da ação coletiva enquanto instrumento de transformação social.

## **2.5 Projeto - Dinâmica de Grupo em sala de aula**

### **2.5.1 Introdução**

Num ambiente escolar que valoriza o trabalho em grupo como forma de aprender, tornou-se claro que era necessário intervir para melhorar a forma como os alunos colaboram entre si. Este projeto teve, por isso, como objetivo principal melhorar o rendimento do trabalho em grupo da turma, através da promoção de estratégias que incentivassem a cooperação e a participação de todos. De acordo com Johnson e Johnson (2009), a aprendizagem cooperativa é uma abordagem pedagógica que ajuda os alunos a trabalhar melhor em conjunto, promovendo responsabilidade, apoio e interdependência positiva. Slavin (1988) também acrescenta que os grupos coesos conseguem, normalmente, melhores resultados escolares e mostram mais persistência perante os desafios. Pelo contrário, quando há falta de ligação entre os colegas, o ambiente pode tornar-se negativo e prejudicar tanto a aprendizagem como a inclusão. Esta visão é apoiada por Johnson e Johnson (2008), que demonstraram que o trabalho em grupo bem orientado favorece as relações interpessoais e reduz a competitividade exagerada entre alunos. Vygotsky (1978), através da sua teoria sociocultural, reforça esta perspetiva ao afirmar que a aprendizagem acontece, sobretudo, nas interações sociais. A ideia de “zona de desenvolvimento proximal” mostra como os alunos crescem quando aprendem com os outros, sendo a coesão de grupo um fator essencial para esse crescimento partilhado.

### **2.5.2 Metodologia**

Foi utilizado o GEQ, traduzido e validado para a língua portuguesa por Nascimento Júnior et al. (2012), originalmente concebido para avaliar a coesão em equipas desportivas. O GEQ incluiu 18 itens distribuídos por quatro dimensões: Integração no grupo-tarefa (GI-T): perceção dos alunos sobre o empenho coletivo na concretização de objetivos escolares (itens 8, 10, 12, 14, 16); Integração no grupo-social (GI-S): perceção de proximidade social no grupo-turma (itens 9, 11, 13, 15); Atração individual para o grupo-tarefa (AI-T): envolvimento pessoal com as tarefas escolares do grupo (itens 3, 4, 6); Atração individual para o grupo-social (AI-S): gosto e envolvimento com os aspetos sociais da turma (itens 1, 2, 5, 7).

As respostas foram dadas numa escala de Likert de 1 (discordo totalmente) a 9 (concordo totalmente), tendo as questões sido ajustadas para refletir o contexto de sala de aula. O questionário foi aplicado em contexto presencial, pré e pós intervenção, ambos durante uma aula de CD. Os dados foram tratados de forma anónima e confidencial. Para a análise estatística, foram calculadas as médias e desvios padrão de cada dimensão, bem como o coeficiente alfa de Cronbach, com o objetivo de avaliar a consistência interna do instrumento.

Os resultados “Pré-Intervenção” estão presentes no **Apêndice XIII** e incluem as médias, os desvios padrão e o coeficiente alfa de Cronbach para cada uma das quatro dimensões avaliadas.

Os valores médios situaram-se entre 4,59 e 4,98 numa escala de 1 (discordo totalmente) a 9 (concordo totalmente), o que indicou uma perceção moderada de coesão no grupo-turma. A dimensão com valor mais elevado foi a Integração no grupo-tarefa (GI-T), sugerindo algum reconhecimento do esforço coletivo em contexto escolar. Já a dimensão com valor mais baixo foi a Integração no grupo-social (GI-S), o que pôde refletir relações interpessoais mais distantes ou menos consolidadas. Apesar destes resultados, a consistência interna das respostas revelou-se baixa, com coeficientes alfa de Cronbach muito abaixo dos valores considerados aceitáveis. Este aspeto, a par da elevada dispersão nas respostas (desvios padrão entre 2,36 e 2,77), sugere perceções pouco uniformes entre os alunos quanto ao clima de grupo, o que reforça a pertinência da intervenção planeada no âmbito da DT. A análise inicial revelou níveis moderados de coesão nas quatro dimensões do instrumento (integração social e de tarefa, e atração individual para o grupo), com destaque para a elevada dispersão de respostas e baixos índices de consistência interna, o que indicava perceções díspares e uma estrutura relacional pouco consolidada no grupo-turma.

### 2.5.3 Procedimentos

Tendo em conta os resultados obtidos na fase diagnóstica, através da aplicação do GEQ à turma, foi implementada uma intervenção pedagógica com o propósito de promover a coesão de grupo no contexto da sala de aula. Esta intervenção decorreu ao longo de seis semanas, durante as aulas de CD, sendo articulada com os domínios da Educação para os direitos humanos, igualdade de género e desenvolvimento pessoal e social, assegurando uma abordagem integrada e significativa dos temas em causa. O modelo teórico que sustentou a prática pedagógica baseou-se na abordagem da aprendizagem cooperativa, segundo os princípios de Johnson e Johnson (2009), com foco na criação de interdependência positiva, responsabilidade, interação, habilidades sociais e avaliação processual em grupo. A

composição dos grupos foi realizada de forma intencionalmente heterogénea, com base em critérios definidos a partir da observação docente e dados comportamentais e escolares. Cada grupo integrou alunos com diferentes níveis de rendimento, perfis sociocomportamentais e género, com base nos princípios da aprendizagem cooperativa e da valorização da diversidade. Esta organização heterogénea promoveu o respeito pelas diferenças, o apoio e o desenvolvimento de competências sociais essenciais (Leitão, 2010). Desta forma, foram utilizadas estratégias de trabalho cooperativo, incluindo: Jigsaw (quebra-cabeças): cada aluno tornou-se especialista num subtema do conteúdo em estudo (por exemplo, direitos das crianças, igualdade de género, diversidade cultural), sendo posteriormente responsável por partilhar esse conhecimento com o grupo; Técnica do "Think-Pair-Share": os alunos refletiram individualmente sobre dilemas sociais apresentados, discutiram em pares e, posteriormente, partilharam com o grupo alargado, cultivando a recetividade comunicativa e o respeito por diferentes perspetivas; Projetos colaborativos: os grupos criaram produtos finais (como cartazes, vídeos ou dramatizações) com mensagens orientadas para a promoção da inclusão e do respeito pela diversidade, reforçando o trabalho em equipa com objetivos comuns e tangíveis.

A gestão dos grupos incluiu a atribuição rotativa de papéis (facilitador, relator, controlador do tempo, mediador), o que permitiu o desenvolvimento de competências sociais diversificadas e evitou a cristalização de hierarquias informais (Leitão, 2010). Os alunos foram ainda envolvidos em momentos de autoavaliação, promovendo a reflexão crítica sobre o seu desempenho individual e coletivo. A cada semana, realizaram-se momentos de reflexão orientados pelo professor, nos quais os grupos analisaram o seu funcionamento interno, identificaram dificuldades e propuseram estratégias de melhoria. Esta componente reflexiva foi essencial para consolidar a autorregulação coletiva e fortalecer o sentimento de pertença.

#### **2.5.4 Resultados**

De acordo com a bibliografia existente, após seis semanas de intervenção, foi reaplicado o GEQ à turma, para de avaliar o impacto das estratégias implementadas ao nível da coesão de grupo (Leach et al. 2020). Os resultados evidenciados estão presentes no **Apêndice XIV**.

A dimensão Integração no grupo-tarefa (GI-T) apresentou uma média de 6,12, evidenciando um maior sentimento de envolvimento coletivo no cumprimento dos objetivos escolares. Também na dimensão Integração no grupo-social (GI-S) se verificou uma melhoria expressiva, com a média a subir para 5,89, o que sugere uma

aproximação entre os alunos e uma perceção mais forte de pertença e afinidade no grupo-turma.

No que respeita à Atração individual para o grupo-tarefa (AI-T), a média passou para 5,97, refletindo um maior compromisso individual com as tarefas desenvolvidas em contexto coletivo. A dimensão Atração individual para o grupo-social (AI-S) registou igualmente uma subida para 6,05, o que indica um reforço do gosto e do envolvimento dos alunos nas interações sociais da turma. Para além do aumento das médias, observou-se uma redução significativa na dispersão das respostas, com os desvios padrão a situarem-se entre 1,45 e 1,78, o que demonstra uma maior uniformidade nas perceções dos alunos. Por sua vez, os coeficientes alfa de Cronbach aumentaram para valores entre 0,71 e 0,81, revelando uma consistência interna satisfatória das respostas em todas as dimensões avaliadas.

### **2.5.5 Balanço**

O projeto de intervenção desenvolvido no âmbito da DT revelou-se globalmente positivo, tendo contribuído para o reforço da coesão da turma e para a melhoria do clima relacional em contexto escolar. Através da aplicação de estratégias cooperativas e reflexivas, os alunos demonstraram maior envolvimento nas dinâmicas de grupo, maior sentido de responsabilidade e maior empatia nas interações. Os dados quantitativos pós-intervenção evidenciam progressos em todas as dimensões avaliadas, com aumentos nas médias do GEQ, redução da dispersão nas respostas e melhoria da consistência interna. Entre os aspetos mais positivos destaca-se o forte envolvimento dos alunos nas atividades propostas, bem como o progresso evidente no desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente ao nível da comunicação, cooperação, empatia, e a aproximação entre colegas com perfis distintos. A diversidade foi valorizada como oportunidade educativa, e observou-se um aumento da colaboração espontânea em situações do quotidiano escolar.

## **2.6 Saída de campo**

A saída de campo (SC) ao Parque Urbano do Jamar (PUJ), realizada a 20 de Maio de 2025 com as turmas 8.ºA, B e C, foi pensada como uma experiência educativa interdisciplinar, centrada no desenvolvimento de competências físicas, cognitivas, sociais e ambientais. Esta atividade, integrada no âmbito da DT e do EP, visou proporcionar aprendizagens significativas em contexto ao ar livre, de forma alinhada com o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e com as AE (ME, 2018).

Inspirado no modelo proposto por Neville et al. (2023), o planeamento teve em conta três dimensões fundamentais: o ambiente, o aluno e o professor. A escolha do

local baseou-se na sua acessibilidade, segurança e riqueza natural, permitindo criar situações de aprendizagem contextualizadas. Este olhar pedagógico vai ao encontro da perspetiva de Wattchow e Brown (2011), que defendem a importância do espaço como parte ativa no processo educativo, capaz de envolver os alunos de forma sensorial e emocional. A atividade foi também concebida como um momento de cooperação entre professores e alunos do conselho de turma, promovendo a interdisciplinaridade e o trabalho colaborativo.

#### Quadro 12

*Saída de Campo - Objetivos Internos*

| Objetivos                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Promover o contacto direto com a natureza, incentivando a consciência ambiental e cívica. |
| Desenvolver competências físicas e motoras através de atividades ao ar livre              |
| Fomentar o trabalho em equipa e a capacidade de orientação                                |

Após vários momentos de discussão, análise e reflexão, realizados pelo NE, foi identificada a oportunidade de, no decorrer da SC, se promover a consolidação de aprendizagens provenientes de diferentes áreas disciplinares. Em simultâneo, procurou-se aprofundar as interações sociais e o espírito de cooperação previamente desenvolvidos entre os alunos no contexto da DT. Com esse propósito, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos para a SC:

#### Quadro 13

*Saída de Campo - Objetivos Específicos*

| Área                          | Objetivos                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CD                            | Consciencializar sobre a preservação do espaço público                                                                                                                                                                   |
| CD                            | Promover a consciência ambiental e a valorização da preservação da natureza, através do envolvimento ativo dos alunos numa ação de limpeza de um espaço natural, incentivando comportamentos responsáveis e sustentáveis |
| EF                            | Vivenciar diversas atividades de contacto e exploração da natureza                                                                                                                                                       |
| EF                            | Desenvolver as aprendizagens de orientação                                                                                                                                                                               |
| DT                            | Melhorar as relações interpessoais dentro da turma                                                                                                                                                                       |
| MAT,<br>HIST,<br>GEO,<br>PORT | Proporcionar uma aprendizagem contextualizada, onde os alunos possam aplicar os conhecimentos teóricos de sala de aula a uma situação prática                                                                            |

### 2.6.1 Plano

O percurso foi detalhadamente articulado, combinando caminhada e transporte ferroviário, com deslocações desde a escola até Cruz Quebrada, via Amadora, Campolide, Alcântara-Terra e Alcântara-Mar. Os bilhetes foram adquiridos com antecedência e, apesar de não ter sido possível garantir uma carruagem exclusiva, foi assegurado o contacto prévio com a empresa “Comboios de Portugal (CP)” para descontos de grupo e reforço de segurança.

Acompanhados por cinco docentes, em conformidade com o rácio legal (Despacho n.º 8462-A/2022), os alunos foram supervisionados durante todo o trajeto. Os professores posicionaram-se estrategicamente nos percursos pedonais e nas estações, assegurando o cumprimento das normas de segurança e promovendo um comportamento responsável.

À chegada ao parque, o NE forneceu um mapa (**Apêndice XVI**) e um cartão de controlo (**Apêndice XVII**), e os alunos iniciaram, de seguida, uma prova de orientação em “score”, que permitiu a todos os grupos começar em simultâneo, estimulando a autonomia e a cooperação, aspetos valorizados por Neville et al. (2023) na pedagogia ao ar livre centrada no aluno. A atividade decorreu em grupos de cinco a seis alunos, com dez balizas colocadas pelo NE no dia anterior. Cada baliza incluía um enigma interdisciplinar (**Apêndice XVIII**), validado pelos docentes das disciplinas envolvidas, com base nas AE (ME, 2018). A resolução de enigmas reforçou a articulação curricular e a aplicação prática do conhecimento. Cada grupo recebeu um mapa e um cartão de controlo, devendo alcançar 100 pontos no menor tempo possível. Como estímulo à cidadania ambiental, grupos que recolheram lixo receberam bónus de tempo, em linha com os princípios de educação ambiental defendidos por Neville et al. (2023).

Após a orientação, os alunos participaram no circuito de arborismo dinamizado pela empresa “Adventure Park”, devidamente acompanhados por técnicos especializados e com todo o equipamento de segurança necessário. A atividade foi organizada por turnos: enquanto um grupo realizava o percurso, o outro almoçava na zona de piquenique. Para os alunos que não pudessem participar no arborismo, foi assegurada uma alternativa pedagógica, garantindo a inclusão de todos.

Face à possibilidade de condições meteorológicas adversas, estava preparado um plano de contingência com data alternativa (23 de Maio), e definidas medidas de emergência, incluindo contacto com o 112, fichas médicas e um professor responsável por um kit de primeiros socorros.

### **2.6.2 Balanço**

O balanço da SC foi globalmente muito positivo. As condições meteorológicas foram favoráveis, permitindo a concretização do plano sem necessidade de ativar o plano de contingência. As deslocações decorreram conforme previsto, com os alunos a revelarem responsabilidade e respeito pelas normas de segurança, contribuindo para um ambiente calmo, seguro e cooperativo.

As atividades propostas foram bem acolhidas pelos alunos, com especial destaque para a prova de orientação e o arborismo. Na orientação, todos os grupos participaram com empenho, embora nenhum tenha atingido os 100 pontos previstos, o que sugere a necessidade de ajustar o tempo de prova ou reforçar previamente os conteúdos. O arborismo foi amplamente valorizado pelos alunos, destacando-se o envolvimento, o espírito de superação e o trabalho em equipa. Apenas um aluno optou por não participar inicialmente por receio da altura, pelo que foi necessário um acompanhamento mais próximo. De forma a motivar a sua participação, o NE vestiu também um arnês e realizou o percurso, garantindo-lhe apoio emocional e segurança durante toda a atividade. Esta atitude revelou-se essencial para que o aluno superasse o medo e concluísse o desafio com sucesso, reforçando a confiança em si próprio.

Com o objetivo de recolher feedback, foi aplicado um questionário de satisfação, ao qual responderam 43 alunos. A média global atribuída à saída foi de 4,77 em 5, confirmando um elevado grau de satisfação. Os alunos referiram como principais aprendizagens o reforço da confiança, a superação de medos, a cooperação e a socialização com os colegas. A atividade mais apreciada foi, de forma destacada, o arborismo, descrito como desafiante, divertido e transformador. Foram ainda referidas, em menor escala, outras atividades como a caminhada e o voluntariado ambiental. No que toca a melhorias, surgiram sugestões pontuais, como o ajuste da altura de alguns obstáculos e o tempo dedicado ao almoço. A maioria dos alunos, contudo, afirmou não querer alterar nada.

É importante realçar que muitos alunos sentiram que esta saída os ajudou a compreender melhor conteúdos trabalhados nas aulas de EF, como a resistência, a matéria de orientação, e a condição física no geral. Para além disso, foi também uma excelente oportunidade para reforçar os laços entre colegas e consolidar ainda mais a relação do NE com as turmas, num ambiente diferente do habitual, mais descontraído e propício à partilha. Esta experiência mostrou que aprender fora da sala de aula pode ser não só útil, mas também muito marcante para o crescimento pessoal e social dos alunos.

### 3. Desporto Escolar

O DE representa uma extensão pedagógica da disciplina de EF, possuindo finalidades específicas, mas integrando-se de forma inseparável na formação global dos alunos. Tal como defende Gonçalves (1991), verifica-se uma relação de complementaridade e interdependência entre a EF e o DE, sendo este último um espaço privilegiado para a consolidação de capacidades motoras e promoção de valores pessoais e sociais essenciais, tais como a cooperação, o sentido de responsabilidade, a solidariedade e o respeito pelas normas e pelos colegas.

A escolha do voleibol como modalidade para a intervenção no DE foi intencional e sustentada por diversas razões. Tratando-se de um JDC de carácter não-invasivo, era precisamente neste tipo de JDC que se reconheceu mais dificuldades, encarando esta escolha como uma oportunidade para sair da zona de conforto e investir no próprio crescimento enquanto professor estagiário. Os treinos realizaram-se duas vezes por semana, com a duração de 90 minutos, em meio pavilhão. Apesar dos escalões de juvenis e iniciados partilharem o mesmo espaço de treino, a intervenção pedagógica realizada no âmbito do estágio incidiu sobre a equipa do escalão Iniciados Masculinos.

#### 3.1 1ª Etapa

##### 3.1.1 Plano

Na primeira etapa do DE, estabeleceu-se como prioridade a criação de condições pedagógicas que assegurassem uma aprendizagem eficaz e progressiva. Com base no princípio de que o ensino deve estar sustentado num planeamento intencional e fundamentado, esta fase inicial teve como principais objetivos:

##### Quadro 14

###### 1ª Etapa Desporto Escolar - Objetivos

| Objetivos                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------|
| Conhecer os alunos inscritos no Desporto Escolar na modalidade de Voleibol |
| Identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos                   |
| Criar regras e rotinas no espaço de aula                                   |

A primeira etapa do trabalho desenvolvido no âmbito do DE teve como ponto de partida a necessidade de conhecer o grupo de alunos, através da realização de uma avaliação diagnóstica e da organização de rotinas que assegurassem uma gestão eficaz do tempo e do espaço. Estas ações iniciais foram determinantes para criar um ambiente

propício, estável e favorável à aprendizagem. Segundo Carvalho (1994), a AI assume um papel central na identificação das dificuldades e potencialidades dos alunos, constituindo um instrumento essencial para a definição de objetivos pedagógicos adequados e para a regulação contínua do processo de ensino-aprendizagem. Neste enquadramento, a recolha de informação relativa ao ponto de partida dos alunos nas diferentes dimensões da prática desportiva possibilitou uma intervenção mais ajustada às suas necessidades concretas, promovendo uma progressão mais orientada e significativa ao longo do ano letivo.

A opção metodológica recaiu sobre a utilização de situações de jogo reduzidas, mais especificamente uma situação de 2+2 com serviço por baixo, realizada numa rede a 2 metros de altura, com zona de serviço entre os 3 e os 4,5 metros da rede e rotação dos pares a cada dois serviços. Esta escolha não foi arbitrária, tal como defende Henriques (2012), no contexto dos JDC, a avaliação deve ocorrer em situações de jogo ou próximas do jogo formal, pois só assim é possível aceder ao desempenho autêntico dos alunos, contemplando as suas decisões, execuções técnicas e a relação com os colegas e adversários. Ao privilegiar um contexto de prática que respeita a lógica interna da modalidade, promoveu-se uma avaliação mais válida e relevante para o processo de ensino-aprendizagem. A observação do desempenho global do jogo foi orientada pelos indicadores de observação, os quais permitiram focar a atenção nos comportamentos relevantes para a aprendizagem do jogo, reforçando a qualidade do processo de avaliação.

Paralelamente, foi dada especial atenção à estruturação de rotinas pedagógicas, com o intuito de maximizar o tempo efetivo de prática e assegurar um ambiente previsível e produtivo. Como defende Carreiro da Costa (1984), a gestão do tempo de aula é um fator determinante para a eficácia do ensino, sendo que a existência de rotinas bem definidas contribui diretamente para aumentar o tempo potencial de aprendizagem. Assim, desde a primeira sessão, foi implementada uma organização de treino, que se prolongou de forma coerente ao longo de todo o ano letivo. Esta estrutura organizava-se em quatro momentos fundamentais: Fase inicial (20 minutos), dedicada ao contacto individual com bola, promovendo a exploração técnica e o aquecimento; Fase fundamental I (20 minutos), centrada em jogos reduzidos e situações de exploração tática elementar, facilitando a contextualização do gesto técnico; Fase fundamental II (40 minutos), dedicada a situações de jogo com maior proximidade ao jogo formal, incentivando a tomada de decisão em contexto competitivo; Fase final (10 minutos), reservada ao balanço da sessão, promovendo uma reflexão dos alunos sobre a sua própria aprendizagem.

### **3.1.2 Balanço**

A etapa inicial do DE assumiu um papel decisivo na construção de uma base sólida para o desenvolvimento progressivo do processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo. De forma global, os objetivos definidos previamente foram alcançados, permitindo não apenas diagnosticar as principais dificuldades dos alunos, mas também identificar o seu potencial de progressão nas competências específicas da modalidade. Este procedimento, em linha com Carvalho (1994), confirmou a importância da avaliação inicial enquanto instrumento para recolher informação sistemática sobre o ponto de partida dos alunos, permitindo definir objetivos pedagógicos adequados e orientar a regulação contínua do processo de ensino-aprendizagem.

A informação recolhida nesta fase revelou-se determinante para planear a etapa seguinte com maior intencionalidade e adequação, assegurando que a intervenção pedagógica se ajustava às necessidades concretas do grupo. Paralelamente, consolidaram-se de forma eficaz as rotinas e normas de funcionamento definidas desde o início, contribuindo para a criação de um ambiente de aprendizagem estável, caracterizado pelo empenho, pela cooperação e pela motivação face às atividades propostas. Esta organização coerente do tempo e do espaço, conforme defendido por Carreiro da Costa (1984), foi determinante para maximizar o tempo efetivo de prática e potenciar a qualidade das aprendizagens.

Durante a implementação desta etapa, evidenciou-se a heterogeneidade do grupo, com especial destaque para um conjunto de alunas provenientes do escalão etário anterior, cujo nível de desempenho se situava significativamente abaixo do restante grupo. Perante esta realidade, procedeu-se à adaptação dos conteúdos e métodos para este subgrupo, direcionando a intervenção para as competências básicas do nível de Introdução, tal como preconizado nos PNEF. A prioridade incidiu sobre a deslocação para o ponto de queda da bola, a execução técnica do serviço por baixo e a utilização do toque de dedos e da manchete como gestos essenciais para a continuidade das ações de jogo.

Estas competências foram trabalhadas predominantemente através de tarefas de natureza cooperativa, promovendo a vivência de situações de jogo que respeitavam a lógica interna da modalidade. Tal como sustenta Henriques (2012), a avaliação e a aprendizagem em JDC devem ocorrer em contextos de jogo ou próximos do jogo formal, permitindo aceder ao desempenho autêntico dos alunos, contemplando as dimensões decisional, técnica e relacional. Entre as propostas implementadas, destacaram-se o exercício 2+2 em cooperação e os jogos de serviço com objetivos específicos,

estratégias que se mostraram adequadas ao nível de desenvolvimento do grupo e coerentes com os princípios da avaliação autêntica em contexto de prática.

## 3.2 2ª Etapa

### 3.2.1 Plano

Esta etapa assumiu um papel determinante no processo de avaliação e no delineamento das aprendizagens futuras, permitindo, a partir da análise dos dados recolhidos, identificar com clareza as necessidades mais prementes dos alunos. A partir dessa análise, foram estabelecidos os seguintes objetivos prioritários:

#### Quadro 15

##### *2ª Etapa Desporto Escolar - Objetivos*

| Objetivos                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------|
| Trabalhar sobre as prioridades dos alunos                                     |
| Continuar a implementar uma metodologia de ensino com base em jogos reduzidos |

A 2.ª etapa foi delineada com base numa análise dos dados recolhidos na avaliação inicial efetuada na etapa anterior. Essa avaliação permitiu identificar um conjunto de dificuldades recorrentes nos alunos, nomeadamente no desenvolvimento de uma deslocação eficiente até ao ponto de queda da bola, realização correta do serviço por baixo e aplicação adequada das técnicas fundamentais, toque de dedos e manchete, com o objetivo de garantir a continuidade do jogo de forma coerente e eficaz. Estas limitações, evidenciadas de forma mais significativa num grupo de alunos provenientes do escalão anterior. Com base nestas necessidades, os alunos foram organizados em três grupos de nível: “Menos aptos”, “Intermédios” e “Mais aptos”. Esta divisão permitiu estabelecer metas específicas e selecionar conteúdos e estratégias ao nível de proficiência de cada subgrupo. De acordo com Henriques (2012), a diferenciação pedagógica assume um papel essencial na promoção de oportunidades equitativas de progresso para todos os alunos, independentemente do seu nível inicial de desempenho. Com base neste princípio, as situações de aprendizagem delineadas para esta etapa estão presentes no **Apêndice XV**.

Os treinos foram organizados em estações, com dois exercícios a decorrer ao mesmo tempo. Os alunos dos grupos “Menos aptos” e “Intermédios” mantiveram-se na mesma estação durante toda a aula, o que facilitava o foco em competências específicas. Já os alunos do grupo “Mais aptos” alternavam entre as estações, com dois objetivos principais: ajudar colegas com mais dificuldades e reforçar a sua própria aprendizagem em diferentes contextos. Esta estratégia segue o modelo Teaching

Games for Understanding (TGfU), que promove a compreensão do jogo através de tarefas adaptadas à realidade da modalidade (Henriques, 2012). As tarefas foram adaptadas aos níveis dos alunos, com uma progressão gradual na dificuldade.

O grupo “Menos aptos”, trabalhou o toque de dedos com exercícios como a roda de bola em progressão e jogos 2+2 com serviço por baixo (Graça & Mesquita, 2007). O grupo “Intermédio”, com mais domínio técnico, realizou jogos com condicionantes e exercícios com maior exigência tática, como o passe sob pressão, para melhorar a tomada de decisão (Afonso et al. 2015). Por fim, o grupo “mais aptos”, teve tarefas de consolidação, como jogos 3x3 com restrições, que exigiam organização e leitura de jogo (Graça & Mesquita, 2007). Todas as tarefas foram pensadas para respeitar a lógica do voleibol e permitir que os comportamentos observados em jogo fossem consequência das decisões dos próprios alunos, valorizando a aprendizagem significativa e a autenticidade no ensino e na avaliação (Henriques, 2012).

### **3.2.2 Balanço**

A organização dos treinos em estações, associada à diferenciação pedagógica das tarefas, revelou-se eficaz na melhoria do desempenho técnico-tático dos alunos, potenciando simultaneamente o seu envolvimento e motivação. Esta estratégia, alinhada com o modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU) e com os princípios defendidos por Henriques (2012), permitiu ajustar as situações de aprendizagem ao nível de proficiência de cada subgrupo, garantindo oportunidades equitativas de progresso.

No grupo dos alunos “menos aptos”, as tarefas centradas no desenvolvimento do toque de dedos e na execução do serviço por baixo, como a roda de bola em progressão e o serviço com alvos (Graça e Mesquita, 2007), favoreceram uma evolução técnica consistente. Destaca-se o caso do aluno n.º 7, que, após um desempenho sólido nestas tarefas, apresentou melhorias significativas e aumento da confiança, justificando a sua transição para o grupo “Intermédio”. Em contrapartida, o aluno n.º 3 manteve dificuldades em dar continuidade ao jogo, especialmente na ligação entre receção e passe, o que motivou a sua permanência no grupo “menos aptos” para reforçar certas ações técnicas.

No grupo dos “mais aptos”, as situações de jogo 3x3 com restrições, concebidas para exigir maior organização ofensiva e leitura de jogo, favoreceram a tomada de decisão e a comunicação entre colegas. Os alunos n.º 2 e n.º 5 revelaram boa adaptação a estas exigências, embora se tenha mantido o trabalho específico na receção direcionada para um colega, de modo a consolidar este gesto técnico.

No grupo “Intermédio”, as tarefas com condicionantes e o passe sob pressão (Afonso et al., 2015) contribuíram para uma melhoria visível na alternância entre toque de dedos e manchete. Merece destaque a evolução da aluna n.º 6, que ultrapassou as dificuldades na manchete e reuniu condições para integrar o grupo “mais aptos”.

### 3.3 3ª Etapa

O final da segunda etapa revelou-se um ponto de viragem significativo no processo de ensino-aprendizagem, traduzido numa melhoria visível das competências demonstradas pelos alunos e num aumento do seu compromisso com as atividades desenvolvidas. Este crescimento progressivo criou as condições para aprofundar as aprendizagens, avançando para conteúdos de maior complexidade na terceira etapa. Contudo, apesar dos progressos alcançados, permaneceram algumas debilidades que exigiam uma intervenção mais estruturada. Nesse sentido, definiram-se os seguintes objetivos para orientar o trabalho nesta nova fase:

#### Quadro 16

##### *3ª Etapa Desporto Escolar - Objetivos*

| Objetivos                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------|
| Continuar a trabalhar sobre as dificuldades dos alunos                |
| Manter a metodologia de treino baseada em jogos reduzidos             |
| Capacitar os alunos para enfrentarem momentos de natureza competitiva |

#### 3.3.1 Plano

A terceira etapa começou com o primeiro encontro de DE, uma experiência marcante que permitiu aos alunos aplicarem o que tinham aprendido num contexto competitivo. Esta situação ajudou a identificar com mais clareza os pontos fortes e as fragilidades, orientando melhor a intervenção pedagógica.

Os objetivos mantiveram-se centrados no aperfeiçoamento do serviço por cima e na melhoria da tomada de decisão em jogo reduzido. Os treinos foram organizados na mesma em duas estações, adaptadas aos diferentes níveis dos grupos (menos aptos, intermédios e mais aptos), promovendo uma diferenciação eficaz (Henriques, 2012). Para o serviço por cima, usaram-se tarefas com alvos fixos e zonas definidas, ajustando a dificuldade consoante a progressão dos alunos (Afonso et al, 2015). Na receção, os exercícios exigiam deslocamento e passe dirigido para a zona 3, reforçando a técnica e a perceção táctica. A tomada de decisão foi trabalhada em jogos reduzidos 3x3 e 4x4 com restrições, aumentando a intencionalidade da ação e a leitura do jogo, conforme defendem Graça e Mesquita (2007).

### **3.3.2 Balanço**

Durante a terceira etapa, verificou-se uma evolução globalmente positiva no desempenho técnico e na compreensão do jogo por parte dos alunos. A participação em dois jogos de DE revelou-se determinante para a aplicação das aprendizagens em contexto competitivo, proporcionando, de acordo com Graça e Mesquita (2007), um ambiente autêntico que favorece a transferência de competências adquiridas para situações reais de jogo. O balanço competitivo de uma vitória e uma derrota permitiu identificar progressos significativos, nomeadamente na organização ofensiva sob pressão, mas também fragilidades persistentes, como a receção e a comunicação durante as fases de jogo.

O aluno n.º 7 destacou-se pela evolução sustentada, justificando a sua permanência no grupo intermédio. Em contrapartida, o aluno n.º 3 manteve dificuldades consistentes na receção, mesmo após aplicação de tarefas adaptadas, pelo que se considerou pertinente a sua continuidade no grupo “menos aptos” para reforço técnico.

No grupo “intermédio”, verificou-se uma melhoria evidente na alternância entre toque de dedos e manchete, competência trabalhada em contextos com exigência acrescida de deslocamento e passe dirigido para a zona 3, em linha com as propostas de Afonso et al. (2015) para o aperfeiçoamento técnico e perceção táctica. A aluna n.º 6 evidenciou progressos assinaláveis na receção, apresentando passes mais eficazes, o que justificou a sua integração no grupo dos “mais aptos”.

No grupo “mais apto”, os jogos reduzidos 3x3 e 4x4 com restrições fomentaram o desenvolvimento da tomada de decisão e da organização ofensiva, confirmando a eficácia destas estratégias para aumentar a intencionalidade da acção e a leitura de jogo (Graça & Mesquita, 2007). Os alunos n.º 2 e n.º 5 revelaram boa adaptação às exigências tácticas, embora a receção sob pressão se mantenha como área prioritária de intervenção específica nas etapas seguintes.

### **3.4 4ª Etapa**

A análise da etapa anterior permitiu identificar progressos significativos nas aprendizagens dos alunos, servindo como base para ajustar e orientar o trabalho subsequente. Assim, a 4.ª etapa foi concebida como uma oportunidade para consolidar e aprofundar as competências previamente adquiridas pelos alunos. Nesse sentido, foram definidos os seguintes objetivos:

#### Quadro 17

##### *4ª Etapa Desporto Escolar - Objetivos*

| Objetivos                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Reforçar e aprofundar os conhecimentos e competências adquiridos ao longo do ano letivo |
| Finalizar o processo de intervenção e analisar os efeitos da metodologia implementada   |

### 3.4.1 Plano

Nesta etapa, deram-se primazia às situações de jogo reduzido (3x3 e 4x4), evoluindo progressivamente para o jogo formal 6x6, com o intuito de consolidar as aprendizagens desenvolvidas e preparar os alunos para o próximo momento competitivo no âmbito do DE. As escolhas por estas formas jogadas tiveram como objetivo criar contextos que favorecessem a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo do ano letivo, alinhando-se com as perspetivas de Graça e Mesquita (2007), que salientam a importância do jogo reduzido na estimulação da tomada de decisão e no desenvolvimento da compreensão tática.

### 3.4.2 Balanço

Apesar do empenho e do envolvimento evidenciados pelos alunos, a equipa não conseguiu alcançar a vitória no jogo decisivo para o apuramento à fase nacional. Ainda que o resultado não tenha sido favorável, esta experiência competitiva constituiu um momento formativo relevante, permitindo identificar aspetos prioritários para desenvolvimento, designadamente a gestão emocional e a coesão coletiva em situações de elevada pressão.

A opção metodológica por jogos reduzidos (3x3 e 4x4) evoluindo para o jogo formal 6x6 mostrou-se pertinente para criar contextos autênticos de prática, em conformidade com o defendido por Graça e Mesquita (2007), que destacam o papel destas formas jogadas na estimulação da tomada de decisão e no aprofundamento da compreensão tática. Apesar das melhorias observadas ao longo do processo, o confronto competitivo evidenciou que a transição para o jogo formal, com maior complexidade e variabilidade situacional, requer um trabalho contínuo na articulação de competências técnicas e tomadas de decisão mais rápidas.

No plano individual, registaram-se progressos significativos. A aluna n.º 6 consolidou o seu desempenho no grupo “mais apto”, demonstrando eficácia nas ações de receção e maior iniciativa ofensiva, o que reflete um amadurecimento tático e maior confiança nas suas intervenções. O aluno n.º 7 manteve uma trajetória de evolução positiva, destacando-se na execução do serviço e na participação ativa na construção

ofensiva. Já o aluno n.º 3, embora tenha apresentado pequenas melhorias no desempenho técnico, manteve um ritmo de progressão mais lento, não atingindo plenamente os objetivos definidos para a etapa, o que evidencia as dificuldades persistentes no domínio das competências trabalhadas.

## **3.5 Projeto – Desenvolvimento da precisão do serviço por cima**

### **3.5.1 Introdução**

O serviço no voleibol é a primeira ação ofensiva de uma equipa e desempenha um papel fundamental na dinâmica do jogo, podendo definir o sucesso de um ponto através da sua precisão e eficácia (Monteiro, 1995). A importância do serviço tem sido destacada por diversos autores que analisam a sua influência na organização tática do jogo e na capacidade da equipa adversária de estruturar a sua receção e ataque (Boucher, 2002). O mesmo autor defende que um bom serviço pode resultar diretamente em pontos ou dificultar a receção da equipa adversária, obrigando-a a jogar de forma defensiva. Por outro lado, a receção ao serviço é igualmente importante, pois uma receção de qualidade permite à equipa construir uma jogada ofensiva e responder de forma adequada ao serviço adversário. Sempre que uma equipa ganha um ponto ganha também a posse da bola para executar um serviço. Além da técnica individual, a estratégia do serviço deve considerar a zona de envio e o alvo da bola no campo adversário.

### **3.5.2 Metodologia**

Este projeto de intervenção pedagógica focou-se na melhoria da precisão do serviço por cima no voleibol, por ser a primeira ação ofensiva do jogo e fundamental para dificultar a receção da equipa adversária. A decisão surgiu após a observação de alunos do escalão de iniciados, onde se verificou pouca consistência e falta de direção no serviço.

A intervenção decorreu durante dez semanas, com dois treinos semanais de 90 minutos. Em cada sessão, foram dedicados 15 a 20 minutos ao treino do serviço, sendo sorteada uma zona-alvo diferente para cada aluno em cada treino. Esta estratégia visou estimular a adaptação a diferentes contextos do jogo, evitando a repetição mecânica e promovendo maior versatilidade e intencionalidade na execução.

A estruturação do plano de intervenção seguiu os princípios do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo no Voleibol, proposto por Afonso et. al (2015) que defende uma organização do ensino baseada numa progressão gradual da complexidade das tarefas, respeitando a lógica interna do jogo e o nível de desempenho

dos alunos. Neste modelo, a aprendizagem é construída através de etapas sequenciais, iniciando-se em situações mais controladas e específicas, com critérios de sucesso claros, evoluindo progressivamente para contextos mais variáveis e próximos do jogo formal. Assim, o trabalho desenvolvido privilegiou uma progressão do simples para o complexo, combinando tarefas analíticas de execução do serviço por cima com situações condicionadas e de jogo formal, promovendo não apenas a melhoria técnica, mas também a intencionalidade, a adaptação às exigências do jogo e a transferência das aprendizagens para contextos reais de jogo.

### 3.5.3 Procedimentos

#### Quadro 18

##### *Projeto Desporto Escolar*

| Procedimentos                                |
|----------------------------------------------|
| 1. Definição do problema                     |
| 2. Avaliação                                 |
| a) Captação de imagens                       |
| b) Recolha dos dados                         |
| c) Análise dos dados                         |
| 3) Implementação da nova estrutura de treino |

No âmbito do objetivo definido, foi delineado e implementado um plano de trabalho específico entre finais de Fevereiro e finais de Maio, com um total de vinte treinos (dois por semana). Em cada sessão, com duração de 90 minutos, foram dedicados entre 15 e 20 minutos ao treino específico do serviço por cima direccionado para uma zona-alvo, definida individualmente para cada aluno e mantida constante ao longo de todo o projeto. A estrutura dos treinos manteve-se relativamente estável, iniciando-se com o aquecimento, seguido do trabalho técnico (focado na execução do serviço por cima com alvo), e terminando com situações de jogo formal ou condicionado, onde os alunos podiam aplicar os conteúdos treinados em contexto de jogo.

Inspirado na Teoria do Esquema Motor (Schmidt, 1975), o treino centrou-se na repetição com feedback e variabilidade, sendo sorteada, em cada treino, uma zona-alvo diferente para cada aluno, a fim de promover adaptação e evitar automatismos. Os alunos realizaram entre 30 a 40 serviços por treino, divididos em séries com pausas curtas. Foram usadas tarefas analíticas, jogos com diferentes condicionantes e situações de jogo formal, valorizando o serviço bem-sucedido, com base nos princípios da prática distribuída (Schmidt, 1975) e da teoria do condicionamento operante (Skinner, 1984).

A avaliação do serviço por cima foi feita em três momentos: no início do projeto, em Abril e em Maio. Em cada um desses momentos, cada aluno realizou 10 serviços para a sua zona-alvo, e foi contado quantas vezes a bola acertava nessa zona. Para garantir a precisão dos registos, os serviços foram filmados e depois revistos. Para além de contar os acertos (avaliação quantitativa), também se avaliou a qualidade de cada serviço (avaliação qualitativa) com uma grelha adaptada de Eom e Schutz (1992), numa escala de 0 a 4, consoante o impacto que teria num jogo e se dificultava ou não a receção da equipa adversária. Para validar esta avaliação qualitativa, foi implementado um processo de validação interavaliador com cálculo do coeficiente de correlação intraclasse (ICC). Para garantir que a avaliação era fiável, pedi ajuda ao meu colega de estágio João Lima, e ambos avaliámos, de forma independente, 40 serviços realizados nas primeiras sessões. A comparação dos nossos registos revelou uma excelente concordância ( $ICC = 0.947$ ), de acordo com Koo e Li (2016). Este resultado dá confiança na qualidade e rigor dos dados recolhidos ao longo do projeto.

### 3.5.4 Resultados

A análise dos dados recolhidos ao longo das oito sessões filmadas permitiu verificar uma evolução clara na eficácia e qualidade do serviço por cima. As execuções foram classificadas em duas dimensões: quantitativa (acertos na zona-alvo) conforme apresentado no **Apêndice XIX** e qualitativa (impacto no jogo, de R0 a R4), como consta no **Apêndice XX**. A percentagem de serviços com sucesso aumentou de 20% na primeira sessão para 55% na última, demonstrando o impacto positivo do plano de intervenção. Apesar de uma quebra acentuada na quinta sessão (19%), associada a uma pausa no ritmo de treinos, os alunos recuperaram rapidamente, evidenciando consolidação técnica nas últimas sessões. Verificou-se uma redução significativa nas execuções de baixa qualidade (R0 e R1) e um aumento nas execuções de elevada eficácia (R3 e R4). A percentagem de serviços excelentes (R4) atingiu 48% na penúltima sessão, confirmando uma melhoria não apenas técnica, mas também tática, com maior intenção e impacto no jogo.

Os dados mostram que os alunos passaram de uma fase inicial com dificuldades básicas para uma fase de domínio crescente, integrando precisão, tomada de decisão e eficácia. Estes resultados validam o sucesso da intervenção pedagógica e reforçam o valor do treino sistemático e orientado para objetivos específicos.

### 3.5.5 Balanço

O projeto de intervenção focado na melhoria do serviço por cima no voleibol revelou que através de uma estrutura progressiva de tarefas, ancorada em critérios de

sucesso claros, estímulo bissemanal e avaliação contínua, foi possível observar ganhos evidentes na precisão, consistência e qualidade da execução técnica dos alunos.

A análise quantitativa evidenciou um crescimento sustentado da percentagem de serviços com sucesso ao longo das sessões, enquanto a análise qualitativa confirmou a transição das execuções básicas para níveis de elevada exigência tática. A introdução de critérios adaptados da literatura, validados por uma análise de fiabilidade interavaliador com ICC elevado, garantiu rigor e validade científica ao processo. Para além dos resultados técnicos, destaca-se o envolvimento ativo dos alunos, a motivação gerada pelas tarefas e a relevância do feedback durante as tarefas. As oscilações pontuais observadas reforçam a importância da regularidade no treino e da adaptação constante às necessidades do grupo.

## **4. Seminário – Avaliação Aferida dos Jogos Desportivos Coletivos**

Partindo da ideia de que o papel do professor vai muito além da simples tarefa de ensinar, abrangendo também o seu envolvimento ativo no contexto escolar e comunitário, optou-se por desenvolver o seminário sobre um tema de relevância concreta para o GEF do AEAO. Esta escolha apoia-se na visão de Bom e Brás (2003), que defendem a importância de estimular, desde cedo, competências de investigação e pensamento crítico nos futuros docentes. Assim, considerou-se que investigar e refletir sobre a própria prática é um aspeto essencial da função do professor, uma vez que influencia diretamente a qualidade do seu desempenho e da sua intervenção educativa.

### **4.1 1ª Etapa**

#### **4.1.1 Pertinência**

A escolha do tema "Avaliação Aferida nos Jogos Desportivos Coletivos" surgiu após uma conversa informal com professores do GEF do AEAO, onde se evidenciaram diferentes perspetivas sobre os critérios de avaliação nos JDC, sobretudo durante a observação dos jogos. Esta divergência despertou o interesse em investigar a validade e fiabilidade dos processos avaliativos neste domínio.

Em Portugal, os PNEF orientam o ensino da Educação Física, definindo critérios de sucesso para cada nível (Jacinto et al. 2001). No entanto, a observação, principal instrumento de avaliação na disciplina, envolve uma dimensão subjetiva inevitável (Mendes et al. 2012), o que levanta desafios à consistência dos critérios aplicados. Estes desafios tornam-se ainda mais evidentes nos JDC, pela complexidade

e imprevisibilidade do jogo (Henriques, 2012), dificultando a definição rigorosa do nível de desempenho dos alunos. Se não forem consideradas estas especificidades, a avaliação pode tornar-se menos fiável, variando consoante o avaliador e não refletindo com precisão as competências em causa. Desta forma, constituiu-se como objetivos para o presente projeto de seminário:

#### **Quadro 19**

##### *Seminário - Objetivos*

| <b>Objetivos</b>                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Promover a Avaliação Aferida dos JDC                                                                                                       |
| Promover uma maior coerência e consistência na avaliação no GEF do AEO                                                                     |
| Criar oportunidades de reflexão crítica e formativa junto do GEF, com vista à melhoria da validade e fiabilidade das avaliações realizadas |

#### **4.1.2 Revisão de literatura**

A avaliação nos JDC tem sido alvo de várias reflexões, destacando-se a necessidade de métodos mais eficazes e adequados ao contexto do jogo. A avaliação autêntica surge como uma resposta a esta exigência, pois permite que os alunos sejam avaliados em situações que refletem verdadeiramente as competências que precisam de desenvolver. Segundo Graça e Mesquita (2007), este tipo de avaliação "não interrompe a aprendizagem, mas antes cria oportunidades para os alunos aplicarem os seus conhecimentos e receberem feedback sobre o seu progresso". Desta forma, a avaliação torna-se parte do próprio processo de ensino, garantindo uma maior ligação entre a prática e o desempenho dos alunos. No entanto, avaliar os JDC apresenta desafios significativos, uma vez que os métodos tradicionais de avaliação se baseiam frequentemente em testes de exercícios isolados (analíticos), que não refletem a complexidade do jogo. Como referem Gréhaigne et al. (2005), estas abordagens focam-se essencialmente nos aspetos técnicos, ignorando a componente tática e a tomada de decisão durante o jogo. Este problema é reforçado por Oslin et al. (1998), que apontam que os exercícios isolados "não avaliam o uso adequado dessas competências no jogo, ou seja, quando e onde aplicá-las". Assim, a avaliação deve ir além da execução técnica e considerar o desempenho global do aluno em contexto de jogo.

A complexidade do jogo dificulta ainda mais o processo avaliativo, pois, como defendem Gréhaigne, Godbout e Bouthier (2001), jogar bem não se resume apenas à execução correta das ações, mas sim a escolher as melhores decisões no momento certo, executá-las com eficácia e repetir esse desempenho ao longo do jogo. Avaliar o desempenho num ambiente dinâmico e imprevisível torna-se, por isso, um desafio, já

que os critérios de avaliação devem ser suficientemente claros para garantir a sua aplicabilidade a diferentes situações de jogo. Para enfrentar estas dificuldades, é essencial definir critérios que permitam situar os alunos num determinado nível de aprendizagem. Segundo Serpa (2010), os PNEF estabelecem que um aluno atinge um nível de prática (Introdução, Elementar ou Avançado) quando demonstra um desempenho que cumpre os requisitos desse nível. Hay (2006) reforça esta ideia, referindo que a avaliação deve basear-se em critérios objetivos e não em comparações entre alunos. Ou seja, cada aluno deve ser avaliado em função da sua evolução e não apenas em relação ao desempenho dos seus colegas.

Outro aspeto fundamental na avaliação dos JDC é a necessidade de garantir a validade e fiabilidade dos resultados. Marion et al. (2002) afirmam que "ambos os critérios são importantes, mas a validade deve ser a prioridade". De facto, uma avaliação pode ser muito precisa, mas se não estiver a medir aquilo que realmente se pretende, então perde o seu propósito. Harlen (2007) alerta para este problema, explicando que, ao procurar garantir maior fiabilidade, corre-se o risco de comprometer a validade da avaliação, caso se optem por critérios que sejam fáceis de medir, mas que não refletem verdadeiramente as competências essenciais do jogo. Além disso, a avaliação aferida assume um papel bastante relevante na padronização dos critérios de avaliação. Quando diferentes professores avaliam o mesmo desempenho, é fundamental que as suas classificações sejam coerentes entre si. Para minimizar este problema, Harvey (2006) sugere que os professores devem ser formados para identificar corretamente os diferentes níveis de jogo antes de classificarem os alunos, garantindo assim maior uniformidade na avaliação.

## **4.2 2ª Etapa**

Nesta etapa, o foco foi compreender a viabilidade e a fiabilidade das avaliações dos JDC, realizadas pelos docentes de Educação Física do AEAO, para garantir a qualidade e a precisão dos métodos de avaliação utilizados.

### **4.2.1 Desenho do Estudo**

O estudo seguiu uma abordagem descritiva, com recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos, integrando ainda elementos exploratórios no planeamento da intervenção. O enquadramento metodológico aproxima-se de um modelo de investigação-ação de cariz colaborativo (Elliott, 1991), uma vez que visa promover a mudança prática a partir da reflexão crítica coletiva dos docentes.

#### **4.2.2 Amostra**

A amostra do estudo foi composta por 24 professores do DEF do AEAO, incluindo 21 docentes que lecionam no 3.º ciclo e no ensino secundário na ESSCP e 3 professores do 2.º ciclo na Escola Básica Francisco Manuel de Melo.

#### **4.2.3 Procedimentos**

O questionário foi elaborado via GoogleForms e concebido de forma a recolher informações sobre as práticas avaliativas nos JDC, abordando dimensões como a organização dos grupos, os critérios de avaliação utilizados, o contexto de avaliação (situação de jogo ou exercícios isolados), a participação dos alunos no processo de avaliação e a utilização de instrumentos de avaliação (**Apêndice XVII**).

Concluída a recolha dos dados, avançou-se para a análise quantitativa e qualitativa das respostas, com o objetivo de compreender em que medida as práticas docentes se encontram alinhadas com os princípios orientadores da avaliação autêntica.

Para além da análise dos dados, foi planeada uma dinâmica prática a realizar durante o seminário, com o objetivo de promover a reflexão crítica sobre os métodos de avaliação utilizados.

### **4.3 3ª Etapa**

A avaliação no âmbito dos JDC coloca desafios específicos aos docentes de EF, exigindo práticas que sejam simultaneamente válidas, fiáveis e autênticas. Tendo como referência os princípios descritos por autores como Henriques (2012), nesta etapa realizou-se uma análise confrontando as práticas efetivamente adotadas pelos docentes do AEAO com as orientações teóricas existentes, identificando tanto os pontos fortes presentes nas práticas avaliativas dos docentes como as áreas que carecem de aperfeiçoamento, no sentido de promover uma avaliação mais significativa, justa e formativa.

#### **4.3.1 Caracterização da Amostra**

A análise de dados constituiu uma etapa determinante na compreensão das conceções e práticas de avaliação dos professores de EF no contexto dos JDC. O questionário desenvolvido no âmbito deste projeto foi respondido por 15 docentes do AEAO, cuja caracterização revelou uma amostra equilibrada em termos de género e enriquecida por uma diversidade de experiências profissionais. Com efeito, 53,3% dos participantes eram do género masculino e 46,7% do género feminino, sendo que quase metade apresentava mais de duas décadas de experiência no ensino. Esta heterogeneidade representou uma mais-valia, permitindo recolher perspetivas tanto de

professores com carreiras consolidadas como de outros com experiências mais recentes, o que conferiu uma leitura abrangente e intergeracional dos dados.

#### **4.3.2 Resultados**

No que respeita à organização pedagógica das turmas em contexto de JDC, os resultados mostraram uma distribuição equilibrada entre diferentes formas de agrupar os alunos. Uma parte significativa dos docentes recorre a grupos heterogéneos (40%) e/ou mistos (40%), enquanto uma minoria opta por agrupamentos homogéneos (20%). Embora esta diversidade de práticas revele alguma flexibilidade organizacional, Henriques (2012), sublinha que a constituição de grupos heterogéneos tende a potenciar a aprendizagem cooperativa, a inclusão e o desenvolvimento global das competências dos alunos. Assim, apesar de parte dos docentes já seguir esta recomendação, é possível reforçar essa linha de orientação, promovendo uma prática mais sistemática e intencional neste domínio.

No que toca aos critérios utilizados para avaliar o desempenho dos alunos, foi possível constatar que a maioria dos professores inicia a avaliação com base na observação do desempenho individual (53,3%), enquanto os restantes privilegiam o desempenho coletivo como ponto de partida. Esta ligeira predominância da análise individualizada pode revelar uma tendência para a fragmentação do jogo em componentes técnicas, o que, segundo Cohen et al. (2002), pode comprometer a fidelidade da avaliação face à natureza complexa e interdependente dos JDC. Neste sentido, seria desejável que a avaliação se iniciasse, sempre que possível, pela leitura das dinâmicas coletivas do jogo, por forma a assegurar uma visão mais autêntica e integrada da performance dos alunos. Apesar disso, todos os docentes inquiridos afirmaram considerar, nos seus processos avaliativos, não apenas a execução técnica, mas também a tomada de decisão e a compreensão tática. Este dado é particularmente relevante, pois denota um alinhamento claro com os princípios defendidos por Graça e Mesquita (2007), que advogam que a técnica e a tática são dimensões complementares e indissociáveis do jogo. Ainda assim, seria pertinente, em investigações futuras, aferir até que ponto estes critérios são explicitamente comunicados aos alunos, uma vez que a literatura (King e Behnke, 2005) refere que a clareza e a partilha dos critérios são fundamentais para garantir a transparência do processo avaliativo e o envolvimento dos alunos na sua própria aprendizagem.

No que se refere ao contexto em que ocorre a avaliação, verificou-se que pouco mais de metade dos professores (53,3%) privilegia o jogo formal como principal método de avaliação, enquanto os restantes complementam essa avaliação com exercícios isolados. Segundo Harvey (2006) a avaliação autêntica só atinge o seu pleno

potencial quando realizada em contexto de jogo, onde as competências técnicas, táticas e cognitivas dos alunos se manifestam de forma mais natural e integrada. Além disso, a observação contínua e sem interrupções é também considerada essencial para garantir a fluidez do jogo e a fiabilidade dos dados recolhidos. Assim, embora a tendência seja positiva, persiste a necessidade de uma maior aproximação à avaliação exclusivamente em contexto de jogo, como forma de reforçar a autenticidade e a validade do processo.

Relativamente à participação dos alunos na avaliação, os dados revelaram uma prática generalizada de feedback formativo. A maioria dos professores (73,3%) fornece feedback durante o jogo, enquanto outros complementam este momento com observações no final da aula ou mesmo da unidade didática. Importa destacar que todos os docentes afirmaram criar momentos de reflexão com os alunos, o que está em consonância com as orientações de Serpa (2010), que valoriza a autorregulação, a metacognição e o envolvimento ativo dos alunos na construção da sua aprendizagem. No entanto, como o questionário não explorou diretamente a prática da autoavaliação e da avaliação entre pares, recomenda-se que estas dimensões sejam objeto de atenção e desenvolvimento futuros, dado o seu potencial para promover a autonomia e o pensamento crítico dos alunos.

Outro aspeto que mereceu destaque nesta análise foi a utilização de instrumentos de avaliação. Embora o questionário não tenha quantificado esse uso de forma direta, foi possível perceber que nem todos os docentes recorrem a ferramentas formalizadas, como rubricas ou grelhas de observação. Esta realidade contrasta com o que é sugerido por Moon et al. (2005), que defendem que a utilização de instrumentos reduz a subjetividade, assegura maior coerência entre professores e permite acompanhar com maior precisão a evolução das aprendizagens. Serpa (2010) acrescenta que estes instrumentos devem incluir diferentes níveis, ajustados às etapas de desenvolvimento dos alunos, o que reforça a sua utilidade na promoção de uma avaliação justa e formativa.

Por fim, constatou-se que a avaliação tem um impacto efetivo na organização pedagógica dos professores: 93,3% dos participantes afirmaram que os resultados da avaliação influenciam diretamente a forma como organizam os grupos de trabalho nas aulas. Este dado revela que os docentes reconhecem o valor formativo da avaliação, em linha com o que é defendido por autores como Dyson et al. (2004), para quem a avaliação deve informar as decisões pedagógicas e ser um motor para a melhoria das aprendizagens.

A análise dos dados obtidos permitiu concluir que os professores do agrupamento em estudo demonstram já um nível significativo de alinhamento com os princípios da avaliação autêntica nos JDC, nomeadamente na valorização das dimensões táticas, na preocupação com o feedback formativo e na ligação entre avaliação e planeamento. Contudo, existem ainda áreas passíveis de melhoria, como a promoção de grupos heterogéneos, a centralização da avaliação no desempenho coletivo, a observação contínua e em situação de jogo, e o uso consistente de instrumentos estruturados como rubricas ou grelhas de avaliação.

#### **4.4 4ª Etapa**

A última etapa do seminário decorreu no dia 22 de Maio de 2025, na ESSCP, e consistiu na apresentação do projeto de investigação-ação ao GEF do AEAO, culminando um percurso marcado por uma abordagem colaborativa, crítica e formativa. A sessão contou com a presença de nove docentes do DEF, incluindo o coordenador do departamento e um professor especialista na modalidade de voleibol. Esta apresentação teve como principais objetivos partilhar os resultados obtidos nas etapas anteriores, estimular o debate técnico-pedagógico sobre os critérios de avaliação nos JDC e promover uma maior coerência nas práticas avaliativas dos professores, contribuindo para uma cultura de avaliação mais transparente, partilhada e validada.

A estrutura da sessão assentou em três momentos principais. No primeiro momento, foram apresentados dois vídeos sem qualquer tipo de contextualização: um da modalidade de voleibol e outro de futebol. Esta estratégia metodológica baseou-se na proposta de Henriques (2012), segundo a qual se deve iniciar a análise pela observação do jogo coletivo, antes de se proceder à avaliação individual dos alunos. A cada professor foi entregue uma folha de registo onde deveria registar, de forma autónoma, o nível do jogo e o nível de dois alunos previamente identificados em cada modalidade. Neste momento inicial, os critérios de avaliação não foram facultados, com o intuito de simular uma situação comum nas práticas de avaliação informal, onde frequentemente não existe um referencial pré-estabelecido nem consensualizado entre docentes.

Os resultados desta primeira ronda de observação revelaram níveis distintos de acordo entre os professores. No caso do voleibol, oito professores classificaram o jogo como de nível elementar e um como de nível de introdução, este último sustentando a sua posição com base na fraca execução técnica dos gestos motores da maioria dos alunos. Contudo, os restantes docentes justificaram a sua classificação com base na capacidade dos alunos em manter a bola no ar, na utilização de sistema de jogo 4x4 e

na execução de gestos técnicos como o serviço por cima, a manchete e o toque de dedos. Em relação aos alunos observados, o primeiro, com colete vermelho, foi unanimemente classificado como de nível de introdução, tendo sido referida a sua fraca reação e execução descoordenada dos gestos motores. Já o segundo aluno, com colete preto, gerou discordância: o professor especialista atribuiu-lhe o nível de introdução, alegando padrões motores fracos e gesto técnico inadequado, enquanto os restantes oito professores o classificaram como elementar, salientando a sua intenção técnica e contextualização no jogo.

No vídeo de futebol, todos os professores classificaram o jogo como sendo de nível de introdução, fundamentando a decisão na ausência de momentos coletivos e na predominância de ações individuais e descoordenadas. Quanto aos jogadores observados, o aluno com colete preto foi considerado de nível de introdução por sete docentes e de nível elementar por dois, sendo unânime a percepção de que, apesar da sua qualidade técnica, revelava pouca cooperação com os colegas. O segundo aluno, com colete branco, foi classificado por oito docentes como de nível elementar, e por um docente como nível introdução, embora também neste caso tenha sido referida uma cooperação reduzida. Esta discrepância de critérios, ainda que ligeira, revelou a dificuldade em dissociar a performance técnica individual da dinâmica coletiva do jogo.

Seguiu-se o segundo momento da sessão, correspondente à apresentação teórica e fundamentada sobre o conceito de avaliação aferida, com base em Henriques (2012). Foram distribuídas novas grelhas de observação, desta vez contendo os critérios e indicadores de desempenho correspondentes aos níveis de introdução e elementar para ambas as modalidades. Como defendido por Henriques (2012), a disponibilização prévia de referenciais bem definidos constitui um requisito essencial para assegurar a validade e fiabilidade da avaliação, uma vez que permite alinhar as percepções dos professores com uma matriz comum de análise e interpretação. Esta fundamentação também reforça os pressupostos de Mendes et al. (2012), ao destacarem que a observação deve estar ancorada em critérios partilhados e objetivos, reduzindo os efeitos da subjetividade e aumentando a fidelidade do processo avaliativo.

No terceiro momento, os mesmos vídeos foram novamente visionados, agora com os professores munidos dos instrumentos de observação estruturados fornecidos pelo NE. Os resultados desta segunda ronda revelaram um aumento significativo da concordância entre os avaliadores. No voleibol, todos os docentes classificaram o jogo como de nível elementar e os dois alunos observados como, respetivamente, nível de introdução (colete vermelho) e elementar (colete preto), havendo concordância total nas

classificações. No futebol, manteve-se o consenso quanto ao nível de jogo (introdução), e também se verificou uma reclassificação consensual do jogador de colete preto, que passou a ser considerado por todos como de nível elementar, após se reconhecerem momentos de cooperação anteriormente desvalorizados. No caso do jogador de colete branco, apenas um professor manteve a classificação de nível de introdução, enquanto os restantes o classificaram como elementar, atingindo-se, portanto, um elevado grau de convergência.

Comparando os dois momentos, constatou-se que o número total de acordos passou de 50 para 53, e o número de desacordos reduziu-se de 4 para 1, refletindo uma melhoria substancial na fidelidade interavaliadores. Aplicando a fórmula do índice de fidelidade de Bellack  $[(\text{acordos} / (\text{acordos} + \text{desacordos})) \times 100]$ , obteve-se um valor de 92,6% no primeiro momento e de 98,1% no segundo, o que, segundo Aranha (2007) se enquadra nos parâmetros de excelência para contextos com amostras reduzidas. Estes resultados evidenciam de forma inequívoca que a introdução de critérios claros e partilhados permite alinhar os juízos avaliativos dos professores, reduzindo as assimetrias provocadas por experiências pessoais, estereótipos ou efeitos de halo, tal como descrito por Mendes et al. (2012). A observação, quando estruturada, torna-se um instrumento fiável e válido, contribuindo não só para uma avaliação mais justa dos alunos, mas também para a melhoria da prática pedagógica dos docentes.

#### **4.4.1 Conclusão**

O projeto de seminário desenvolvido constituiu uma experiência formativa de elevado impacto, quer ao nível do desenvolvimento profissional do professor estagiário, quer no contributo efetivo para a melhoria das práticas avaliativas no seio do GEF do AEAO. Partindo de um problema real e claramente identificado pelos docentes, a variabilidade e a subjetividade associadas à avaliação nos JDC, foi possível conceber e implementar uma intervenção fundamentada, colaborativa e orientada para a ação, sustentada nos princípios da avaliação aferida (Henriques, 2012).

Os resultados obtidos evidenciaram de forma inequívoca que a utilização de critérios claros, explícitos e partilhados promove um aumento significativo da concordância entre avaliadores, traduzindo-se em ganhos relevantes ao nível da validade e da fiabilidade da avaliação. A comparação entre os dois momentos de observação revelou uma redução expressiva das discrepâncias avaliativas e um nível de fidelidade interavaliadores próximo da excelência, confirmando que a observação estruturada em contexto de jogo permite alinhar os juízos profissionais sem desvirtuar a complexidade e a natureza dinâmica dos JDC.

Para além dos resultados quantitativos alcançados, o seminário assumiu-se como um espaço privilegiado de reflexão crítica e de debate técnico-pedagógico entre os docentes, reforçando a centralidade da avaliação como instrumento formativo, orientador do planeamento e promotor de aprendizagens significativas. Neste sentido, o projeto ultrapassou a dimensão meramente académica, afirmando-se como um contributo relevante para a construção de uma cultura de avaliação mais coerente, justa e partilhada no agrupamento, evidenciando o potencial da investigação-ação colaborativa como motor de melhoria contínua da prática docente.

## 5. Referências Bibliográficas

- Afonso, J., Coutinho, P., Araújo, R., & Mesquita, I. (2015). *Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação*. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (2ªed., pp 73-122). Editora FADEUP.
- Aleixo, P. (2010). *Ginástica: Progressões pedagógicas para o ensino básico*. Edições FMH.
- Alho, S., & Nunes, C. (2007). O papel do diretor de turma na relação entre a escola e a família: Construção e validação de um instrumento. *Revista e-Curriculum*, 2(2), 1–18.
- Almeida, S. (2012). O papel do diretor de turma como promotor do trabalho colaborativo docente: Estudo de caso numa escola do ensino básico (2.º e 3.º ciclos) [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.
- Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Andersen, L., Hasselstrom, H., Gronfeldt, V., Hansen, S., & Karsten, F. (2004). The relationship between physical fitness and clustered risk, and tracking of clustered risk from adolescence to young adulthood: Eight years follow-up in the Danish youth and sport study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*(1), 1-4.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive view*. Holt, Rinehart & Wilson.
- Baumgarten, S., & Pagnano-Richardson, K. (2010). Educational gymnastics: Enhancing children's physical literacy. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(4), 18-25.
- Bom, L. & Brás, J. (2003). Estágio para dar aulas ou para ser professor. *Revista Horizonte de Educação Física e Desporto*, 18 (108), 15-24.
- Bonito, J. (2018). *Sociometria*. Universidade de Évora.

- Boucher, J. (2002). *Considerações sobre o serviço*. Boletim Técnico, série II, 1, 2- 8. Porto. Federação Portuguesa de Voleibol.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 10(1), 9–16.
- Carreiro da Costa, F. (1984). O que é um ensino eficaz das atividades físicas no meio escolar? *Revista Horizonte*, 1(1), 22-26.
- Carvalho, L. M. D. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10–11), 135–151.
- Clemente, F. M., & Mendes, R. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra: Revista Científica*, (9), 53–68.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A., Abram, P. L., Scarloss, B. A., & Schultz, S. E. (2002). Can groups learn? *Teachers College Record*, 104(6), 1045-1068.
- Costa, F., Quina, J. D. N., Diniz, J. A., & Pieron, M. (1996). Feedback pedagogique: analyse de l'information evoquee par l'eleve lors seances D'Education Physique. *Revue de l'education physique*, 75-82.
- Comédias Henriques, J. (2012). A Avaliação Autêntica em Educação Física - O Problema dos Jogos Desportivos Colectivos. Tese apresentada ao Instituto da Educação na Universidade Lusófona para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria do Carmo Clímaco.
- Correia, A., Carvalho, M., Pita, D., Castro, M., & Rodrigues, A. (2018). Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na EF. In H. Lopes, E. R. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves (Ed.) *Didática da educação física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 139-175). Universidade da Madeira
- Crahay, M. (2013). Como pode a escola ser mais justa e eficaz? *Cadernos Cenpec*, 3(1), 9–40.
- Diniz, L., Bredt, S., & Praça, G. (2022). Influence of non-scorer floater and numerical superiority on novices' tactical behaviour and skill efficacy during basketball small-sided games. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 17(1), 37-45.

- Dyson, B. Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56, 226-240.
- Enoka, R. M. (1988). Muscle strength and its development: New perspectives. *Sports Medicine*, 6(3), 146–168.
- Eom, H. J., & Schutz, R. W. (1992). Análises estatísticas do desempenho de equipes de voleibol. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(1), 11–18.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes. Open University Press
- Favinha, M. (2010). Gestão intermédia nas escolas portuguesas: O caso do diretor de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma. *Ensino Em-Revista*, 17(1), 177-201.
- Gillies, R. M. (2004). *The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning*. *Learning and Instruction*, 14(2), 197–213.
- Guimarães, M. L. C. (2019). *A formação de professores de Educação Física: Percepções e práticas no final da formação inicial*. Tese apresentada à Faculdade de Educação Física e Desporto na Universidade Lusófona para obtenção do grau de doutor, orientada por Francisco Carreiro da Costa.
- Graham, G. (1992). Avaliar as crianças, porquê? In J. B. Ferreira (Org.), *Avaliação em Educação Física: Um desafio para o professor* (pp. 29–42). Faculdade de Motricidade Humana.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401–421.
- Gréhaigne, J. F. Godbout, P., & Bouthier, D. (2001). The teaching and learning of decision making in team sports. *Quest*, 53, 59-76.
- Gréhaigne, J. F., Richard, J. F., & Griffin, L. L. (2005). *Teaching and learning team sports and games*. New York: Routledge Falmer.
- Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (orgs), *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 87-108). Casa da Educação Física.

- Gonçalves, C. A. (1991). Educação Física e Desporto Escolar: Complementaridade e Interdependência. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (2-3), 75-87.
- Harlen, W. (2007). Criteria for evaluating systems for student assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 15-28.
- Harvey, S. (2006). Teaching games for understanding: A review of the literature. *Physical Educator*, 63(3), 103–111.
- Hansen, E. J., & Stephens, J. A. (2000). The ethics of learner – centered education. *Change*, 33(5), 41-47.
- Hay, P. J. (2006). Assessment for learning in physical education. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O’Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 312-325). SAGE Publications.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula: Como Efectuar Alterações Curriculares para Todos os Alunos*. Porto Editora.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Revisão e Atualização dos Programas Nacionais de Educação Física*. Ministério da Educação.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Learning together and alone: *Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Uma história de sucesso em psicologia educacional: Teoria da interdependência social e aprendizagem cooperativa. *Pesquisador Educacional*, 38 (5), 365-379.
- Junior, C. D. M. M. (2003). Validação de uma lista de checagem para análise qualitativa do saque do voleibol. *Motriz Revista de Educação Física*, 153–160.
- King, P. E., & Behnke, R. R. (2005). Problems associated with valuating student performance in groups. *College Teaching*, 53(2), 57-61.
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155–163.
- Leach, H. J., Danyluk, J. M., Nish, D. S., Culos-Reed, S. N., & Cormie, P. (2020). Evaluation of a group-based physical activity program for adolescent and young adult cancer survivors: A pilot study.

- Leitão, F. A. R. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Luso-Espanhola de Ediciones.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Marion, S., White, C., Carlson, D., Erpenbach, W. J., Rabinowitz, S., & Sheinker, J. (2002). *Making valid and reliable decisions in determining adequate yearly progress*. A paper in the series: Implementing the state accountability system requirements under the no child left behind act of 2001. Council of Chief State School Officers.
- Martins, A. I. M. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Tese apresentada à Faculdade de Educação Física e Desporto na Universidade Lusófona para obtenção do grau mestre, orientada por José Sarmento.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Revista Científica*, (6), 57–70.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Educação Física*. Direção-Geral da Educação.
- Monteiro, V. (1995). Eficiência do serviço em voleibol. Estudo comparativo dos diferentes tipos de serviço na fase final do campeonato nacional masculino da 1a divisão. Dissertação apresentada às provas de mestrado no ramo de Treino de Alto Rendimento na Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, orientada por Carlos Moutinho e Isabel Mesquita.
- Moreno, J. L. (1953). *Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy and sociodrama*. Beacon House.
- Moon, T. R., Brighton, C. M., Callahan, C. M., & Robinson, A. (2005). Development of Authentic Assessment for the Middle School Classroom. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16, 119-133.
- Nascimento Junior, JRAD, Vieira, LF, Rosado, AFB, & Serpa, S. (2012). Validação do Questionário de Ambiente Grupal (GEQ) para língua portuguesa. *Motriz: Revista de Educação Física*, 18, 770-782.

- Neira, M. G. (2021). O possível e o impossível da Educação Física cultural em tempos de pandemia. *Revista Humanidades & Inovação*, 8(61), 210–223.
- Neville, R. D., Petrass, L. A., & Ben, J. A. (2023). *Ensino interdisciplinar: Oportunidades de aprendizagem ao ar livre*. Routledge.
- Northway, M. L. (1940). A method for depicting social relationships obtained by sociometric testing. *Sociometry*, 3(2), 144–150.
- Nunes, C., & Alho, S. (2007). O papel do director de turma na relação entre a escola e a família: construção e validação de um. *E-curriculum*, 2(2), 6.
- Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231-243.
- Pehkonen, M. (2010). Quality of the teaching process as an explanatory variable in learning gymnastics skills in school physical education. *Science of Gymnastics Journal*, 2(2), 29–40.
- Pinto, P. (2024) Apontamentos da unidade curricular Didática do Atletismo. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário [Manuscrito não publicado]. Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa.
- Portugal. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.
- Serpa, S. (2010). A avaliação em Educação Física: Aspetos fundamentais. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 10(1), 5–15.
- Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82(4), 225–260
- Skinner, B. F. (1984). The operational analysis of psychological terms. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(4), 547–581.
- Slavin, R. E., Stevens, R. J., & Madden, N. A. (1988). Accommodating student diversity in reading and writing instruction: A cooperative learning approach. *Remedial and Special Education*, 9(1), 60–66.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *El Practicum más allá del empleo. Formación vs. training... X Symposium*

*Internacional sobre el Prácticum* (pp. 1159–1170). Universidad de Santiago de Compostela.

Vasques, J. (2005). Jogos desportivos coletivos: Ensino e aprendizagem. Edições FMH.

Veiga, F., Caldeira, S., & Melo, M. (2013). Gestão da sala de aula: Perspetiva psicoeducacional. In Veiga, F. H. (Coord.), *Psicologia da educação: Teoria, investigação e aplicação* (pp. 543-582). Climepsi.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press

Wattchow, B., & Brown, M. (2011). *A pedagogy of place: Outdoor education for a changing world*. Monash University Publishing

## **Outros Documentos**

Eurostat e Instituto de Estatística da UNESCO. (2015). *Manual Operacional CITE 2011: Diretrizes para a Classificação de Programas Nacionais de Educação e Qualificações Relacionadas*. Publicações da OCDE.

## **Anexos**

## Anexo I – Critérios de Classificação 8º ano

| Áreas/Níveis       | Nível 1                                                                                                                                           |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Atividades Físicas | 1 a 2 níveis Introdução                                                                                                                           |
| Aptidão Física     | O aluno realiza, de acordo com a sua idade, 1 teste (do conjunto de cinco) de uma qualquer capacidade motora, na zona saudável da aptidão física. |
| Conhecimentos      | O aluno não cumpre o nível 2.                                                                                                                     |

| Áreas/Níveis       | Nível 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Atividades Físicas | 3 a 4 níveis Introdução                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Aptidão Física     | O aluno realiza, de acordo com a sua idade, 2 testes (do conjunto de cinco) de capacidades motoras diferentes, na zona saudável da aptidão física.                                                                                                                                                                           |
| Conhecimentos      | O aluno, ao longo do ano, deve realizar, pelo menos 2 momentos de avaliação a escolher pelo professor de entre os seguintes: Testes, ou Trabalhos, ou Resumos escritos, ou Avaliações orais (qualquer questionamento ao aluno no decorrer das aulas de forma formal ou informal), com classificação média de pelo menos, 20% |

| Áreas/Níveis       | Nível 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Atividades Físicas | 4 Níveis Introdução e 1 nível Elementar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 categoria A</li> <li>• Ginástica</li> <li>• 2 das categorias C a F (de categorias diferentes)</li> </ul>                                                                                                                                 |
| Aptidão Física     | O aluno realiza, de acordo com a sua idade, 3 testes (do conjunto de cinco) de capacidades motoras diferentes, na zona saudável da aptidão física, em que um é obrigatoriamente o “Vai-Vem”.                                                                                                                                 |
| Conhecimentos      | O aluno, ao longo do ano, deve realizar, pelo menos 2 momentos de avaliação a escolher pelo professor de entre os seguintes: Testes, ou Trabalhos, ou Resumos escritos, ou Avaliações orais (qualquer questionamento ao aluno no decorrer das aulas de forma formal ou informal), com classificação média de pelo menos, 50% |

| Áreas/Níveis       | Nível 4                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Atividades Físicas | 5 Níveis Introdução e 1 nível elementar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 da categoria A</li> <li>• Ginástica</li> <li>• 2 das categorias C a F (de categorias diferentes)</li> </ul>                                                                                                                              |
| Aptidão Física     | O aluno realiza, de acordo com a sua idade, 4 testes (do conjunto de cinco) de capacidades motoras diferentes, na zona saudável da aptidão física, em que um é obrigatoriamente o “Vai-Vem”.                                                                                                                                 |
| Conhecimentos      | O aluno, ao longo do ano, deve realizar, pelo menos 2 momentos de avaliação a escolher pelo professor de entre os seguintes: Testes, ou Trabalhos, ou Resumos escritos, ou Avaliações orais (qualquer questionamento ao aluno no decorrer das aulas de forma formal ou informal), com classificação média de pelo menos, 70% |



## **Apêndices**

## Apêndice I – Horário Estágio Pedagógico

|             | Segunda-Feira          | Terça-Feira      | Quarta-Feira                 | Quinta-Feira           | Sexta-Feira |
|-------------|------------------------|------------------|------------------------------|------------------------|-------------|
| 8:15-9:00   |                        |                  |                              |                        | Lecionação  |
| 9:00-9:45   | CD/DT                  |                  |                              |                        |             |
| 10:00-10:45 | Observação orientadora |                  | Observação colega de estágio | Observação orientadora |             |
| 10:45-11:30 |                        |                  |                              |                        |             |
| 11:40-12:25 |                        | Reunião NE       |                              |                        |             |
| 12:25-13:15 |                        | Lecionação       |                              |                        |             |
| 13:30-14:15 |                        | Desporto Escolar | Desporto Escolar             |                        |             |
| 14:15-15:00 |                        |                  |                              |                        |             |
|             |                        |                  |                              |                        |             |
| 18:00-22:00 |                        |                  | Aulas Universidade           |                        |             |

## Apêndice II – Resultados da Avaliação Inicial na Área das Atividades Físicas

| Resultados da Avaliação Inicial – Área das Atividades Físicas |      |       |      |      |       |       |      |       |      |
|---------------------------------------------------------------|------|-------|------|------|-------|-------|------|-------|------|
| Aluno                                                         | Fut. | Basq. | And. | Vol. | Gin.S | Gin.A | Dan. | Badm. | Atl. |
| 1                                                             | I    | PI    | PI   | PI   | I     | PI    | PI   | PI    | PI   |
| 2                                                             | PI   | PI    | PI   | PI   | PI    | PI    | I    | PI    | PI   |
| 3                                                             | I    | I     | I    | PI   | I     | I     | I    | I     | I    |
| 4                                                             | PI   | PI    | PI   | I    | PI    | I     | I    | PI    | I    |
| 5                                                             | PI   | PI    | PI   | PI   | PI    | I     | PI   | PI    | I    |
| 6                                                             | PI   | PI    | PI   | PI   | PI    | I     | I    | PI    | PI   |
| 7                                                             | I    | I     | I    | I    | PI    | I     | I    | I     | I    |
| 8                                                             | PI   | PI    | PI   | PI   | I     | I     | I    | I     | I    |
| 9                                                             | I    | I     | I    | I    | I     | I     | I    | I     | I    |
| 10                                                            | PI   | PI    | PI   | PI   | I     | I     | I    | I     | PI   |
| 11                                                            | I    | I     | I    | I    | I     | I     | I    | I     | I    |
| 12                                                            | I    | I     | I    | I    | I     | I     | I    | I     | PI   |
| 13                                                            | PI   | PI    | PI   | PI   | PI    | I     | I    | I     | I    |
| 14                                                            | I    | I     | I    | I    | I     | I     | I    | I     | PI   |
| 15                                                            | I    | I     | I    | I    | I     | I     | I    | I     | I    |
| 16                                                            | PI   | PI    | PI   | PI   | PI    | PI    | I    | PI    | PI   |
| 17                                                            | PI   | PI    | PI   | PI   | PI    | I     | PI   | PI    | I    |
| 18                                                            | PI   | PI    | PI   | PI   | PI    | PI    | I    | PI    | PI   |
| 19                                                            | PI   | PI    | PI   | PI   | I     | PI    | PI   | I     | I    |
| 20                                                            | PI   | PI    | PI   | PI   | PI    | PI    | I    | PI    | PI   |
| 22                                                            | PI   | PI    | PI   | I    | PI    | I     | I    | I     | PI   |

### Apêndice III – Alunos fora da ZSAF na Área da Aptidão Física

| Teste de Aptidão Física | Alunos fora da ZSAF                                     |
|-------------------------|---------------------------------------------------------|
| Vaivém                  | 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 22    |
| Extensão de braços      | 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22 |
| Abdominais              | 2, 3, 4, 6, 8, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 22           |
| Salto Vertical          | 2                                                       |
| Salto Horizontal        | 2, 4, 5, 6, 13, 16, 19, 20                              |

## Apêndice IV – Aprendizagens Prioritárias por aluno

| Aprendizagens Prioritárias |                       |           |                |                 |            |
|----------------------------|-----------------------|-----------|----------------|-----------------|------------|
| Aluno                      | Matérias Prioritárias |           |                | Aptidão Física  | Cooperação |
| 1                          | Voleibol              | Dança     | Gin. Aparelhos | Força Superior  | Prioridade |
| 2                          | Futebol               | Voleibol  | Ginástica      | Aptidão Aeróbia | Prioridade |
| 3                          | Voleibol              | Gin. Solo | -              | Aptidão Aeróbia |            |
| 4                          | Futebol               | Gin. Solo | Badminton      | Aptidão Aeróbia |            |
| 5                          | Basquetebol           | Voleibol  | Dança          | Aptidão Aeróbia | Prioridade |
| 6                          | Voleibol              | Gin. Solo | Atletismo      | Aptidão Aeróbia | Prioridade |
| 7                          | Voleibol              | Gin. Solo | -              | Força Superior  |            |
| 8                          | Basquetebol           | Gin. Solo | Badminton      | Força Média     |            |
| 9                          | Voleibol              | Gin. Solo | Dança          | Força Superior  |            |
| 10                         | Futebol               | Voleibol  | Atletismo      | Aptidão Aeróbia |            |
| 11                         | Voleibol              | Gin. Solo | -              | -               |            |
| 12                         | Voleibol              | Gin. Solo | Atletismo      | Aptidão Aeróbia |            |
| 13                         | Basquetebol           | Voleibol  | Gin. Solo      | Aptidão Aeróbia |            |
| 14                         | Gin. Solo             | Atletismo | -              | Aptidão Aeróbia |            |
| 15                         | Voleibol              | Gin. Solo | Dança          | Força Superior  |            |
| 16                         | Basquetebol           | Voleibol  | Gin. Solo      | Aptidão Aeróbia |            |
| 17                         | Futebol               | Voleibol  | Gin. Solo      | Força Superior  | Prioridade |
| 18                         | Futebol               | Voleibol  | Gin. Solo      | Aptidão Aeróbia | Prioridade |
| 19                         | Voleibol              | Gin. Solo | Dança          | Aptidão Aeróbia |            |
| 20                         | Futebol               | Voleibol  | Gin. Solo      | Aptidão Aeróbia | Prioridade |
| 22                         | Futebol               | Gin. Solo | Atletismo      | Aptidão Aeróbia |            |

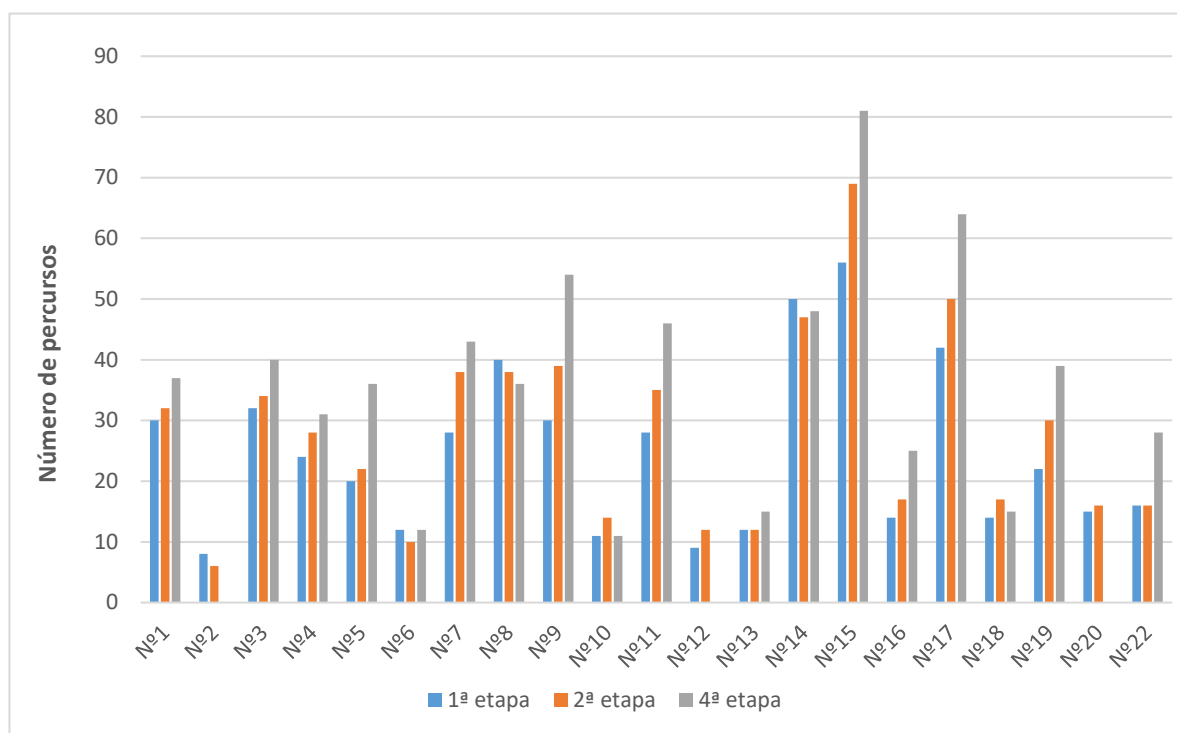
## **Apêndice V – Comparação dos Testes de Aptidão Física da 1ª com a 2ª Etapa**

| Teste de aptidão física: | Zona não saudável 1ª Etapa | Zona não saudável 2ª Etapa |
|--------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Vaivém                   | 15                         | 12                         |
| Abdominais               | 13                         | 7                          |
| Flexões                  | 16                         | 14                         |

## Apêndice VI – Resultados da Avaliação Final

| Resultados da Avaliação Final – Área das Atividades Físicas |      |       |      |      |       |       |      |        |      |
|-------------------------------------------------------------|------|-------|------|------|-------|-------|------|--------|------|
| Aluno                                                       | Fut. | Basq. | And. | Vol. | Gin.S | Gin.A | Dan. | T. Mês | Atl. |
| 1                                                           | I    | PI    | PI   | I    | I     | I     | I    | I      | I    |
| 2                                                           | PI   | PI    | PI   | PI   | I     | I     | I    | PI     | I    |
| 3                                                           | I    | I     | I    | I    | I     | I     | I    | E      | I    |
| 4                                                           | PI   | I     | I    | I    | I     | I     | I    | I      | I    |
| 5                                                           | PI   | I     | I    | PI   | I     | I     | I    | I      | I    |
| 6                                                           | I    | PI    | PI   | PI   | PI    | I     | I    | I      | I    |
| 7                                                           | E    | I     | I    | I    | I     | I     | I    | I      | I    |
| 8                                                           | PI   | I     | I    | I    | I     | I     | I    | I      | I    |
| 9                                                           | E    | I     | I    | I    | I     | I     | I    | I      | I    |
| 10                                                          | PI   | I     | I    | I    | I     | I     | I    | I      | I    |
| 11                                                          | E    | I     | I    | I    | I     | I     | I    | I      | I    |
| 12                                                          | I    | I     | I    | I    | I     | I     | I    | I      | I    |
| 13                                                          | PI   | I     | I    | I    | I     | I     | I    | I      | I    |
| 14                                                          | E    | I     | I    | I    | I     | I     | I    | E      | I    |
| 15                                                          | E    | I     | I    | I    | I     | I     | I    | I      | I    |
| 16                                                          | PI   | I     | I    | I    | PI    | I     | I    | I      | I    |
| 17                                                          | PI   | I     | I    | PI   | I     | I     | I    | I      | I    |
| 18                                                          | PI   | PI    | PI   | PI   | I     | I     | I    | PI     | I    |
| 19                                                          | I    | I     | I    | I    | I     | I     | I    | I      | I    |
| 20                                                          | PI   | PI    | PI   | PI   | PI    | I     | I    | PI     | I    |
| 22                                                          | PI   | I     | I    | I    | I     | I     | I    | I      | I    |

## Apêndice VII - Comparação dos resultados do Teste Vaivém da 1ª, 2ª e 4ª Etapa



## Apêndice VIII – Horário 1ª PTI

|             | Segunda-Feira     | Terça-Feira        | Quarta-Feira      | Quinta-Feira           | Sexta-Feira      |
|-------------|-------------------|--------------------|-------------------|------------------------|------------------|
| 8:15-9:00   |                   |                    |                   | 1ºTRC/TEAC<br>Pavilhão | 8ºB              |
| 9:00-9:45   | CD                |                    | 9ºD<br>Exterior 1 |                        |                  |
| 10:00-10:45 | 7ºF<br>Ginásio 2  | 12º2<br>Exterior 3 | 6º1<br>Ginásio 2  | 5º2<br>Exterior 1      |                  |
| 10:45-11:30 |                   |                    |                   |                        | 9ºA<br>Ginásio 1 |
| 11:40-12:25 |                   | 8ºB                |                   |                        |                  |
| 12:25-13:15 | 5º1<br>Pavilhão   |                    | 6º4<br>Pavilhão   |                        |                  |
| 13:30-14:15 |                   |                    |                   |                        |                  |
| 14:15-15:00 |                   |                    |                   |                        |                  |
| 15:10-15:55 | 10º6<br>Ginásio 2 |                    |                   |                        |                  |
| 15:55-16:40 |                   |                    |                   |                        |                  |

## Apêndice IX – Horário 2ª PTI

|             | Segunda-Feira     | Terça-Feira       | Quarta-Feira           | Quinta-Feira       | Sexta-Feira        |
|-------------|-------------------|-------------------|------------------------|--------------------|--------------------|
| 8:15-9:00   |                   |                   |                        | 6º8<br>Exterior 4  | 8ºB                |
| 9:00-9:45   | CD                |                   |                        |                    |                    |
| 10:00-10:45 |                   | 5º4<br>Exterior 1 | 7ºH<br>Pavilhão        | 12º3<br>Exterior 2 |                    |
| 10:45-11:30 |                   |                   |                        |                    |                    |
| 11:40-12:25 |                   | 8ºB               | 5º6<br>Exterior 4      |                    | 1 TEAC<br>Pavilhão |
| 12:25-13:15 | 5º1<br>Exterior 1 | 8ºF<br>Ginásio 1  |                        |                    |                    |
| 13:30-14:15 |                   |                   |                        |                    |                    |
| 14:15-15:00 |                   |                   |                        |                    |                    |
| 15:10-15:55 |                   |                   | 1º TA/TAE<br>Ginásio 1 |                    |                    |
| 15:55-16:40 |                   |                   |                        |                    |                    |

## **Apêndice X – Classificação sociométrica dos alunos da turma 8ºB**

| Aluno | Nº de menções | Categoria na dinâmica de grupo |
|-------|---------------|--------------------------------|
| Nº7   | 23            | Elemento central               |
| Nº11  | 27            | Elemento central               |
| Nº13  | 19            | Boa integração                 |
| Nº14  | 14            | Boa integração                 |
| Nº15  | 11            | Boa integração                 |
| Nº8   | 1             | Possível isolamento social     |
| Nº18  | 1             | Possível isolamento social     |
| Nº20  | 1             | Possível isolamento social     |

## **Apêndice XI – Organização dos grupos de trabalho nas aulas de EF com base na análise sociométrica**

| Grupo 1         | Grupo 2   | Grupo 3            |
|-----------------|-----------|--------------------|
| Nº7             | Nº11      | -                  |
| Nº13            | Nº15      | Nº14               |
| Nº2, 3, 10º, 19 | Nº1, 6, 9 | Nº4, 5, 12, 16, 17 |
| Nº22            | Nº18, 20  | Nº 8               |

## Apêndice XII – Comparação do número de menções por aluno entre a 1ª e 2ª aplicação do questionário sociométrico

| Aluno | Menções (1ª aplicação) | Menções (2ª aplicação) | Diferença | Categoria Final     | Observações            |
|-------|------------------------|------------------------|-----------|---------------------|------------------------|
| Nº7   | 23                     | 25                     | +2        | Elemento central    | Mantém estatuto        |
| Nº11  | 27                     | 26                     | -1        | Elemento central    | Mantém estatuto        |
| Nº13  | 19                     | 20                     | +1        | Elemento central    | Evolução positiva      |
| Nº6   | 7                      | 11                     | +4        | Boa integração      | Evolução clara         |
| Nº14  | 14                     | 17                     | +3        | Boa integração      | Reforço de integração  |
| Nº18  | 1                      | 5                      | +4        | Integração regular  | Maior aceitação        |
| Nº8   | 1                      | 6                      | +5        | Integração regular  | Grande melhoria        |
| Nº 22 | 1                      | 4                      | +3        | Integração regular  | Maior aceitação        |
| Nº12  | 8                      | 3                      | -5        | Possível isolamento | Redução por absentismo |
| Nº20  | 1                      | 1                      | 0         | Possível isolamento | Elevada taxa de faltas |

### **Apêndice XIII – Resultados das 4 dimensões do GEQ – Pré Intervenção**

| Dimensão                                      | Média | Desvio Padrão | Alfa de Cronbach |
|-----------------------------------------------|-------|---------------|------------------|
| Integração no grupo-tarefa (GI-T)             | 4,98  | 2,50          | -0,09            |
| Integração no grupo-social (GI-S)             | 4,59  | 2,36          | 0,38             |
| Atração individual para o grupo-tarefa (AI-T) | 4,71  | 2,77          | 0,27             |
| Atração individual para o grupo-social (AI-S) | 4,91  | 2,77          | -0,12            |

## **Apêndice XIV - Resultados das 4 dimensões do GEQ – Pós Intervenção**

| Dimensão                                      | Média | Desvio Padrão | Alfa de Cronbach |
|-----------------------------------------------|-------|---------------|------------------|
| Integração no grupo-tarefa (GI-T)             | 6,12  | 1,78          | 0,75             |
| Integração no grupo-social (GI-S)             | 5,89  | 1,64          | 0,71             |
| Atração individual para o grupo-tarefa (AI-T) | 5,97  | 1,45          | 0,78             |
| Atração individual para o grupo-social (AI-S) | 6,05  | 1,58          | 0,81             |

## Apêndice XV – 2ª Etapa Desporto Escolar – Dinâmicas de Ensino Aprendizagem

| Alunos      | Situação                                                    | Objetivos                                                                                       | Condicionantes                                               | Metas                                                                        |
|-------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Menos aptos | Roda de bola em progressão e jogo 2+2 com serviço por baixo | Deslocar-se para o ponto de queda da bola; realizar serviço por baixo com precisão              | Não pode haver mais de 2 toques seguidos com a mesma técnica | Manter a bola em jogo por pelo menos 5 trocas de bola consecutivas           |
| Intermédios | Jogos condicionados por zona e passes sob pressão           | Decidir entre toque e manchete sob pressão; melhorar a consistência técnica em contexto de jogo | Obrigatório alternar entre manchete e toque de dedos         | Realizar com sucesso 3 jogadas em 10 tentativas                              |
| Mais aptos  | Jogo 3x3 com restrições (ex: ataque só da zona 3)           | Melhorar a receção, dinâmica dos 3 toques                                                       | Só pode atacar após 3 passes                                 | Finalizar com ponto após 3 toques consecutivos em pelo menos 6 de 10 jogadas |

## Apêndice XVI – Mapa PUJ



## Apêndice XVII – Cartão de Controlo SC

| Baliza nº                                                                         | Pontuação | Código da baliza                                                                                          | Disciplina      | Foto tirada? |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|--------------|
| 1                                                                                 | 15        |                                                                                                           | História        |              |
| 2                                                                                 | 10        |                                                                                                           | Geografia       |              |
| 3                                                                                 | 10        |                                                                                                           | Geografia       |              |
| 4                                                                                 | 30        |                                                                                                           | Matemática      |              |
| 5                                                                                 | 10        |                                                                                                           | Matemática      |              |
| 6                                                                                 | 30        |                                                                                                           | Português       |              |
| 7                                                                                 | 20        |                                                                                                           | Português       |              |
| 8                                                                                 | 15        |                                                                                                           | Educação Física |              |
| 9                                                                                 | 10        |                                                                                                           | Educação Física |              |
| 10                                                                                | 15        |                                                                                                           | Cidadania       |              |
|  |           | Nome dos elementos do grupo:                                                                              |                 |              |
|                                                                                   |           | <b>Cartão de Controlo atividade de Orientação – Parque Urbano do Jamor 20 de Maio</b><br>Total de pontos: |                 |              |

## Apêndice XVIII – Baliza com enigma interdisciplinar

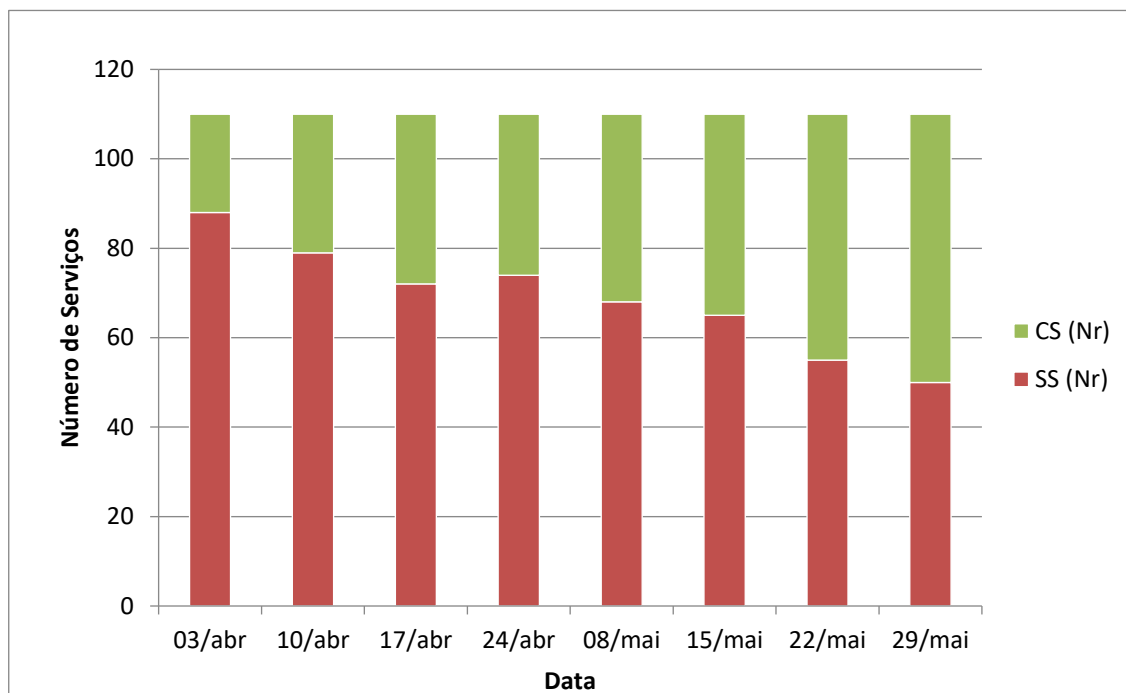
**Baliza 8**  
Código da baliza: “Quais das seguintes são consideradas capacidades motoras condicionais?”

Escreve a alínea correta no teu cartão de controlo

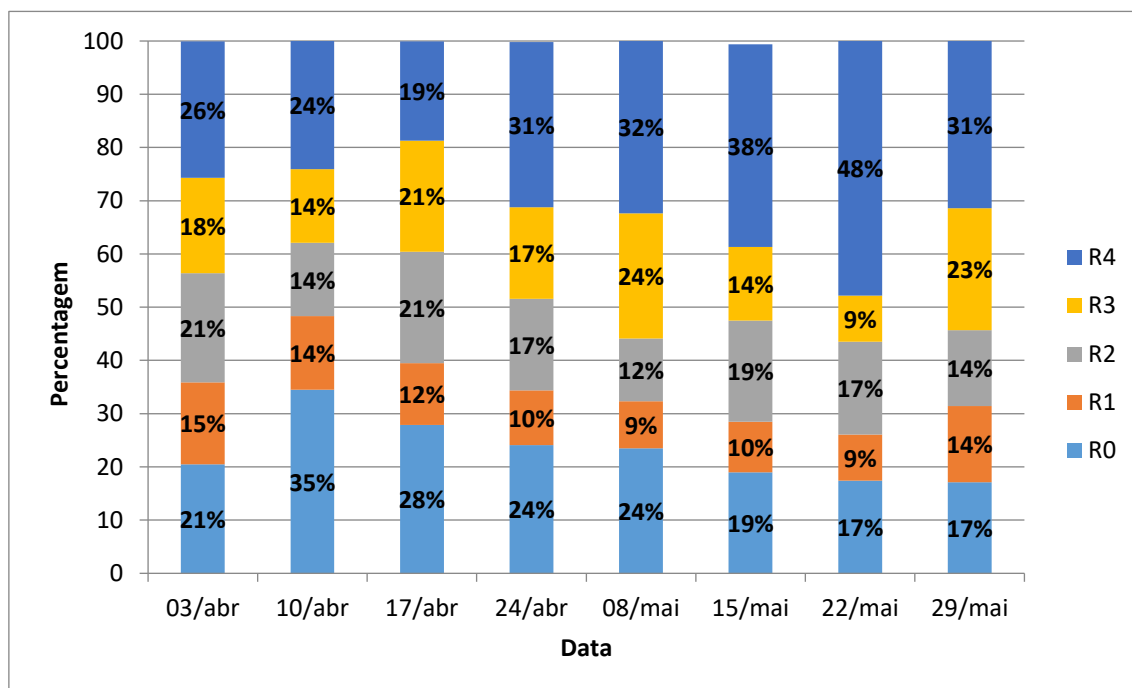
- A) Coordenação, equilíbrio, agilidade e tempo de reação
- B) Força, velocidade, resistência e flexibilidade
- C) Ritmo, orientação espacial, força e resistência
- D) Flexibilidade, equilíbrio, tempo de reação e coordenação

Atividade a realizar com alunos dia 20/05. Por favor, não retirar.

## Apêndice XIX – Proporção de sucesso no serviço por cima



## Apêndice XX – Distribuição percentual por critério de qualidade do serviço



## Apêndice XXI – Guião de entrevistas Seminário

|                    |                                                               |
|--------------------|---------------------------------------------------------------|
| <b>1ª Pergunta</b> | <b>Género</b>                                                 |
| Dimensão           | Caracterização Sociodemográfica                               |
| Objetivos          | Conhecer a distribuição de género da amostra                  |
| Critérios          | Masculino, Feminino, Prefiro não dizer                        |
| Tipo               | Fechada                                                       |
| <b>2ª Pergunta</b> | <b>Anos de experiência no ensino</b>                          |
| Dimensão           | Caracterização Profissional                                   |
| Objetivos          | Avaliar a experiência dos professores                         |
| Critérios          | 1-5; 5-10; 10-15; 15-20; >20 anos                             |
| Tipo               | Fechada                                                       |
| <b>3ª Pergunta</b> | <b>Formação Académica</b>                                     |
| Dimensão           | Caracterização Profissional                                   |
| Objetivos          | Conhecer as habilitações académicas                           |
| Critérios          | Licenciatura, Mestrado, Doutoramento                          |
| Tipo               | Fechada                                                       |
| <b>4ª Pergunta</b> | <b>Grupo de Educação Física</b>                               |
| Dimensão           | Caracterização Profissional                                   |
| Objetivos          | Identificar o grupo a que leciona                             |
| Critérios          | 260; 620                                                      |
| Tipo               | Fechada                                                       |
| <b>5ª Pergunta</b> | <b>Avalia primeiro o desempenho individual ou coletivo?</b>   |
| Dimensão           | Critérios de Avaliação                                        |
| Objetivos          | Perceber a prioridade atribuída ao longo da avaliação         |
| Critérios          | Individual; Coletivo                                          |
| Tipo               | Fechada                                                       |
| <b>6ª Pergunta</b> | <b>A sua avaliação é baseada na técnica, tática ou ambas?</b> |
| Dimensão           | Critérios de avaliação                                        |
| Objetivos          | Perceber como avalia                                          |
| Critérios          | Técnica, Tática ou ambas                                      |
| Tipo               | Fechada                                                       |
| <b>7ª Pergunta</b> | <b>Os alunos refletem sobre o seu desempenho?</b>             |
| Dimensão           | Avaliação Formativa                                           |
| Objetivos          | Aferir se utiliza práticas de reflexão e feedback             |
| Critérios          | Sim ou Não                                                    |
| Tipo               | Fechada                                                       |
| <b>8ª Pergunta</b> | <b>Que instrumentos de avaliação utiliza?</b>                 |
| Dimensão           | Instrumentos de Avaliação                                     |

|                       |                                                            |
|-----------------------|------------------------------------------------------------|
| Objetivos             | Identificar instrumentos de avaliação utilizados           |
| Critérios             | Menção a rubricas ou sistemas de classificação             |
| Tipo                  | Resposta Curta                                             |
| <b>9ª Pergunta</b>    | <b>Como utiliza a avaliação na aprendizagem?</b>           |
| Dimensão              | Função pedagógica da avaliação                             |
| Objetivos             | Compreender o uso pedagógico da avaliação                  |
| Critérios             | Ligação com aprendizagem/ formação                         |
| Tipo                  | Resposta curta                                             |
| <b>10ª Pergunta</b>   | <b>A avaliação influencia a formação de grupos?</b>        |
| Dimensão              | Organização                                                |
| Objetivos             | Verificar o impacto da avaliação na formação de grupos     |
| Critérios             | Sim ou Não                                                 |
| Tipo                  | Fechada                                                    |
| <b>11ª Pergunta</b>   | <b>Que situações de avaliação utiliza no futebol?</b>      |
| Dimensão              | Práticas avaliativas específicas                           |
| Objetivos             | Conhecer as situações utilizadas na modalidade             |
| Critérios             | Exemplos práticos                                          |
| Tipo                  | Fechada                                                    |
| <b>12ª Pergunta</b>   | <b>Os alunos recebem feedback durante ou após o jogo?</b>  |
| Dimensão              | Avaliação formativa                                        |
| Objetivos             |                                                            |
| Critérios             | Durante; Final da aula; Final da Unidade Didática          |
| Tipo                  | Fechada                                                    |
| <b>13ª Pergunta</b>   | <b>A avaliação é feita em jogo ou exercícios isolados?</b> |
| Dimensão              | Contexto Avaliativo                                        |
| Objetivos             | Compreender o cenário de avaliação                         |
| Critérios             | Jogos; Exercícios isolados; Ambos                          |
| Tipo                  | Fechada                                                    |
| <b>14ª Pergunta</b>   | <b>Que situações de avaliação utiliza no Voleibol?</b>     |
| Dimensão              | Práticas avaliativas específicas                           |
| Objetivos             | Conhecer as situações utilizadas na modalidade             |
| Critérios             | Exemplos práticos                                          |
| Tipo                  | Fechada                                                    |
| <b>15ª Pergunta</b>   | <b>Agrupa os alunos de forma homogénea ou heterogénea?</b> |
| Dimensão              | Organização                                                |
| Objetivos             | Identificar o critério de organização de grupos            |
| Critérios             | Homogénea; heterogénea                                     |
| Tipo                  | Fechada                                                    |
| <b>15.1ª Pergunta</b> | <b>Justifique a sua resposta</b>                           |

|           |                                 |
|-----------|---------------------------------|
| Dimensão  | Organização                     |
| Objetivos | Compreender o motivo da escolha |
| Critérios | Explica os motivos              |
| Tipo      | Resposta curta                  |