



U N I V E R S I D A D E
LUSÓFONA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DR. ANTÓNIO
CARVALHO FIGUEIREDO

Relatório de Estágio apresentado a provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado por Prof. Doutor António Manuel
Marques de Sousa Alves Lopes

Hugo Daniel Monteiro dos Santos a22101928

Lisboa

www.lusofona.pt



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 REALIZADO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DR. ANTÓNIO
CARVALHO FIGUEIREDO**

Versão final

Relatório de Estágio defendido em provas públicas na
Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa no
dia 19/03/2025, perante o júri, nomeado pelo Despacho de
Nomeação N.º115/2025, de 10 de fevereiro de 2025, com a
seguinte composição:

Presidente: Prof.^a Doutora Lúcia Cristina da Fonseca Gomes

Arguente: Prof. Doutor José Gregório Viegas Brás

Orientador: Prof. Doutor António Manuel Marques de Sousa Alves
Lopes

**Lisboa
2025**

Hugo D. Monteiro dos Santos. RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DR. ANTÓNIO
CARVALHO FIGUEIREDO

**“The future belongs to those who learn more
skills and combine them in creative ways.”**

(Robert Greene)

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais, devo mais do que palavras podem expressar. Foram eles que, com um carinho infinito e apoio incansável, plantaram as sementes da minha educação e regaram com amor cada passo da minha jornada.

Agradecer aos meus avós, pelo porto seguro que sempre me deram, inundando a minha vida com o seu amor incondicional.

Agradecer, à minha companheira Susana, pelo apoio constante a todos os desafios que encontro pelo caminho e que me proponho, oferecendo-me sempre mais força e carinho, tornando tudo mais fácil.

Agradecer, ao meu amigo Tiago, a minha gratidão pelos conselhos sábios que me trazem clareza nos momentos mais nebulosos e pela tua amizade incondicional.

Agradecer, à Universidade Lusófona e aos professores da licenciatura e do mestrado, responsáveis por me transmitirem conhecimento e cujas lições levarei comigo para toda a vida, em cada passo profissional e pessoal.

Por último, à escola secundária doutor António Carvalho Figueiredo, agradeço por me terem recebido novamente, agora no papel de professor, e por me mostrarem a realidade e a beleza da nossa profissão.

A todos vós, o meu profundo obrigado.

Resumo

O presente documento oferece uma análise profunda das atividades desenvolvidas ao longo do período do estágio pedagógico, focado nos quatro domínios de intervenção distintos: a leção, a direção de turma, o desporto escolar e o seminário.

Através deste processo, estabeleceu-se um modelo de planeamento por etapas, abrangendo todas as áreas consideradas e descrevendo as decisões pedagógicas e científico-pedagógicas adotadas.

Na leção, observou-se a evolução da turma 11^oCT5 & AV, que abrangeu diversas áreas curriculares, incluindo as aprendizagens prioritárias e a relação com a disciplina de educação física. Este progresso resultou da utilização do questionário diagnóstico do aluno, uma ferramenta que permitiu antecipar problemas desde cedo, culminando no desenvolvimento do projeto específico de leção: ***"Impacto do aquecimento como prática pedagógica"***. Este projeto reforçou a importância da disciplina, promovendo a responsabilidade dos alunos como agentes ativos nas aulas e no planeamento das mesmas. A semana do ***"Professor a Tempo Inteiro"*** representou uma oportunidade para o desenvolvimento de competências pedagógicas, permitindo o aprimoramento do ciclo de feedback, a experiência de lecionar outros ciclos, e a otimização da gestão do espaço e do tempo de transição entre atividades, contribuindo para uma prática pedagógica mais eficiente.

No papel de direção de turma, foi possível estabelecer uma relação mais próxima com os alunos, adaptando a abordagem pedagógica às suas necessidades e interesses. A coordenação com o corpo docente revelou-se essencial para promover o sucesso da turma, permitindo identificar estratégias que solucionassem os problemas identificados nos alunos. O projeto ***"Dinâmicas de teambuilding em contexto interdisciplinar"***, que articulou as disciplinas de filosofia e português com atividades de teambuilding, enriqueceu as aprendizagens.

Na área do Desporto Escolar, a participação no núcleo de ténis possibilitou a observação da evolução técnica dos alunos. O projeto ***"Ténis a Pares: Cooperação e Competição Integradas"*** promoveu uma abordagem equilibrada entre competitividade e cooperação, adequando-se ao contexto escolar e respeitando o desenvolvimento juvenil.

Durante o Seminário, foi explorada a integração do tema ***"Como podemos integrar o ciclismo no currículo da EF promovendo a aptidão física e consciencializar sobre a segurança rodoviária?"***, que envolveu uma análise dos interesses dos professores do grupo de educação física, culminando na apresentação de propostas didáticas.

Este relatório refletiu a dinâmica do estágio pedagógico, sublinhando as estratégias adotadas, os marcos alcançados e as lições aprendidas, proporcionando uma visão completa desta etapa formativa.

Palavras-chave: Aquecimento, cooperação, competição, interdisciplinaridade, teambuilding.

Abstract

This document provided an in-depth analysis of the activities developed throughout the teaching internship period, focusing on the four distinct areas of intervention: teaching, class tutoring, school sports, and the seminar.

Through this process, a staged planning model was established, covering all the considered areas and outlining the pedagogical and scientific-pedagogical decisions made.

In teaching, the development of class 11^{CT5} & AV was observed, encompassing various curricular areas, including priority learnings and their relationship with the subject of physical education. This progress resulted from the prior use of the student diagnostic questionnaire, a tool that allowed for early identification of problems, culminating in the development of the specific teaching project: *"The Impact of Warm-up as a Pedagogical Practice"*. This project reinforced the importance of the subject, promoting student responsibility as active agents in the lessons and their planning. The *"Full-Time Teacher"* week represented an opportunity for the development of pedagogical skills, allowing for the improvement of the feedback cycle, the experience of teaching other cycles, and the optimisation of space management and transition times between activities, contributing to a more efficient teaching practice.

In the role of class tutor, it was possible to establish a closer relationship with the students, adapting the pedagogical approach to their needs and interests. Coordination with the teaching staff proved essential in promoting the success of the class, allowing for the identification of strategies to solve the problems identified in the students. The project *"Team Building Dynamics in an Interdisciplinary Context"*, which linked the subjects of philosophy and Portuguese with team-building activities, enriched the learning experience.

In the area of School Sports, participation in the tennis group made it possible to observe the technical development of the students. The project *"Tennis in Pairs: Integrated Cooperation and Competition"* promoted a balanced approach between competitiveness and cooperation, adapting to the school context and respecting the development of young people.

During the Seminar, the integration of the topic *"How can we integrate cycling into the PE curriculum, promoting physical fitness and raising awareness of road safety?"* was explored. This involved an analysis of the interests of the physical education teaching group, culminating in the presentation of didactic proposals.

This report reflected the dynamics of the teaching internship, highlighting the strategies adopted, the milestones achieved, and the lessons learned, providing a comprehensive view of this formative stage.

Keywords: Warm-up, cooperation, competition, interdisciplinarity, team building.

Abreviaturas

A – Cumpre nível Avançado dos PNEF

ABCD – Aptidão Física, Bolas, Colchões, Dança

AE – Aprendizagens Essenciais

AEPA – Análise do Ensino e do Processo de Avaliação

AE4O – Agrupamento de Escolas 4 de Outubro

AF – Atividade física

AI – Avaliação Inicial

APA – American Psychological Association

AEN – Atividades de Exploração da Natureza

AFMV – Atividade física moderada a vigorosa

AVC – Acidente vascular cerebral

CCC – Chachachá

CE – Cumpre o nível Elementar dos PNEF

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DT – Diretora de Turma

E – Cumpre nível Elementar dos PNEF

E1 – Exterior 1

EA – Equipas de Aprendizagem

EC – Exterior coberto

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ESDACF - Escola Secundária Dr. António Carvalho Figueiredo

et al. – e colaboradores

FPA – Federação Portuguesa de Atletismo

FZSAF – Fora da Zona Saudável de Aptidão Física

GEF – Grupo de Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

I – Cumpre nível Introdução dos PNEF

IMC – Índice de massa corporal

m - Metros

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

nº - Número

NI – Não cumpre o nível Introdução dos PNEF

OMS – Organização Mundial de Saúde

PI - Falta um ou dois critérios para cumprir o nível Introdução dos PNEF

PE - Falta um ou dois critérios para cumprir o nível Elementar dos PNEF

PPE – Planeamento por etapas

P1 – Pavilhão 1

P2 – Pavilhão 2

P3 – Pavilhão 3

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

PTI – Professor a Tempo Inteiro

QDDA – Questionário diagnóstico do aluno

SC – Saída de Campo

UD – Unidade Didática

ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

ZNSAF – Zona Não Saudável de Aptidão Física

ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

Índice Geral

Introdução.....	15
1. Lecionação.....	17
1.1. Caracterização da escola	17
1.2. Organização da disciplina	18
1.3. Horário semanal.....	20
1.4. Caracterização da turma	22
1.5. Projeto de Lecionação – Impacto do aquecimento como prática pedagógica.....	22
1.5.1. 1ª Etapa do Projeto de Lecionação	23
1.5.1.1. Balanço da 1ª Etapa do Projeto de Lecionação	24
1.5.2. 2ª Etapa do Projeto de Lecionação	25
1.5.2.1 Balanço da 2ª Etapa do Projeto de Lecionação	27
1.5.3. 3ª Etapa do Projeto de Lecionação	27
1.5.3.1. Balanço da 3ª Etapa do Projeto de Lecionação	28
1.5.4. 4ª Etapa do Projeto de Lecionação	29
1.5.4.1. Balanço da 4ª Etapa do Projeto de Lecionação	30
1.6. 1ª Etapa – (E)tapas de (R)eceção e (O)rientação para o (S)ucesso - Prognóstico	31
1.6.1. Plano	32
1.6.2. Área das atividades físicas	32
1.6.3. Área da aptidão física.....	35
1.6.4. Área dos conhecimentos.....	35
1.6.5. Balanço	36
1.6.5.1. Balanço da área das atividades físicas	36
1.6.5.2. Balanço da área da aptidão física	38
1.6.5.3. Balanço da área dos conhecimentos.....	39
1.6.6. Objetivos pessoais.....	39
1.7. 2ª Etapa - Prioridades	40
1.7.1. Plano	40
1.7.2. Área das atividades físicas	41
1.7.3. Área da aptidão física.....	47
1.7.4. Área dos conhecimentos.....	48
1.7.5. Balanço	49
1.7.5.1. Balanço da área das atividades físicas	49
1.7.5.2. Balanço da área da aptidão física	50
1.7.5.3. Balanço da área dos conhecimentos.....	50

1.8. 3ª Etapa – Progresso.....	50
1.8.1. Plano	51
1.8.2. Área das atividades físicas	52
1.8.3. Área da aptidão física.....	56
1.8.4. Área dos conhecimentos.....	57
1.8.5. Balanço	57
1.8.5.1. Balanço da área das atividades físicas	57
1.8.5.2. Balanço da área da aptidão física	58
1.8.5.3. Balanço da área dos conhecimentos.....	58
1.9. 4ª Etapa – Produto	58
1.9.1. Plano	59
1.9.2. Área das atividades físicas	59
1.9.3. Área da aptidão física.....	66
1.9.4. Área dos conhecimentos.....	67
1.9.5. Balanço	67
1.9.5.1 Área das atividades físicas	67
1.9.5.2 Área da aptidão física.....	69
1.9.5.3. Área dos conhecimentos.....	70
1.10. Projeto Professor a Tempo Inteiro	70
1.10.1. Plano	70
1.10.2. Balanço	72
1.11 Balanço Final	73
2. Direção de turma	74
2.1 Direção de turma na ESDACF.....	74
2.2 Projeto direção de turma - Dinâmicas de <i>teambuilding</i> em contexto interdisciplinar	75
2.2.1. 1ª Etapa	76
2.2.2. Plano	76
2.2.3. Balanço	77
2.3. 2ª Etapa	77
2.3.1. Plano	78
2.3.2. Balanço	79
2.4. 3ª Etapa	79
2.4.1. Plano	80
2.4.2. Balanço	81
2.5. 4ª Etapa	82
2.5.1. Plano	82

2.5.2 Balanço	83
2.6. Saída de campo	84
2.6.1. 1ª Etapa	85
2.6.2. 2ª Etapa	85
2.6.3. 3ª Etapa	87
2.6.4. 4ª Etapa	88
2.6.5. Balanço da Saída de Campo	89
2.6.6. Balanço Final Direção de Turma	89
3. Desporto Escolar.....	90
3.1. Desporto Escolar na ESDACF	90
3.2. Projeto DE - Ténis a pares: Cooperação e Competição Integradas.....	91
3.3. 1ª Etapa	92
3.3.1. Plano	92
3.3.2. Balanço	93
3.4. 2ª Etapa	94
3.4.1. Plano	94
3.4.2. Balanço	95
3.5 3ª Etapa	95
3.5.1. Plano	96
3.5.2. Balanço	96
3.6. 4ª Etapa	97
3.6.1. Plano	97
3.6.2. Balanço	98
3.7. Atividades de DE na ESDACF	99
3.8. Encontros do DE – Balanço.....	99
3.8.1. Balanço do 1º encontro DE	99
3.8.2. Balanço do 2º encontro DE	100
3.8.3. Balanço do 3º encontro DE	100
3.9. Balanço Final	101
4. Seminário	101
4.1. 1ª Etapa	102
4.1.1. Pertinência	102
4.1.2. Revisão da Literatura	103
4.2. 2ª Etapa	104
4.2.1. Desenho do Estudo	105
4.2.2. Instrumentos	105

4.2.3. Amostra	106
4.2.4. Procedimentos.....	106
4.3. 3ª Etapa	107
4.3.1. Análise de dados	107
4.3.2 Apresentação e Discussão dos resultados	107
4.4. 4ª Etapa	108
4.4.1. Balanço final	109
Conclusão.....	110
Referências legislativas	123
Apêndices	124
Apêndice I – Exemplos de UD.....	124
.....	124
.....	125
Apêndice II – Questionário Diagnóstico do Aluno	126
Apêndice III – Avaliação Inicial.....	129
Apêndice IV – Ficha de habilidades de ginástica acrobática.....	130
Apêndice V – Plano de treino para aluno.....	131
.....	131
Apêndice VI –Orientação em estrela na ESDACF	132
Apêndice VII – Pedido direção à escola PTI.....	133
Apêndice VIII - Ata de eleição de delegado e sub-delegado	134
Apêndice IX – Questionário de Afetividade e Cooperação.....	135
Apêndice X – Exemplo de pósteres	136
Apêndice XI – Mapa de Montachique e Mapa de atividade da SC	137
Apêndice XII – Recursos utilizados na escola – Orientação.....	138
Apêndice XIII - Dia da Saída de Campo.....	138
Apêndice XIV - Cartaz DE	139
Apêndice XV – Questionário Seminário	140
.....	140
Apêndice XVI – Questionário Pós - Impacto.....	141
.....	141
Anexos.....	142
Anexo I – Roulement.....	142
Anexo II - Prioridades na lecionação de matérias.....	143
.....	143
Anexo III – Documento de apoio ao plano plurianual	143

Índice de Quadros

Quadro 1 – Calendário de projetos / eventos	17
Quadro 2 – Horário semanal de estágio	21
Quadro 3 – Horário PTI	71
Quadro 4 – Respostas do questionário aplicado ao GEF	108

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Objetivos do projeto específico de lecionação	
Tabela 2 - Objetivos 1ª etapa do projeto específico de lecionação	
Tabela 3 - Objetivos 2ª etapa do projeto específico de lecionação	
Tabela 4 - Objetivos da 3ª etapa do projeto específico de lecionação	
Tabela 5 - Objetivos da 4ª Etapa do Projeto Específico de Lecionação	
Tabela 6 – Esquema de planeamento de lecionação	
Tabela 7 – Avaliação Inicial	
Tabela 8 – Testes aptidão física	
Tabela 9 - Objetivos pessoais	
Tabela 10 - Objetivos 2ª Etapa	
Tabela 11 - Grupos 2ª Etapa	
Tabela 12 – 2ª etapa EA 2 Voleibol	
Tabela 13 – 2ª etapa EA 4 Voleibol	
Tabela 14 – 2ª etapa EA 1 Basquetebol	
Tabela 15 – 2ª etapa EA 4 Basquetebol	
Tabela 16 – 2ª etapa EA 1,2,3 Ginástica acrobática	
Tabela 17 – 2ª etapa EA 1,2,3 Dança	
Tabela 18 – Alunos FZSAF & Alunos com IMC “Sobrepeso”	
Tabela 19 - Objetivos da 3ª Etapa	
Tabela 20 - Grupos 3ª Etapa	
Tabela 21 – 3ª etapa EA 1 Voleibol	
Tabela 22 – 3ª etapa EA 4 Voleibol	
Tabela 23 – 3ª etapa EA 2 Voleibol	
Tabela 24 – 3ª etapa EA 4 Basquetebol	
Tabela 25 - Alunos FZSAF & Alunos com IMC “Sobrepeso” 2º Semestre	
Tabela 26 - Objetivos 4ª Etapa	
Tabela 27 - Grupos 4ª Etapa	
Tabela 28 – 4ª etapa EA 2 Voleibol	
Tabela 29 – 4ª etapa EA 1 Voleibol	
Tabela 30 – 4ª etapa EA 3 Basquetebol	
Tabela 31 – 4ª etapa EA 4 Basquetebol	
Tabela 32 – 4ª etapa EA 1,2,3 Dança	
Tabela 33 – 4ª etapa EA 1,2,3 Orientação	
Tabela 34 – 4ª etapa EA 1,2,3 Ginástica	
Tabela 35 – Objetivos área da aptidão física 4ª etapa	
Tabela 36 – Balanço área da aptidão física 4ª etapa	
Tabela 37 - Objetivos PTI	
Tabela 38 - Objetivos 1ª etapa direção de turma	
Tabela 39 - Objetivos 2ª etapa direção de turma	

Hugo D. Monteiro dos Santos. RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DR. ANTÓNIO
CARVALHO FIGUEIREDO

Tabela 40 - Objetivos 3ª etapa direção de turma
Tabela 41 - Objetivos 4ª etapa direção de turma
Tabela 42 - Plano da Saída de campo
Tabela 43 - Objetivos Gerais & Objetivos Específicos da Turma
Tabela 44 – Objetivos da orientação
Tabela 45 - Objetivos comuns & Objetivos Específicos e Pessoais
Tabela 46 - Objetivos 1ª etapa do DE
Tabela 47 – Períodos do Desporto Escolar
Tabela 48 - Avaliação Inicial de Ténis
Tabela 49 - Objetivos 2ª etapa DE
Tabela 50 - Objetivos da 3ª Etapa DE
Tabela 51 - Objetivos 4ª etapa DE
Tabela 52 – Objetivos Seminário

Introdução

A docência constituiu uma profissão plena de desafios, configurando-se num percurso dinâmico que exige um compromisso com o desenvolvimento dos alunos. Aqueles que optaram pela carreira docente, particularmente no âmbito da educação física (EF), são responsáveis não apenas por educar, mas também por inspirar e motivar os jovens a adotarem um estilo de vida ativo e saudável. Num contexto social cada vez mais sedentário e simultaneamente saturado de informação, tornou-se imperativo demonstrar que a extensão das horas de EF no currículo escolar não prejudica o rendimento académico, mas, pelo contrário, tem o potencial de o intensificar.

Ser professor ultrapassa a aplicação de teorias estabelecidas; envolve um processo dinâmico e multifacetado que exige uma adaptação contínua das necessidades e características individuais de cada aluno. Neste enquadramento, a EF destaca-se como uma disciplina que não só promove a saúde e o bem-estar dos alunos, como também melhora o seu desempenho académico, evidenciando a ligação entre corpo e mente e a sua influência no processo educativo.

Reconhece-se o compromisso de formar e influenciar positivamente o desenvolvimento completo dos alunos ao longo da carreira docente. Durante o estágio pedagógico (EP), houve uma imersão profunda no domínio da EF, tendo em conta que cada aluno era um indivíduo único, com a sua própria história e contexto social. Day et al. (2006) sublinharam que é essencial para o crescimento do desenvolvimento profissional do professor o estabelecimento de relações com os alunos que envolvam tanto a proximidade como a distância — demonstrando interesse e respeito pessoal pelos alunos, ao mesmo tempo que se manteve uma distância pessoal adequada. Esta postura foi uma das chaves para o sucesso atingido em todas as áreas de intervenção e projetos desenvolvidos ao longo do EP.

O contexto social de cada aluno revela-se crucial no processo educativo. As suas vivências, valores e desafios influenciaram a abordagem à aprendizagem e ao movimento. Bom e Brás (2003) referem que o EP é uma fase essencial no desenvolvimento do professor de EF, visto como uma oportunidade para desenvolver não só competências pedagógicas, mas também uma compreensão profunda da identidade profissional e do papel a desempenhar na sociedade.

Esta ideia serviu como um lembrete constante de que, enquanto educadores, é necessário ser sensível e empático às necessidades, desafios e aspirações dos alunos. O sucesso na EF foi muito além de marcar um golo, fazer um cesto ou percorrer uma certa distância num tempo definido. Trata-se de capacitar os alunos para tomarem decisões saudáveis, aprimorarem as suas competências motoras e, acima de tudo, encontrarem prazer na atividade física (AF). Orgulhosamente, muitos casos práticos concretizaram essa meta. Um desses casos envolveu um aluno da turma de estágio, pertencente ao curso de artes visuais, que pesava cerca de noventa (90) quilos, estando acima do peso segundo os critérios do índice de massa corporal (IMC). As conversas, o trabalho personalizado e o apoio contínuo proporcionaram ao aluno a oportunidade de se inscrever numa prova de atletismo de três (3) quilómetros, em conjunto com um colega da turma de ciências e tecnologias. A preparação para essa prova permitiu ao aluno sair da categoria de excesso de peso, integrando os critérios de IMC saudável. Este foi apenas um dos

muitos casos que, enquanto futuro docente, se espera poder proporcionar mais momentos semelhantes na vida dos (futuros) alunos.

A intervenção do EP ocorreu na Escola Secundária Doutor António Carvalho Figueiredo (ESDACF), uma instituição pertencente ao Agrupamento de Escolas 4 de outubro (AE4O). A escolha desta escola foi motivada pela sua reputação como um centro de referência educativa no concelho de Loures, conhecido por uma abordagem pedagógica diferenciadora. A ESDACF é reconhecida pelo seu carácter multicultural e inclusivo, promovendo uma cultura de integração e valorizando a interação pedagógica entre todos os participantes no processo educativo.

Na área da lecionação, foi atribuída a responsabilidade de uma turma, sob a orientação do orientador, tendo sido lecionadas aulas à turma do 11º CT5 & AV, do curso de ciências e tecnologias, e à turma de artes visuais. O estagiário assumiu a totalidade da ação educativa, desenvolvendo um plano de turma baseado nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF).

O projeto “Professor a Tempo Inteiro” (PTI) envolveu a lecionação de várias turmas do ensino básico e secundário, proporcionando uma oportunidade significativa para melhorar a intervenção pedagógica e promover a troca de experiências com os professores do Grupo de Educação Física (GEF) no planeamento das aulas.

Na função da direção de turma, o foco foi colocado na gestão das relações entre alunos, professores e encarregados de educação. A intervenção nos hábitos e comportamentos dos alunos seguiu as diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), destacando a importância da AF regular e das horas de sono recomendadas para adolescentes. O desenvolvimento da Saída de Campo (SC) foi uma tarefa relevante no EP, não só ao nível da cooperação entre professores, mas também na liderança e conceção deste processo. Este planeamento visou consolidar as aprendizagens na área de lecionação, promover o contacto com a natureza e fomentar a interdisciplinaridade entre diferentes disciplinas.

No Desporto Escolar (DE), as atividades desenvolvidas foram consideradas um complemento curricular (DL 95/1991, Artigo 5º). Neste âmbito, coorientou-se um Grupo-Equipa de DE, participando ativamente nas decisões de planeamento e na lecionação autónoma das sessões de treino. A preparação para competições internas e externas apresentou-se como um desafio, permitindo a preparação dos alunos para encontros competitivos.

Na área de Seminário, a intervenção centrou-se na investigação de um tema relevante, discutido com os professores do GEF, refletindo sobre a problemática associada com base em fundamentos científicos. Como destacado por Bom e Brás (2003), a importância da pesquisa não deve ser desconsiderada pelos educadores, que devem reconhecer a responsabilidade que advém do conhecimento científico. A integração do ciclismo e a sensibilização para a segurança rodoviária na EF foram áreas abordadas, procurando intervir nos princípios de implementação desta temática.

O desenvolvimento dos projetos nas quatro áreas de intervenção resultou de um aprofundamento temático relacionado com a intervenção pedagógica do estagiário em cada uma das áreas do EP. Em conclusão, cada uma das quatro áreas seguiu uma estrutura de ensino

baseada num planeamento por etapas (PPE), que envolveu a criação de objetivos, o planeamento e a avaliação. Para assegurar a proteção de dados dos alunos, os números (nº) associados a estes foram substituídos por valores fictícios.

Este relatório, em conformidade com as normas da American Psychological Association (APA), inclui todas as citações e referências bibliográficas mencionadas, refletindo a conformidade com as diretrizes académicas estabelecidas.

Desde os momentos iniciais, perspetivou-se a realização de um EP, que contemplou, nas várias áreas, uma multitude de proces

sos e intervenções, tanto de cariz individual como coletivo, os quais, em termos anuais, ficaram representados no quadro 1.

Projeto / Evento	Início	Término
Projeto específico de lecionação	11 de janeiro de 2024	18 de abril de 2024
Projeto específico de direção de turma	28 de fevereiro de 2024	30 de maio de 2024
Projeto específico do desporto escolar	23 de outubro de 2023	27 de maio de 2024
Seminário	29 de maio de 2024	
Professor a tempo inteiro	4 de março de 2024	8 de março de 2024
Encontro competitivo DE – 1	28 de fevereiro de 2024	
Encontro competitivo DE – 2	20 de março de 2024	
Encontro competitivo DE - 3	8 de maio de 2024	
Saída de campo	24 de maio de 2024	

Quadro 1 – Calendário de projetos / eventos

1. Lecionação

1.1. Caracterização da escola

A escola secundária Dr. António Carvalho Figueiredo (ESDACF) situa-se no centro de Loures, onde frequentam alunos do 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos) e secundário (10º, 11º e 12º anos), acolhendo, assim, cerca de 1500 alunos.

A escola faz parte do agrupamento de escolas 4 de outubro (AE4Outubro), que foi criado a 3 de julho de 2012, tendo como sede a ESDACF. O agrupamento é constituído também pela:

- Escola Básica do 1ºC/JI de Vila de Rei;
- Escola Básica da Bemposta (1º ciclo)
- Escola Básica de Bucelas (pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos).

A oferta educativa do agrupamento é muito diversificada, abrangendo todos os níveis de ensino. No ensino secundário, o agrupamento oferece todos os cursos científico-humanísticos (ciências e tecnologias, línguas e humanidades, ciências socioeconómicas e artes visuais). Além do ensino regular, o agrupamento oferece percursos curriculares alternativos e cursos profissionais.

Relativamente à escola de estágio, a ESDACF não vai de encontro ao ideal do que deveriam ser 3 aulas semanais de 45 minutos cada, em dias não consecutivos, como afirmam Jacinto, Carvalho, Comédias e Mira (2001) nos programas nacionais de educação física (PNEF): "Três vezes por semana, de preferência em dias não consecutivos, com o objetivo de cumprir os princípios de treino e promover o desenvolvimento da aptidão física sob a perspetiva da saúde" (Jacinto et al., 2001, p.22)."

Os recursos temporais, neste caso, passam por uma distribuição do horário com duas aulas, em dias não consecutivos, sendo que as duas aulas possuem o tempo de 90 minutos ou uma aula de 90 minutos e outra de 45 minutos.

Os espaços destinados à lecionação estão destinados a três locais definidos, sendo eles:

- **Pavilhão:** Durante as aulas é repartido em três espaços, havendo sempre três turmas diferentes a ter aula de EF;
- **Dois espaços exteriores:**
 - **Um descoberto:** Tendo à sua disponibilidade um campo de futsal/andebol, quatro tabelas de basquetebol, uma pista de atletismo, uma caixa de areia e uma parede de escalada que foi construída no início do ano letivo;
 - **Exterior coberto:** No espaço exterior coberto (EC), quem ocupar o respetivo espaço tem disponível um campo de futsal/andebol, dois postes de corfebol e uma rede de ténis.

Contudo, existem algumas limitações que, enquanto professores, é necessário ter em conta e, no que toca às matérias de JDC, estas ficam em risco quando as condições climáticas não são favoráveis.

1.2. Organização da disciplina

No âmbito da dimensão organizacional, o professor desempenha um papel crucial na gestão das matérias de ensino. Isto engloba a formação de grupos de alunos, a coordenação da transição e movimentação dos alunos durante as aulas, a distribuição e organização de materiais e equipamentos, bem como a administração de intervalos e início das atividades dos alunos.

Neste contexto, é fundamental que o professor otimize o uso do tempo de aula e recorra predominantemente a estratégias de gestão positiva (Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F., 2017).

No que diz respeito à estruturação e organização das aulas, o plano adotado seguiu um modelo consistente, independentemente do contexto. Foram alocadas duas aulas de 90 minutos (uma à segunda-feira das 15h25 minutos às 16h55 minutos e outra à quinta-feira das 17h00 às 18h30 minutos), e a estrutura geral das aulas foi a seguinte:

- Receção e organização dos alunos;

- Instrução e informação inicial;
- Aquecimento;
- Segmento dedicado às áreas específicas de conteúdo;
- Retorno à calma;
- Reflexão final

Este modelo está alinhado com a abordagem delineada por Marques (2004), que destaca o empenho motor como um fator crucial para o sucesso. Este último é definido como o compromisso dos alunos com as atividades práticas durante o maior tempo possível.

As aulas, dada a presença de um número (nº) substancial de alunos (29) foram estruturadas em forma de estações, permitindo que os alunos se envolvessem nas diversas áreas de conteúdo ao longo da(s) aula(s).

No contexto da planificação das unidades didáticas (UD), foi crucial definir quais matérias seriam ministradas nos diferentes espaços, a fim de proporcionar uma experiência educacional eficaz, diversificada e eclética. Neste sentido, a alocação adequada de matérias a espaços específicos desempenha um papel significativo na otimização da aprendizagem e no desenvolvimento físico e cognitivo dos alunos.

Relativamente à utilização dos espaços e das matérias lecionadas, o pavilhão desportivo emerge como um espaço versátil, adequado para a prática de várias matérias, contudo o grupo de educação física (GEF) tem delineado certas matérias e conteúdos programáticos para os respetivos espaços, sendo os mesmos:

Exterior:

- Basquetebol;
- Andebol;
- Futebol;
- Atletismo;
- Escalada;
- Outras modalidades (tag-rugby, ténis, hóquei em campo)

Exterior Coberto (EC):

- Basquetebol;
- Andebol;
- Futebol;
- Ténis;
- Corfebol

Pavilhão 1 (P1):

- Dança;
- Basquetebol;
- Voleibol;
- Ginástica de solo e acrobática;

- Ténis de mesa;
- Badminton

Pavilhão 2 (P2):

- Basquetebol;
- Voleibol;
- Salto em altura;
- Ginástica de solo e acrobática;
- Ténis de mesa;
- Badminton

Pavilhão 3 (P3):

- Basquetebol;
- Voleibol;
- Ginástica de aparelhos, de solo e acrobática;
- Badminton

Numa perspetiva geral, a flexibilidade no ensino é fundamental para assegurar que todas as matérias possam ser abordadas nos respetivos espaços disponíveis. No entanto, surge a necessidade de explorar a possibilidade de transferir as matérias entre os diferentes locais de ensino, de forma a promover um ensino mais versátil e eclético. Embora o cenário da ESDACF possa apresentar alguns desafios, foi crucial procurar soluções que permitissem adaptar o conteúdo do ensino aos diversos espaços, proporcionando uma experiência educativa mais enriquecedora.

Por exemplo, quando abordada a ginástica, a limitação da utilização de colchões fora do ginásio foi restritiva. No entanto, foi importante explorar alternativas que permitissem a prática da ginástica em espaços ao ar livre. Isto incluiu o uso de materiais portáteis e seguros de que permitam aos alunos realizar exercícios básicos de ginástica, mesmo fora do ambiente convencional. Além disto, promover a criatividade e a adaptação dos exercícios de ginástica às condições disponíveis foi uma abordagem pedagógica valiosa.

Contudo, o GEF criou um documento que se encontra disponível em anexo (II) que informa as prioridades das matérias nos respetivos espaços. Para não ir contra as normas da ESDACF, exemplos dos planeamentos das UD, que também se encontram disponíveis em apêndice (I), foram pensadas consoante o espaço que fiquei alocado, adotando várias estratégias nas diferentes etapas que serão explicadas ao longo do presente relatório.

1.3. Horário semanal

De acordo com o estipulado no artigo 5º do Despacho Normativo nº 10-B/201, um professor com carga horária completa é designado para um total de 22 horas semanais, dedicadas ao ensino de diversas turmas.

No contexto do EP, foi atribuído lecionar a turma do 11º CT5 e AV, uma das turmas do professor-orientador Ricardo Moura, foi destinado ao mesmo a responsabilidade de coordenar as atividades do DE, com ênfase na modalidade do ténis. Para além disto, competia-lhe ainda realizar a observação das aulas dadas pelos estagiários. Quem assumiu a função de diretora de turma (DT) foi a professora de Português, Filipa Almeida.

Tempo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h30	Direção de turma				
9h15					
10h00					
10h15				Observação	
11h00					
11h45				Reunião com Orientador	
12h00					
12h45					
13h00				Desporto Escolar	
13h45					
14h30			Reunião DE		
15h15					
15h25	Lecionação	Observação			
16h10					
16h55				Lecionação	
17h45	Desporto Escolar				
18h30					

Quadro 2 – Horário semanal de estágio

De acordo com Serafini e Pacheco (1990), a observação é uma ferramenta essencial para a compreensão da realidade e avaliação de situações, sendo um elemento fundamental na tomada de decisões.

Os autores afirmam que a observação, enquanto estratégia de formação de professores, é baseada em três premissas centrais:

- Aprender a observar para aprender a ensinar;
- Aprender a observar para aprender a investigar;
- Aprender a observar para se tornar um professor reflexivo.

Neste sentido, considera-se que a observação desempenha um papel fundamental em todo o processo de estágio e formação profissional, sendo uma poderosa ferramenta para aprimorar as habilidades e competências dos professores e proporcionar uma melhor compreensão da realidade do contexto educacional.

No que diz respeito à lecionação, de acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro do PNEF, a carga horária mínima para a disciplina de EF é de três aulas por semana, com duração de 45 minutos cada. No entanto, a turma do 11º CT5 e AV teve apenas duas aulas semanais:

- Segunda-feira das 15h25 minutos às 16h55 minutos;
- Quinta-feira das 17h00 às 18h30 minutos

1.4. Caracterização da turma

A turma do 11º CT5 e AV era composta por:

- 11 alunos do curso de ciências e tecnologias turma 5 (CT5);
- 18 alunos de artes visuais (AV)

Ou seja, um total de 29 alunos.

A turma era composta por 13 rapazes e 16 raparigas com idades compreendidas entre os 15 e 19 anos, a idade média era de 16,31 anos.

1.5. Projeto de Lecionação – Impacto do aquecimento como prática pedagógica

Durante o percurso académico, na primeira aula de análise do ensino e do processo de avaliação (AEPA) ministrada no primeiro ano do mestrado pelo professor Luís Bom, foram introduzidos quatro pilares fundamentais do treino: a carga, a alimentação, o repouso e os afetos. Ao assumir a missão no estágio, foi proposta a integração e exploração destas componentes nos projetos específicos, sendo o de lecionação o primeiro. No entanto, inicialmente, houve um confronto com uma lacuna de informações durante a primeira reunião do CT na escola, antes do início do ano letivo. As discussões centraram-se em casos críticos da turma, expectativas e possíveis dificuldades, mas a informação apresentada mostrou-se vaga de detalhes específicos que pudessem antecipar potenciais problemas durante a lecionação.

Neste contexto, foi concebido o projeto de lecionação, numa primeira fase, com base num questionário diagnóstico do aluno (QDDA), abrangendo diversos tópicos para a atenção do professor em relação aos alunos. Este questionário abordou questões como informações pessoais, histórico de saúde, hábitos alimentares, padrões de sono, AF e aspetos afetivos, que estavam ligados ao projeto de direção de turma (como será esclarecido ao longo do presente documento), incluindo a dinâmica interpessoal entre colegas, preferências musicais, entre outros. A realização deste questionário proporcionou não apenas uma visão mais profunda da singularidade de cada aluno, mas também serviu como uma ferramenta interdisciplinar preventiva, permitindo antecipar potenciais problemas e intervir de maneira proativa.

Além da implementação inicial do QDDA, o projeto específico de lecionação evoluiu para incluir uma participação mais ativa dos alunos nas próprias aulas de EF. Uma das novidades pedagógicas planeadas envolveu a transição gradual da responsabilidade e autonomia dos alunos liderarem os momentos do aquecimento para a restante turma. Esta estratégia foi desenhada para fomentar a autonomia dos alunos e aplicar na prática os conhecimentos adquiridos sobre os princípios do treino físico. A abordagem prática teve o objetivo de reforçar a compreensão dos conceitos aprendidos durante a lecionação, além de estimular uma maior envolvimento e compromisso nas aulas, transformando os alunos de participantes passivos em

agentes ativos do seu processo educativo, desenvolvendo assim competências pessoais e sociais. Alunos que desenvolvem estas competências durante a sua educação formal têm mais probabilidades de terem aprendizagens bem-sucedidas (Capel, Breckon, & O'Neill, 2013; Priestley & Biesta, 2013), de serem incluídos na sociedade e de transitar com sucesso para a vida adulta (Taggart, 1988; Wright & Craig, 2011).

Este aspeto do projeto específico de lecionação foi implementado após uma fase de preparação, na qual os alunos foram estimulados com as competências necessárias para planear e executar os aquecimentos eficazes que se alinhavam com as necessidades e objetivos definidos para a turma. A expectativa era que, ao assumirem esta responsabilidade, os alunos não apenas melhorassem as suas próprias valências organizacionais e de liderança, mas também desenvolvessem uma apreciação mais profunda da importância do planeamento adequado. O envolvimento dos alunos na condução do aquecimento foi monitorizado e ajustado com feedback, instrução e reflexão contínua, garantindo que as práticas seguissem os padrões de segurança e eficácia pedagógica.

Tendo em consideração estes aspetos, a enunciação do projeto específico de lecionação *“Impacto do aquecimento como prática pedagógica”*, teve como objetivos:

Tabela 1 – Objetivos do projeto específico de lecionação

Objetivos do projeto específico de lecionação
Transmitir responsabilidade e autonomia aos alunos do 11º CT5 & AV
Capacitar os alunos para liderar
Aprimorar as competências interpessoais e de comunicação
Promover a saúde, consciencializando sobre a AF regular

1.5.1. 1ª Etapa do Projeto de Leção

A 1ª etapa do projeto específico de lecionação foi dedicada à elaboração do QDDA, concebido para ser uma ferramenta valiosa e sustentável na ESDACF. Com o objetivo de compreender melhor os hábitos e perspetivas dos alunos (desde o 7º até o 12º ano) o questionário foi construído para captar informações com clareza, evitando qualquer tendência para o desinteresse ou monotonia.

Foram assim definidos objetivos por etapas:

Tabela 2 - Objetivos 1ª etapa do projeto específico de lecionação

Objetivos 1ª etapa do projeto específico de lecionação
Pesquisa bibliográfica
Construção do QDDA
Comunicar à turma os objetivos do projeto específico de lecionação
Intervir aos alunos sobre a importância de um bom aquecimento

Simultaneamente, foi realizada uma exposição dos objetivos do projeto específico aos alunos, inculcando a importância de estarem envolvidos ativamente na preparação dos aquecimentos e a relevância de um bom aquecimento. Grajciarová, L. (2023) refere que a preparação do sistema cardiovascular e músculo-esquelético para um maior stress físico reduz o risco de lesões e, ao aumentar a frequência cardíaca e o fluxo sanguíneo para os músculos, o aquecimento eleva a temperatura corporal e melhora a flexibilidade das articulações e dos músculos, contribuindo igualmente para a melhoria da coordenação, do equilíbrio e da prontidão psicológica para o esforço físico.

Os objetivos na conceção do planeamento dos aquecimentos deveriam não só estar alinhados com os testes do FIT Escola, mas também permitir que os alunos expressassem a sua criatividade, incentivando o desenvolvimento de jogos e atividades lúdicas que correspondessem aos objetivos educacionais estabelecidos. Bessa et al. (2020) compararam os efeitos da implementação de duas abordagens de ensino diferentes na responsabilidade pessoal e social dos alunos e no seu envolvimento nas aulas de EF do ensino secundário. Os resultados confirmaram que a participação nas aulas de EF teve uma influência positiva nas perceções de responsabilidade pessoal e social dos alunos. A colocação dos alunos em atividades e competições persistentes em pequenos grupos, as oportunidades de liderar o próprio processo de aprendizagem, e a oportunidade de trabalhar em equipa e com *fair-play* podem promover o desenvolvimento da sua responsabilidade social e fomentar a autonomia (como a arbitragem de jogos, a contagem de pontos ou a manutenção de estatísticas individuais), para além da oportunidade de conceber e implementar aquecimentos e resolver problemas.

Também no decorrer das observações iniciais, foi identificada uma questão pertinente relacionada com as escolhas de hidratação dos alunos após as aulas de EF. A prevalência do consumo de bebidas energéticas e sumos em detrimento da água destacou a necessidade urgente de abordar as práticas de saúde dos alunos. Esta descoberta acelerou a aplicação do QDDA e reforçou a relevância de intervir de forma proativa nos hábitos dos alunos, integrando estas considerações no plano de ensino subsequente.

1.5.1.1. Balanço da 1ª Etapa do Projeto de Lecionação

A fase inaugural do projeto específico de lecionação teve como principal objetivo a criação e aplicação QDDA, concebido para captar de forma abrangente as variáveis relacionadas ao perfil dos alunos.

A estruturação do QDDA foi impulsionada por uma pesquisa bibliográfica, que orientou a definição dos tópicos críticos e a adaptação da linguagem para os diferentes níveis etários e cognitivos dos alunos. Entre os objetivos específicos, destacou-se a avaliação das práticas de hidratação dos alunos durante e após as aulas de EF, visando promover escolhas mais saudáveis. A aplicação do QDDA permitiu identificar que uma parte significativa dos alunos optava por bebidas energéticas em detrimento da água, acelerando a necessidade de intervenção pedagógica.

Relativamente à reação dos alunos, observou-se uma variedade de reações dos mesmos à explicação dos objetivos do projeto. Um grupo demonstrou entusiasmo e uma atitude positiva face à proposta, outro grupo apresentou reticências, relutando em participar, o que resultou numa menor propensão para se exporem em aula. Para responder a estas dificuldades, realizaram-se sessões de reforço, com o objetivo de aumentar a confiança dos alunos e fomentar uma participação mais ativa.

Em suma, a fase inaugural do projeto específico de lecionação permitiu atingir os objetivos de diagnóstico traçados, estabelecendo as bases para um ajuste contínuo das práticas pedagógicas. Os dados obtidos com o QDDA ofereceram uma visão detalhada das necessidades dos alunos e possibilitaram a adaptação para responder de forma mais eficaz aos desafios identificados, preparando a transição para as etapas seguintes do projeto.

1.5.2. 2ª Etapa do Projeto de Lecionação

Os objetivos da segunda etapa do projeto específico de lecionação foram aperfeiçoados, aplicando-se o QDDA à turma do 11º CT5 & AV. Após a aplicação, os dados do questionário foram levantados e analisados, permitindo obter informações pertinentes para o projeto. Formaram-se grupos de trabalho e iniciaram-se os momentos de aquecimento liderados pelos primeiros grupos, promovendo um envolvimento mais ativo nas aulas.

Portanto, os objetivos para esta segunda etapa do projeto específico foram:

Tabela 3 - Objetivos 2ª etapa do projeto específico de lecionação

Objetivos 2ª etapa do projeto específico de lecionação
Aperfeiçoar o QDDA
Aplicar o QDDA à turma do 11º CT5 & AV
Levantar e analisar os dados do questionário
Formar grupos de trabalho
Iniciar os momentos de aquecimento dos primeiros grupos de trabalho

- **Saúde e Condições Médicas:** Basch (2011) destaca a relação entre saúde e desempenho escolar. Na turma, 38% dos alunos apresentavam alergias, 31% tinham asma, e 15% sofriam de escoliose ou outras condições;
- **Hábitos de Exercício:** Trudeau e Shephard (2008) sublinham a importância dos hábitos de exercício para a saúde. Na turma, 67% praticavam atividade física três a quatro dias por semana, 25% praticavam entre um a dois dias, e apenas 8% praticavam cinco a sete dias;

- **Hábitos Alimentares e de Repouso:** Taras e Potts-Datema (2005) reforçam a importância da nutrição e sono adequados. 70% dos alunos tomavam o pequeno-almoço, mas com qualidade variável. Metade consumia 1,5 a 2 litros de água por dia, enquanto 40% bebiam menos de 1 litro. A maioria dormia mais de 7 horas, mas muitos relataram cansaço matinal;
- **Curiosidades Pessoais e Preferências de Lazer:** Eccles e Wigfield (2002) enfatizam os interesses pessoais. A turma preferia desportos coletivos (55%), enquanto 25% optavam por atividades como atletismo e desportos de combate. As atividades de lazer variavam entre leitura, ver televisão e videojogos;
- **Ambiente de Estudo:** Bandura et al. (2001) e Swargiary e Roy (2023) ligam o ambiente de estudo ao sucesso académico. A maioria dos alunos estudava em casa, mas enfrentava distrações frequentes;
- **Visão sobre a EF:** Subramaniam e Silverman (2007) evidenciam a necessidade de compreender a perspetiva dos alunos. As opiniões sobre as aulas de EF variavam, com alguns mostrando entusiasmo e outros uma visão mais neutra.

Nesta etapa do projeto, também se procedeu à constituição dos grupos, explicando-se aos alunos que teriam a liberdade de formar grupos com os colegas de sua escolha, independentemente da turma de origem. Foi estabelecido que seriam formados nove grupos: dois de quatro elementos e os restantes sete de três elementos. A designação das datas para cada grupo ocorreu de forma aleatória durante a aula, introduzindo um elemento de imprevisibilidade.

Desta forma ficaram formados os grupos com a seguinte constituição:

- Grupo 1 (nº3, nº4, nº17): 11 de janeiro de 2024;
 - Grupo 2 (nº20, nº23, nº26): 18 de janeiro de 2024;
 - Grupo 3 (nº5, nº9, nº16, nº18): 25 de janeiro de 2024;
 - Grupo 4 (nº1, nº7, nº15): 8 de fevereiro de 2024;
 - Grupo 5 (nº19, nº21, nº29): 29 de fevereiro de 2024;
 - Grupo 6 (nº11, nº24, nº25): 7 de março de 2024;
 - Grupo 7 (nº6, nº10, nº13, nº14): 14 de março de 2024;
 - Grupo 8 (nº2, nº22, nº28): 21 março de 2024;
 - Grupo 9 (nº8, nº12, nº14, nº27): 18 de abril de 2024
- 2ª Etapa
- 3ª Etapa
- 4ª Etapa

1.5.2.1 Balanço da 2ª Etapa do Projeto de Lecionação

A conclusão da segunda etapa do projeto específico de lecionação foi marcada pelo início da componente prática a 11 de janeiro de 2024, quando o primeiro grupo executou a sessão de aquecimento planeada. Estabeleceu-se que cada grupo organizasse os seus planos para um período de 10 minutos, incluindo a instrução dirigida aos colegas e as transições necessárias.

Durante o ano letivo, apresentaram-se diferentes estilos de aquecimento nas aulas, oferecendo aos alunos diversas referências para a preparação das suas próprias apresentações. Destacou-se os objetivos de cada aquecimento e que os mesmos estivessem alinhados com os objetivos da área da aptidão física, neste caso, a aptidão aeróbia.

No final de cada aula de EF, realizou-se um momento de reflexão, inicialmente com toda a turma e, posteriormente, com o grupo responsável pelo aquecimento. Este momento proporcionou uma avaliação conjunta das atividades e discussão de melhorias, promovendo o envolvimento dos alunos através da reflexão ativa, conforme descrito por Invernizzi et al. (2019).

Com o decorrer desta etapa, verificou-se que os vários objetivos definidos para o projeto estavam a ser cumpridos com sucesso. A estratégia de reflexão contínua revelou-se eficaz na promoção de um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde os alunos assumiram um papel ativo no seu próprio desenvolvimento.

A conclusão desta etapa permitiu criar uma base sólida para as etapas seguintes do projeto, onde se previu um aprofundamento das atividades de lecionação e uma maior autonomia dos alunos na condução das sessões. A progressão para estas novas etapas foi planeada de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos e a potenciar o desenvolvimento das competências previamente trabalhadas, assegurando a continuidade do sucesso na implementação do projeto.

1.5.3. 3ª Etapa do Projeto de Lecionação

A terceira etapa deu continuidade ao trabalho desenvolvido nas etapas anteriores, procurando sempre limar nuances de forma a ajudar a progressão dos alunos e dos grupos. Ficaram definidos como objetivos para a respetiva etapa:

Tabela 4 - Objetivos da 3ª etapa do projeto específico de lecionação

Objetivos da 3ª etapa do projeto específico de lecionação
Garantir que todos os aquecimentos contribuíam para os objetivos da área da aptidão física, com foco na aptidão aeróbia.
Estimular um ambiente onde os alunos se sentissem capacitados e motivados a liderar e inovar.
Dar continuidade aos momentos de reflexão com a turma, de forma a apresentarem melhores propostas e todos beneficiarem do mesmo propósito.

A terceira etapa do projeto de lecionação adotou uma abordagem que promoveu o envolvimento ativo dos alunos na condução dos aquecimentos, refletindo modelos como o de Aggerholm et al. (2018), que valorizavam a experiência corporal, a exploração e a expressão na aprendizagem dos alunos como elementos centrais.

Os alunos, responsáveis pela implementação dos aquecimentos, não preparavam apenas o momento pretendido, mas também executavam competências sociais e cognitivas, como a liderança, a cooperação e a criatividade. Incutiu-se que, além da intensidade progressiva solicitada no aquecimento, era fundamental explorar metodologias motivadoras que despertassem o interesse e o envolvimento dos colegas. Esta estratégia foi essencial para assegurar que o aquecimento fosse percebido não como uma tarefa preliminar, mas como uma parte integral da aula, enriquecendo a experiência de toda a turma.

Em cada aula, deu-se continuidade aos momentos de reflexão, proporcionando aos alunos a oportunidade de discutir as suas experiências, realçando a importância de reconhecer o que correu bem e o que poderia ser melhorado, valorizando assim uma abordagem que integrava a componente física e a formação dos alunos.

A combinação destas metodologias refletiu um entendimento de que a EF, pode ser um veículo para ensinar mais do que aptidões motoras, estimulando a cognição, a responsabilidade e a autonomia.

1.5.3.1. Balanço da 3ª Etapa do Projeto de Lecionação

Refletindo sobre a terceira etapa do projeto específico de lecionação, observou-se que a mesma representou um avanço no envolvimento ativo dos alunos e na dinâmica das aulas de EF. Alinhada com as perspetivas de Aggerholm et al. (2018), a etapa foi essencial para valorizar a experiência corporal e a expressão como elementos cruciais no processo educativo.

Os alunos assumiram com empenho as responsabilidades do planeamento e implementação dos aquecimentos. Esta autonomia permitiu, não só a preparação das aulas, mas também a prática de competências sociais e cognitivas, como liderança e cooperação. Estimulou-se a criatividade dos alunos, apelando que desafiassem e motivassem os colegas, reforçando a importância de um aquecimento visto não como um momento preliminar, mas como uma parte valiosa das aulas. Estes momentos demonstraram que, nesta etapa do projeto, já era possível observar conquistas e contributos, revelando que a EF pode ser uma exercitação da criatividade. Segundo Groen (1975), o professor é a chave para o sucesso no desenvolvimento da criatividade, sendo essencial estar aberto para encorajar os alunos a descobrirem-se como seres humanos, aceitando, sem julgar, o que partilham sobre si próprios.

As reflexões realizadas no final das aulas criaram diálogos construtivos sobre as experiências vivenciadas, possibilitando a identificação tanto dos sucessos como das oportunidades de melhoria. Esta etapa destacou-se pela integração de aspetos físicos com a formação cívica, evidenciando a capacidade da EF de ultrapassar a simples transmissão de aptidões motoras e contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos.

Concluindo a terceira etapa, verificou-se que os objetivos propostos foram atingidos e que se estabeleceu uma base sólida para futuras intervenções pedagógicas. A experiência adquirida serviu de alicerce para o trabalho realizado na quarta e última etapa, onde se anteviu o aperfeiçoamento contínuo das metodologias aplicadas e a consolidação dos conhecimentos e competências desenvolvidas pelos alunos. A finalização do projeto de lecionação procurou solidificar as práticas inovadoras e as aprendizagens significativas que emergiram, assegurando uma transição para as etapas seguintes e para a vida ativa dos alunos.

1.5.4. 4ª Etapa do Projeto de Lecionação

Na última etapa do projeto específico de lecionação os objetivos delineados foram os seguintes:

Tabela 5 - Objetivos da 4ª Etapa do Projeto Específico de Lecionação

Objetivos da 4ª Etapa do Projeto Específico de Lecionação
Consolidar o processo de aquecimento
Refletir criticamente sobre a experiência
Avaliar as competências adquiridas
Integrar a experiência na prática educativa futura

A conclusão das sessões de aquecimento foi alcançada, representando um marco para a turma que, pela primeira vez na sua jornada enquanto alunos, tiveram a oportunidade de liderar tais momentos.

Ao assumirem a liderança dos aquecimentos, os alunos enfrentaram o desafio de transcender o papel tradicionalmente passivo na EF, convertendo-se em agentes ativos do seu próprio processo de aprendizagem. Conforme destacado por Bozkurt (2018), a abordagem da aprendizagem diferencial ativou a memória de trabalho e os processos que contribuíram para o aumento das taxas de aprendizagem motora em comparação com a aprendizagem repetitiva. A reflexão geral da turma sobre esta experiência foi marcada pelo reconhecimento da importância da autonomia e da responsabilidade pessoal no contexto escolar.

Durante a avaliação desta etapa, emergiu um sentimento de orgulho coletivo face às conquistas alcançadas e um reconhecimento das competências desenvolvidas. A iniciativa proporcionou uma nova perspetiva sobre a EF, destacando o desenvolvimento de competências para a vida, como liderança, cooperação e a capacidade de alicramento e motivação dos pares.

Esta etapa culminante do projeto de lecionação cumpriu os objetivos pedagógicos estabelecidos, incluindo a consolidação do processo de aquecimento, a reflexão crítica sobre a experiência, a avaliação das competências adquiridas e a integração desta experiência na prática educativa futura. Além disso, solidificou a perceção dos alunos quanto ao valor intrínseco da Educação Física como uma disciplina formativa e enriquecedora, capaz de preparar os jovens para além dos limites da aptidão física, incidindo na construção da sua identidade e cidadania.

1.5.4.1. Balanço da 4ª Etapa do Projeto de Lecionação

A quarta e última etapa do projeto específico foi concluída com uma reflexão sobre todas as fases do projeto e a experiência global. Esta reflexão proporcionou uma análise dos resultados, onde os alunos expressaram uma avaliação positiva do projeto, considerando-o uma experiência enriquecedora. Embora inicialmente alguns alunos tenham mostrado resistência à nova abordagem dos aquecimentos, no final reconheceram o valor da experiência, destacando que o trabalho desenvolvido superou as suas expectativas. Esta mudança de atitude refletiu uma transição de uma postura passiva para uma participação mais ativa e envolvente ao longo do processo.

O envolvimento dos alunos no projeto foi sustentado por fatores-chave que motivaram a participação e responsabilidade pelo progresso individual. Um dos elementos centrais foi a autonomia atribuída aos alunos, que assumiram a liderança nos aquecimentos das aulas. Este papel de liderança transformou-os de participantes passivos em agentes ativos no processo de aprendizagem, fomentando um maior sentido de responsabilidade e compromisso nas aulas. A cooperação foi outro pilar fundamental desta etapa, com os alunos a demonstrarem um aumento gradual de apoio mútuo, o que contribuiu para um ambiente mais confortável.

O feedback contínuo ao longo do projeto desempenhou um papel importante no envolvimento dos alunos. Após cada aula, refletiram sobre os aquecimentos realizados e receberam orientações sobre áreas de melhoria, permitindo observar o progresso tangível. Este ciclo de feedback reforçou a motivação e o envolvimento dos alunos, mantendo-os focados e comprometidos com a aprendizagem.

A formação de equipas para conduzir as atividades e a possibilidade de planear os aquecimentos fomentaram a cooperação e incentivaram a criatividade dos alunos. Esta liberdade criativa, aliada à relevância prática das atividades para o bem-estar dos próprios, aumentou o sentido de pertença e fez com que as aulas fossem vistas como uma oportunidade de crescimento pessoal. Esta abordagem também foi crucial para promover laços sociais mais fortes entre os colegas, permitindo que o trabalho em equipa se tornasse um elemento central.

Embora tenha sido notado um impacto positivo na maioria dos alunos, registou-se uma menor participação de um pequeno grupo, resultando numa participação mais limitada. Ainda assim, a experiência global revelou-se positiva, com a maioria dos alunos a integrar efetivamente os conhecimentos adquiridos e a adotar uma atitude mais autocrítica e focada no desenvolvimento contínuo.

Por fim, o projeto consolidou a aplicação prática de princípios de treino físico, com ênfase na saúde e no desempenho, tornando-o relevante para os alunos. Esta relevância pessoal e prática manteve o foco e o interesse ao longo do ano letivo, contribuindo para um empenho contínuo.

1.6. 1ª Etapa – (E)tapa de (R)eceção e (O)rientação para o (S)ucesso - Prognóstico

Conforme assinalado por Bom, L. (2003), foi necessário dominar várias receitas para evitar a ignorância. A posse de múltiplos planos revelou-se vantajosa, uma vez que permitiu antecipar situações imprevistas e preparar respostas adequadas às necessidades individuais.

Neste contexto, delineou-se o modelo E.R.O.S., que corresponde à “etapa de receção e orientação para o sucesso”. Este modelo de subdivisão em quatro etapas consistiu em:

- Prognóstico (avaliação inicial);
- Prioridades (até o Natal);
- Progresso (até a Páscoa);
- Produto (final do ano letivo).

A primeira etapa, prognóstico, marcou o início do processo da AI, um passo crucial na planificação e estruturação do ano letivo. Durante esta fase, realizou-se uma avaliação pormenorizada para determinar o nível de habilidades e capacidades dos alunos. Como reparado por Rosado (2003), a etapa da AI desempenhou um papel relevante na introdução e consolidação das dinâmicas no processo de ensino-aprendizagem e na gestão da aula.

Esta fase inicial permitiu a apresentação dos conteúdos que seriam abordados ao longo do ano letivo, estabelecendo regras, rotinas e hábitos para a turma na disciplina de Educação Física. Além disso, a AI contribuiu para a criação de um ambiente favorável de aprendizagem, ajudando a identificar as matérias prioritárias. Também possibilitou um maior conhecimento sobre os alunos, permitindo a constituição de EA com base nas competências individuais de cada aluno.

Outro aspeto importante foi a recolha de dados essenciais para definir as prioridades de desenvolvimento na etapa seguinte do processo de ensino. No planeamento anual subsequente, definiram-se metas e níveis de desempenho a serem atingidos em diversas capacidades motoras, em consonância com as AE e os objetivos plurianuais da ESDACF (anexo II) para cada ano escolar.

Os objetivos delineados para a lecionação foram:

- Promover a autonomia dos alunos, criando rotinas e um ambiente estruturado;
- Melhorar a aptidão física e as competências motoras, adaptando as atividades ao nível de cada aluno;
- Fomentar a cooperação entre os alunos, através de atividades em equipa;
- Estabelecer metas de progresso individuais e de grupo ao longo do ano letivo;

1.6.1. Plano

A fase da avaliação inicial (AI) concretizou-se ao longo de seis semanas (desde 18 de setembro de 2023 até 26 de outubro de 2023) e desempenharam um papel fundamental no planeamento e na orientação das atividades pedagógicas ao longo do ano letivo. Numa perspetiva macro, ficou definido no início do ano letivo um esquema de planeamento da lecionação, dividido pelas quatro etapas correspondendo pelo número (nº) de unidades didáticas (UD) e as suas datas. Contudo, este plano não se tornou rígido e fechado, tendo sendo sempre a sensibilidade a acontecimentos de natureza imprevisíveis e não controláveis, tais como greves da função pública, saídas de campo (SC) de outras disciplinas, realização dos testes FIT Escola, feriados, etc.

Tabela 6 – Esquema de planeamento de lecionação

1ª Etapa (Prognóstico)	2ª Etapa (Prioridades)	3ª Etapa (Progresso)	4ª Etapa (Produto)	Total
18 de setembro de 2023 a 26 de outubro de 2023: 3 UD	30 de outubro a 26 de janeiro: 4 UD	5 de fevereiro a 12 de abril: 5 UD	15 de abril a 3 de junho: 4 UD	16 UD

Durante este período, o foco recaiu sobre a compreensão das necessidades e potencialidades dos alunos, o que permitiu a formulação das prioridades, a estruturação das UD e o estabelecimento de metas educacionais tanto para a turma como para cada aluno individualmente.

Este conjunto inicial de aulas e avaliações não se limitaram a uma única matéria, mas sim a diversas áreas de conhecimento, ajustando-se às formas de organização mais adequadas ao contexto e às características dos alunos. Os objetivos principais foram:

- Criar um relacionamento positivo com a turma, implementando rotinas e estabelecendo regras e hábitos;
- Identificar os alunos mais aptos e menos aptos e as matérias prioritárias;
- Identificar as possibilidades de desenvolvimento do conjunto de matérias da EF;
- Caracterizar e identificar os problemas relacionais da turma, prevenindo comportamentos desviantes/indesejados otimizando o tempo de aprendizagem;
- Observar comportamentos dos alunos em diferentes contextos, proporcionando informações adicionais sobre as suas necessidades e dinâmicas sociais.

Em apêndice (III) pode ser consultado a AI realizada à turma.

1.6.2. Área das atividades físicas

No decorrer da AI dos jogos desportivos coletivos (JDC) (basquetebol, futebol, andebol e voleibol) abordou-se as AI com uma visão específica, mas flexível.

No basquetebol, optou-se por uma avaliação 3x3 em campo de 15mx12m, mantendo a situação formal com duas tabelas. Para orientar os alunos rumo ao sucesso, incluiu-se a meta de concretização de lançamentos na passada não protagonizados e condicionando o jogo, em alguns momentos, retirando o drible, a marcação ser individual e estando a um braço de distância, isto complementou a instrução sobre os objetivos do jogo, com o tempo, destacou-se a importância da ocupação dos 3 corredores e da necessidade de desmarcação após o passe e cortar para o cesto, o que provou ser essencial para desfazer o jogo anárquico inicial.

No caso do futebol, escolheu-se uma situação de jogo de 3x1 num espaço amplo, valorizando a superioridade numérica expressiva. Inicialmente, condicionou-se a ação defensiva, introduzindo o conceito de defesa-sombra. Neste cenário, o defesa apenas acompanhava o adversário e a bola, não podendo efetuar desarmes, mas podendo sim interceptar os passes. O objetivo era proporcionar espaço ao jogador com a bola para tomar decisões e promover o sucesso ofensivo dos alunos com menos experiência. Manteve-se estas condições para os alunos que enfrentavam mais dificuldades, dada a clara necessidade de promover a fluidez do jogo. Para os alunos mais experientes, permitiu-se estratégias menos condicionadas. Neste sentido, removeu-se o conceito de "defesa-sombra" e aproveitou-se as habilidades mais aptas destes alunos. Aproveitando a disponibilidade de mais um campo, realizou-se uma situação de jogo de 4+GRx4+GR num espaço de 40mx20m, recorrendo a algumas condicionantes. Aos alunos mais aptos atribuindo-lhes a função de "playmakers", ou seja, guarda-redes "avançado", isto ajudou na construção do jogo para os alunos com mais dificuldades. Além disto, a regra de que os alunos menos experientes não podiam jogar na posição de guarda-redes, proporcionando-lhes mais tempo de jogo como jogadores de campo e, conseqüentemente, mais oportunidades de contacto com a bola.

No andebol, realizou-se uma situação de avaliação de 4x4+GR em campo de 20mx20m. Definiu-se a meta de realizar finalizações usando remates em salto não protagonizados, orientando assim as ações dos alunos, para conseguir avaliar os alunos com o mesmo nº de oportunidades, tanto no processo ofensivo e defensivo, defini uma rotação de 5 ataques a cada equipa e depois dos mesmos as equipas trocavam de funções.

Relativamente ao voleibol, utilizou-se uma situação de jogo 2+2 para avaliar as competências iniciais dos alunos, deu-se especial atenção a indicadores como a continuidade da bola no ar após a receção, bem como a manipulação do toque de dedos em trajetória "em arco" por parte dos alunos mais aptos na matéria. Isto permitiu uma AI contributiva para a aprendizagem, pois estas escolhas ajudaram a aumentar o tempo disponível para o deslocamento até o ponto de queda da bola para os alunos com maior dificuldade.

Numa análise aos desportos de raquete, optou-se por avaliar os alunos através de situações de 1x1, de acordo com as orientações presentes no documento de apoio plano plurianual de EF. Verificou-se que, no geral, a grande maioria dos alunos estava muito próxima de completar o nível I nesta matéria, estando mesmo apenas a um ou dois critérios de atingir o mesmo. No entanto, é importante notar que também houve alguns casos, embora em menor nº, onde os alunos não conseguiram atingir este patamar. Este grupo representa uma exceção, uma vez que a maioria dos alunos estava no caminho certo em direção à concretização do nível I. Além disso,

é relevante destacar que, entre estes alunos, poucos conseguiram cumprir integralmente os critérios estabelecidos para o nível de I.

Na análise da AI em ginástica (solo, aparelhos e acrobática) ficou claro que, em comparação com as outras matérias, a ginástica foi uma área onde os alunos revelaram menos dificuldades e, simultaneamente, exibiam um nível de homogeneidade no seu desempenho. Contudo, ao examinar mais detalhadamente os resultados das avaliações, tornou-se evidente que a turma ainda apresentava uma pequena diversidade de competências. Enquanto a maioria dos alunos cumpriu todos os critérios estabelecidos para o nível I na ginástica, alguns não conseguiram completar o nível na sua totalidade. Em muitos casos, estas lacunas eram relativamente pequenas, envolvendo apenas um ou dois critérios específicos. É relevante notar que, para alguns alunos, a habilidade que frequentemente aparecia como um ponto de dificuldade estava relacionada com o movimento de pino.

No que diz respeito à metodologia utilizada para avaliação nesta matéria, optou-se por implementar a avaliação através de situações de circuitos, relacionadas com momentos de aptidão física. Esta escolha baseou-se na experiência adquirida durante as aulas do primeiro ano do mestrado, especificamente na cadeira de didática da ginástica, onde o método de circuitos foi amplamente aplicado e se revelou o mais coerente. A turma, composta por 29 alunos, foi dividida em três estações com cerca de nove a dez alunos em cada uma, garantindo que estivessem constantemente em atividade. Esta decisão foi suportada pela bibliografia de Pehkonen, M. (2010), que refere que o desenvolvimento motor está relacionado com o tempo de prática, sendo preferível, em grandes grupos, o uso de vários equipamentos, algo também inserido nos circuitos, com dois a três aparelhos, ajustando-se esta decisão ao espaço disponível.

Na dança, tomou-se a decisão de introduzir as danças sociais, nomeadamente o ChaChachá (CCC), após uma revisão das danças rumba quadrada e merengue. A abordagem aos passos básicos do CCC ocorreu posteriormente, seguindo uma estratégia fundamentada na técnica de *linedance*, orientada pelo estilo de ensino de comando proposto por Mosston e Ashworth (2008).

A escolha por uma abordagem em *linedance* permitiu, inicialmente, uma demonstração clara dos elementos pretendidos, utilizou-se estratégias como: diferentes contagens, tanto através de comunicação verbal como por meio de palmas. Esta metodologia, centrada na instrução direta e na apresentação visual, visou proporcionar uma compreensão clara dos movimentos e passos, proporcionando uma base sólida para a aprendizagem dos alunos (Mosston & Ashworth, 2008).

Assim, a estratégia de *linedance* adotada revelou-se como uma abordagem pedagógica eficaz para introduzir e desenvolver os passos característicos do CCC, promovendo uma compreensão mais profunda e uma execução mais precisa por parte dos alunos.

No contexto do atletismo, procedeu-se à avaliação das diversas modalidades, incluindo estafetas, barreiras, salto em comprimento e lançamento do peso, todas em contexto de exercício prático. Especificamente para o lançamento do peso, foi imperativo reforçar as normas de segurança, adotando uma política de tolerância zero para infrações, em conformidade

com as diretrizes sugeridas por Alter & Haydon (2017) sobre a eficácia da implementação rigorosa de regras em ambiente educativo.

Na ESDACF, conta-se com espaços específicos para lecionar as diversas matérias, no entanto, no período designado para a AI, que se estendeu de 18 de setembro de 2023 a 26 de outubro de 2023, deparando com algumas limitações devido à organização do *roulement*.

Para otimizar o tempo e garantir que os alunos não fossem prejudicados por esta situação, adotou-se uma abordagem estratégica. No mesmo período onde se realizou o prognóstico das competências dos alunos, começou-se a trabalhar na próxima etapa, que foi o estabelecimento de prioridades para o ano letivo e quando houve oportunidade de aceder aos espaços adequados, completou-se a AI das matérias em falta.

Entretanto, a vantagem desta estratégia foi que as estações que já estavam na etapa das prioridades continuaram a progredir, isto garantiu que os alunos continuassem a aprender e a desenvolver as suas competências, apesar da espera para a realização da AI em algumas matérias específicas. Desta forma, garantiu-se que nenhum aluno fosse prejudicado e que a sua progressão no currículo se mantivesse contínua e eficaz.

1.6.3. Área da aptidão física

Na área da aptidão física, os alunos foram incentivados a desenvolver as suas capacidades motoras, evidenciando aptidão muscular e aeróbia dentro dos parâmetros definidos pela ZSAF do programa FITEscola, levando em consideração a sua idade e sexo.

O GEF definiu que o FITEscola iria ser realizado a todas as turmas da escola na mesma semana, logo aí as preparações das UD tiveram de ser ajustadas a estes períodos que decorreram nas seguintes datas:

- 6 a 14 de novembro (1º semestre);
- 4 a 12 de abril (2º semestre)

A bateria de testes aplicada na ESDACF foram:

- Teste do vaivém;
- Teste de extensões de braços e abdominais;
- Impulsão horizontal;
- Senta e alcança;
- Flexibilidade de ombros;
- Medição do peso, altura e IMC

1.6.4. Área dos conhecimentos

Por último, no domínio dos conhecimentos, os alunos tinham sucesso nesta área quando apresentavam classificação positiva na avaliação dos conteúdos programáticos definidos para

o respetivo ano de escolaridade, neste caso foi um teste escrito realizado no primeiro e segundo semestre.

1.6.5. Balanço

Concluída esta etapa, abriu-se espaço para a projeção das aprendizagens dos alunos para a próxima etapa, as prioridades. Isto implicou a recolha de dados essenciais para mapear o caminho do ano letivo. A partir destas informações, começaram a surgir objetivos orientados por uma lógica de continuidade.

Com base nas diferentes escolhas feitas, levando em consideração a AI e a análise das competências dos alunos, emergiram distintos perfis dos alunos.

Identifiquei aqueles que não cumpriam o nível de Introdução (NI), considerados como alunos críticos em relação às matérias. Além disto, observou-se os alunos que apresentavam algumas dificuldades, isto é, não preenchiam todos os critérios do nível I, mas apenas um ou dois (PI). Paralelamente, destacaram-se os alunos que demonstraram proficiência nas matérias, atingindo tanto o nível I ou perto de elementar (PE) e no final quanto o nível E.

Desta maneira, conseguimos agrupar os alunos em cinco categorias amplas, levando em conta o grau de competência em cada área de estudo.

1.6.5.1. Balanço da área das atividades físicas

No que respeita aos JDC de invasão que foram objeto de avaliação, constatou-se que as principais áreas de dificuldade identificadas estavam diretamente relacionadas com a relação dos alunos com a bola. Observaram-se desafios significativos, particularmente no que diz respeito à receção da bola e à habilidade de alinhar a bola e o corpo de acordo com o alvo designado. Outro aspeto recorrente foi a dificuldade manifestada na execução do princípio básico da desmarcação. Muitos alunos encontraram dificuldades em concretizar este movimento e, quando o faziam, frequentemente falhavam na distância adequada para o êxito da jogada.

Além disto, a capacidade de finalização em lançamento na passada mostrou-se desafiadora para a maioria dos alunos. Esta ação foi predominantemente realizada pelos alunos mais habilidosos, e a sua ocorrência durante as situações de jogo era limitada. A ausência de desmarcação e de ressaltos, tanto ofensivos como defensivos, também se destacou como uma dificuldade comum.

No contexto do voleibol, as principais dificuldades observadas estavam relacionadas com a capacidade de deslocamento para o ponto de queda da bola e a execução adequada do passe em toque de dedos, de modo a manter a continuidade do jogo de cooperação no formato 2+2. No que se refere aos JDC, é importante salientar que a grande maioria dos alunos enfrentavam desafios notáveis, revelando uma distância considerável em relação à aquisição do nível I.

No que toca à ginástica, no geral, a turma demonstrou mais destreza nas atividades realizadas nos aparelhos. No entanto, as maiores discrepâncias no desempenho dos alunos tornaram-se

evidentes na modalidade de ginástica de solo. Neste caso, observou-se que uma parcela considerável dos alunos ainda não atingira o patamar de nível de I.

Em relação aos desportos de raquetes, as principais dificuldades identificadas estavam associadas ao movimento para bater o volante ou a bola e à pega da raquete, o que prejudicava a capacidade de realização do jogo de cooperação no formato 1+1. Este jogo era realizado com sucesso somente por um reduzido nº de alunos, geralmente entre três e quatro batimentos consecutivos.

Na AI das modalidades de atletismo, nomeadamente corrida de estafetas e barreiras, adotei métodos específicos para uma avaliação abrangente e detalhada. No caso das barreiras, desenvolveu-se uma abordagem que incorporou três filas distintas, cada uma com barreiras de tamanhos variados. O feedback direcionou-se para a técnica de perna de ataque e perna de esquiva dos alunos. No que diz respeito às corridas de estafetas, foi implementado um percurso que incluía uma zona estrategicamente delineada para a transmissão do testemunho entre os membros da equipa. Este método proporcionou uma avaliação mais precisa da destreza dos alunos na execução desta componente específica da modalidade. Na aula seguinte, integrou-se ambas as áreas do atletismo, permitindo uma avaliação mais abrangente das habilidades dos alunos. Esta abordagem visava proporcionar uma visão global das capacidades atléticas, considerando tanto as corridas de estafetas quanto os desafios das barreiras. Este método integrado permitiu uma compreensão mais completa do desempenho dos alunos nas diferentes vertentes do atletismo, contribuindo para uma avaliação mais rica.

Relativamente à dança, a grande maioria dos alunos ainda se recordava dos passos básicos e dos mais marcantes referentes ao ano passado, porém, notou-se claramente uma nítida maior dificuldade no merengue tanto ao nível da coordenação motora juntamente com a sequência aprendida da dança correspondida. Em relação ao CCC, a grande maioria dos alunos demonstrou aprender os passos básicos com alguma facilidade, existindo sempre alguns casos que revelassem alguma dificuldade. No geral, apresentaram um resultado homogéneo.

A conclusão retirada no final da primeira etapa, revelou que corresponde às áreas das AF houve muitos alunos críticos no que transcende aos JDC, houve de uma forma muito clara uma falta de noção de princípios básicos como o conhecimento das regras, a desmarcação, cooperação, etc. Nas restantes matérias, a turma apresentou níveis de homogeneidade muito maiores como pode ser observado na tabela abaixo.

Tabela 7 – Avaliação Inicial

Matérias	Alunos Críticos (NI)	Alunos com algumas dificuldades (PI)	Alunos com mais competência (I/PE/E)
JDC	3,4,5,8,9,16,17,18, 19,20,21,22,27,28 e 29	11,12,23,24,25 e 26	1,2,6,7,10,13, 14,15
Ginástica	4,9, 17,20,21,25,26 e 29	3,5,8,11,12,16,18, 19,22,23,24,27,28	1,2,5,6,7,10,13, 14,15,18
Raquetes	4,20	3,4,5,8,9,11,12,16,17, 18,19,20,21,22, 23, 25, 27,28 e 29	1,2,6,7,14,24 e 26
Atletismo	17,20,21	3,4,5,8,9,12,16,18,19, 22,23,24,26,27 e 29	1,2,6,7,10,13,15,25
Dança	13,20,24,25	6,10,12,18,19, 21,23,26 e 29	1,2,3,4,5,7,8,9,11, 14,15,16,17,22,27,28

1.6.5.2. Balanço da área da aptidão física

No âmbito da avaliação da aptidão física, constatou-se uma heterogeneidade de desafios nos seis testes integrantes da bateria do FitEscola. Destacou-se a presença de um grupo de alunos que não alcançou os patamares definidos como saudáveis em todas as seis dimensões avaliadas. Importante salientar que a execução dos testes foi definida pela ESDACF, onde foi necessária uma adaptação para a fase final da etapa, sendo que a atenção às medidas prioritárias do estado físico dos alunos revelou-se crucial na subsequente fase de planeamento e abordagem das áreas consideradas prioritárias para intervenção junto dos alunos.

Tabela 8 – Testes aptidão física

Testes de Aptidão Física	FZSAF	ZSAF	Perfil Atlético
Teste do Vaivém	9,11,12,13,17,19,22,23,26,29	1,2,3,4,5,7,8,10,15,18,28	25
Teste das extensões de braços	11,17,23	3,4,5,6,8,9,12,13,19,21,22,25,26,27,28	1,2,7,10,16,18
Testes dos abdominais	17,23	4,5,9,11,12,13,16,19,22,25,26,27,28	1,2,7,10,18,21
Senta e alcança	4,9,11,16,18,19,21,25,26	1,2,3,5,6,7,8,10,12,13,23,27,28	17,22
Flexibilidade de ombros	11	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,25,26,27,28,29	
Impulsão horizontal	3,20,23,26,29	1,2,4,5,7,8,9,10,11,12,13,15,16,17,18,19,22,25,28	
IMC	11,17,26	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,16,17,18,19,20,21,22,23,25,26,26,27	

1.6.5.3. Balanço da área dos conhecimentos

Relativamente à área dos conhecimentos, ficou definido pela ESDACF a realização de um teste teórico por semestre como já tinha sido referido.

Na primeira semana de aulas, ainda relativamente à AI foi questionado aos alunos sobre os conhecimentos adquiridos o ano letivo anterior e os mesmos atingiram as metas estabelecidas, evidenciando um entendimento sólido sobre os tópicos tratados. Este conhecimento prévio serviu como base para introduzir e desenvolver os conteúdos programáticos para o 11º ano, conforme estabelecido no PCEF (DEF AE4O, 2023), na fase subsequente.

1.6.6. Objetivos pessoais

Estabeleceu-se o aprimoramento de metas específicas, fundamentadas numa análise da atuação como professor-estagiário. Este processo envolveu sessões de diálogo e ponderação com o orientador designado pela escola. Paralelamente aos fins didáticos visados para o desenvolvimento dos alunos, a intervenção pedagógica exigiu uma postura analítica e contínua ao longo do ciclo letivo. Assim sendo, delineou-se inicialmente os seguintes objetivos:

Tabela 9 - Objetivos pessoais

Objetivos pessoais
Reconhecer as áreas de atuação que apresentam maior complexidade
Diagnosticar os conteúdos que requerem maior compreensão

1.7. 2ª Etapa - Prioridades

Numa perspetiva de enriquecimento do processo de ensino da EF, a organização das aulas nesta etapa recebeu uma atenção especial, destacando as matérias prioritárias identificadas na AI, a escolha destas matérias foi influenciada pelas matérias caracterizadas como prioritárias. Para esta etapa defini como objetivos:

Tabela 10 - Objetivos 2ª Etapa

Objetivos 2ª Etapa
Melhorar as aprendizagens consideradas como prioridades dos alunos
Identificar as estratégias no âmbito da melhoria dos hábitos e da afetividade do 11ºCT5 & AV
Iniciar a utilização das estratégias na formação de grupos nas diferentes matérias

1.7.1. Plano

Durante o planeamento das aulas, adotou-se o princípio pedagógico: aptidão física, bolas, colchões e dança (ABCD), um princípio que reflete diferentes componentes do desenvolvimento multilateral dos alunos nas aulas de EF promovendo uma variedade de estímulos. Esta abordagem foi fundamentada nas considerações apresentadas pelo ministério da educação ME et al. (1992), visando criar aulas ricas e ecléticas. Sabendo dos constrangimentos de não ser possível trazer colchões para maior parte dos espaços, especialmente exteriores, envolveu-se a ginástica de solo noutros momentos da aula como por exemplo no aquecimento em que os alunos tinham de saltar ao eixo por cima de um colega em jogos de estafetas ou no próprio aquecimento relacionando-se com a vertente da aptidão física, em espaços exteriores aproveitando várias vezes os muros e as paredes realizando, por exemplo, pino contra a parede tendo sempre um colega a oferecer supervisão e segurança.

Relativamente à formação de grupos, foi relevante atentar ao impacto que os alunos de desempenho superior exercem no trajeto rumo ao sucesso dos alunos com desempenho menos superior. Em face destas reflexões, procedeu-se à constituição de grupos heterogéneos, salvaguardando a lógica intrínseca das opções individuais, com o intuito de acomodar as exigências dos alunos que obrigavam a cooperação e o auxílio dos seus colegas. Os grupos heterogéneos foram assim criados para atender às necessidades específicas dos alunos, fomentando a cooperação e ajuda mútua para otimizar o ambiente de aprendizagem. Esta abordagem pedagógica visou, assim, assegurar a continuidade das aprendizagens dos alunos,

respeitando as suas escolhas, características individuais e promovendo uma EF abrangente e significativa.

Na procura pela concretização dos objetivos prioritários delineados, foram estabelecidos três critérios estruturantes. Estes critérios envolveram:

1. As capacidades no âmbito dos JDC;
2. As relações interpessoais presentes na turma (onde contou-se com a ajuda dos próprios alunos por terem respondido ao QDDA, onde se inseria uma questão de com quem os alunos se davam mais e melhor);
3. Igualar o nº de elementos das turmas do CT5 e AV em cada grupo.

Estes dois últimos aspetos estiveram alinhados com os objetivos específicos do projeto de direção de turma implementado. Considerando que o propósito central do projeto específico de direção de turma era incidir sobre a afetividade no seio da turma, visando melhorar as relações por meio de matérias como, por exemplo, os JDC, e realçar a coeducação como um motor de aprendizagem cooperativa, tornou-se crucial o estabelecimento do primeiro contacto com elementos aos quais os alunos estivessem mais receptivos (O'Neil & Olson, 2021).

Tabela 11 - Grupos 2ª Etapa

Grupos 2ª Etapa					
Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
Nº1 (CT5)	Nº17 (AV)	Nº 2 (CT5)	Nº 18 (AV)	Nº 6 (CT5)	Nº 22 (AV)
Nº7 (CT5)	Nº20 (AV)	Nº 10 (CT5)	Nº 21 (CT5)	Nº 14 (CT5)	Nº 29 (AV)
Nº15 (CT5)	Nº27 (AV)	Nº 25 (CT5)	Nº 28 (AV)	Nº 5 (AV)	Nº13 (CT5)
Nº3 (AV)	Nº 11 (AV)	Nº 4 (AV)	Nº 12 (AV)	Nº 16 (AV)	Nº24 (CT5)
Nº8 (AV)		Nº 9 (AV)	Nº 26 (AV)	Nº 19 (AV)	Nº23 (AV)

Legenda: Cor verde → Alunos Competentes; Cor de laranja → Alunos críticos → Cor preto → Alunos fronteira

1.7.2. Área das atividades físicas

No âmbito do voleibol, ao considerar as informações provenientes da AI, foi identificado uma lacuna significativa relacionada com o deslocamento até o ponto de queda da bola, resultando na falta de continuidade do jogo. Para abordar esta questão, foram avaliadas duas opções para a realização das aprendizagens prioritárias: os formatos de jogo 1+1 e 3+3. Como ilustração, no esquema subsequente apresenta-se a estruturação a uma das EA, respeitando os objetivos distintos.

Tabela 12 – 2ª etapa EA 2 Voleibol

Grupo	Situação	Alunos	Objetivos	Constrangimentos	Meta
2	1+1 e 3+3	Nº4, nº9, nº18, nº21, nº28	Deslocar-se para o ponto de queda da bola	Serviço por baixo;	8 transposições de bola por cima da rede
		Nº2, nº10, nº12, nº25, nº26	Cooperar com os colegas	“Bola para as luzes/céu” Realizam 1º e 3º Toque	

Adicionalmente, visando simplificar as situações de aprendizagem, incorporou-se as proposições de Fraga (1996), que recomenda a importância da redução da complexidade das condições de jogo. Daí a pertinência das situações de 1+1 e 3+3, bem como a substituição da rede por fitas a uma altura mais acessível (ou seja, mais baixa).

O feedback direcionado aos alunos concentrou-se na execução dos passes "para as luzes/o céu", garantindo que o aluno dispusesse do tempo suficiente para posicionar-se no ponto de queda da bola e, consequentemente, efetuar o retorno. A definição da meta na situação de 1+1 implicava a transição para a situação de 3+3, mantendo-se a dinâmica de emparelhamento anterior, juntamente com a realização da meta.

Com base no modelo de restrições de Newell (1986), que sugere que o comportamento motor é moldado pelas interações entre o indivíduo, a tarefa e o ambiente, aplicaram-se restrições específicas nas ações dos alunos. Os alunos com mais aptidões foram colocados a servir para os colegas com maiores dificuldades e foi-lhes pedido que ajustassem a sensibilidade da velocidade do serviço, permitindo um tempo de reação maior para os alunos com menos competências. Estas restrições no serviço criaram um ambiente de aprendizagem mais acessível, proporcionando aos alunos com menos experiência mais oportunidades de contacto com a bola e tempo para se posicionar corretamente.

Paralelamente, durante o EP, foi relevante conferir uma ênfase adicional aos alunos que demonstravam maior competência no desenvolvimento das suas aprendizagens. Neste sentido, foi considerada a formação de uma EA caracterizada pela homogeneidade ao longo desta etapa.

Tabela 13 – 2ª etapa EA 4 Voleibol

Grupo	Situação	Alunos	Objetivos	Constrangimentos	Meta
4	4+4 e 4x4	nº1, nº2, nº6, nº7, nº10, nº13, nº14, nº15, nº25	Receber em passe ou manchete; Passar a bola para finalizar; Finalizar com intencionalidade em passe colocado ou remate	Obrigatoriedade da dinâmica dos 3 toques; 2º toque feito pelo jogador na zona 3	10 trocas de bola mantendo a dinâmica dos 3 toques (4+4) Ganhar o jogo (4x4)

A aplicação de constrangimentos neste contexto seguiu a abordagem fundamentada nos princípios de amplificação de uma condição específica do jogo, conforme proposto por Holt, Streat e Bengoechea (2002), esta estratégia visou destacar a dinâmica dos três toques, as quais careciam de reconhecimento por parte dos alunos mencionados.

No âmbito do basquetebol, constatou-se que a principal área de desafio residiu na capacidade de tomar decisões durante o jogo, particularmente em situações de desmarcação, quando efetuar os passes, execução de dribles e momentos de finalização. Com o propósito de atender aos objetivos delineados, apresento a tabela subsequente, o qual esquematiza a dinâmica de aprendizagem implementada.

Tabela 14 – 2ª etapa EA 1 Basquetebol

Grupo	Situação	Alunos	Objetivos	Constrangimentos	Meta
1	3x2 em meio- campo	Nº3, Nº8, Nº17, Nº20, Nº27	Desmarcação; Passar ou conduzir a bola; Finalizar (quando isolado na passada)	Defesa a um braço de distância	Finalizar 5 vezes em 10 ataques
		Nº1, Nº7, Nº 11, Nº15	Cooperar com os colegas	Iniciar com a bola no corredor central	

Diante dos desafios identificados, foi explorado duas abordagens viáveis: a implementação de jogos em superioridade numérica, nomeadamente 2x1 ou 3x2. Inicialmente, optei pelo cenário de 2x1, fundamentando nas observações de Klusemann, Pyne, Foster e Drinkwater (2012), que indicam que a redução do nº de jogadores favorece um maior contacto com a bola, proporcionando aos alunos maior protagonismo na tomada de decisões.

No entanto, face à facilidade demonstrada pelos alunos nessa situação e à relativa falta de motivação para a tarefa, introduziu-se a dinâmica de 3x2, revelando-se uma opção mais desafiadora. Para promover o processo ofensivo, o constrangimento de manter um braço de distância foi aplicado, oferecendo aos alunos a oportunidade de aprimorar suas decisões de forma mais consistente. Esta abordagem baseia-se na importância destacada por Davids, Button, Araújo, Renshaw e Hristovski (2006) em controlar variáveis específicas para promover comportamentos desejáveis, impulsionando assim a consecução das metas de aprendizagem em contexto de equipa.

Além disto, para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos enquadrados no nível I/PE, foram diferenciados os seus processos.

Tabela 15 – 2ª etapa EA 4 Basquetebol

Grupo	Situação	Alunos	Objetivos	Constrangimentos	Meta
4	3x3 em meio-campo	nº1, nº2, nº6, nº7, nº10, nº13, nº14, nº15, nº25	Passe e corte na direção do cesto; Trabalhar para receber	Ausência de drible;	Só podia finalizar depois de realizar “Passe e Corte”

Criou-se um cenário de 3x3 em meio-campo, estrategicamente reduzido para focar com precisão os aspetos essenciais aos objetivos delineados. Inspirado na abordagem proposta por Holt et al. (2002), a ideia de "exagerar a condição pretendida", onde a ênfase recaiu na condição tática específica de passe e corte. Inicialmente, estabeleceu-se uma situação de 3x0 para aumentar este comportamento, destacando a importância do passe e corte ao retirar o drible. Esta intervenção revelou-se crucial para consolidar a compreensão dos alunos sobre a necessidade fundamental do passe e corte, conforme fundamentado por Holt et al. (2002).

No badminton e no ténis, as principais preocupações dos alunos estavam centradas na pega correta da raquete e na execução adequada do serviço por baixo. Para enfrentar estes desafios e atingir os objetivos estabelecidos, recorreu-se a estratégias como à demonstração e correção técnica da pega e do serviço por baixo.

Simultaneamente no badminton, proporcionou-se oportunidades aos alunos mais aptos para explorar diferentes objetivos, designadamente o *clear*, o *lob* e, mais perto do final da etapa o *amorti* nas situações de 1x1. Nesta estratégia, destacou-se a valorização da pontuação obtida

através destes golpes durante o jogo, fundamentando na teoria do condicionamento operante de Skinner (1984). Esta abordagem baseia-se na perspetiva de recompensar o comportamento desejado para promover uma aprendizagem efetiva, conforme discutido por Leeder (2022).

Porém no ténis, a turma revelou mais dificuldades na prática desta modalidade, por isso tiveram de ser efetuados constrangimentos utilizando bolas de aprendizagem, a redução do tamanho dos campos e retirar a rede para jogarem em jogos de cooperação em 1+1 com apoio do auto passe. Segundo Hamilton et al. (2002), ajustar os constrangimentos da tarefa é uma estratégia eficaz para adaptar o ensino às capacidades dos alunos, promovendo uma melhor aquisição de habilidades motoras. Esta abordagem foi particularmente útil em situações onde os alunos apresentaram dificuldades iniciais, permitindo que se concentrem nas habilidades fundamentais num ambiente menos desafiador, aumentando assim sua confiança e competência.

Na matéria de atletismo, identificou-se que os principais desafios residiam na técnica de corrida de barreiras. A ênfase formativa incidiu sobre as técnicas envolvidas na fase da perna de ataque e de esquiva. Para aprimorar estes aspetos, foram empregues progressões pedagógicas, fundamentadas nas diretrizes estabelecidas pela federação portuguesa de atletismo (FPA, 2012). Uma estratégia particularmente eficaz foi a utilização de barreiras ajustáveis em diferentes alturas.

Na ginástica de solo, visando abordar as necessidades específicas dos alunos identificadas na AI, optei por incorporar no aquecimento uma série de elementos gímnicos que pudessem ser executados nos espaços que teria de ocupar devido à organização do *roulement*. Esta estratégia tinha como objetivo principal assegurar a segurança dos alunos, enquanto se promoveu a continuidade e a consolidação do processo de aprendizagem tentando fornecer o estímulo mais próximo do real (a transição para a ginástica de aparelhos por exemplo). Durante os aquecimentos, foram introduzidos exercícios gímnicos variados, como o avião, a ponte, o pino, a roda e o salto ao eixo por cima do colega. Estes elementos foram escolhidos cuidadosamente para estimular o desenvolvimento de habilidades, contribuindo para uma base sólida na prática da ginástica.

Durante as aulas que envolviam estações de ginástica, foi adotado uma metodologia de ensino baseada no trabalho em pares e trios, complementada pelo uso de fichas técnicas de habilidades (apêndice IV). Esta abordagem foi escolhida para fomentar a cooperação entre os alunos e assegurar a segurança na execução das habilidades gímnicas. A formação em pares e trios permitiu não apenas um ambiente colaborativo, mas também proporcionou uma plataforma para a observação mútua e feedback construtivo, elementos essenciais para o desenvolvimento técnico e a aprendizagem.

Relativamente à ginástica acrobática, considerando o desempenho observado na AI dos alunos, definiu-se como meta aprimorar a construção e execução das figuras acrobáticas. Este objetivo foi especificamente orientado para as três etapas fundamentais do exercício: monte, a figura e o desmonte. Esta abordagem está detalhadamente descrita na tabela subsequente, que apresenta as fases mencionadas e os critérios específicos para a avaliação e melhoria contínua em cada uma delas.

Tabela 16 – 2ª etapa EA 1,2,3 Ginástica acrobática

Grupo	Situação	Alunos	Objetivos	Estratégias	Meta
1	Colchões	Nº1, Nº17 Nº7, Nº20, Nº15, Nº27, Nº3, Nº 11, Nº8	Marcar diferentes fases, utilizando figuradas do Nível I e E	Ficha didática com figuras	Manutenção das figuras durante 5 segundos
2		Nº 2, Nº18 Nº 10, Nº21 Nº 25, Nº28 Nº 4, Nº12, Nº 9, Nº 26			
3		Nº 6, Nº22, Nº 14, Nº29, Nº 5, Nº13, Nº 16, Nº24, Nº 19, Nº23			

Como estratégia pedagógica, optou-se por disponibilizar aos alunos uma ficha didática que detalha as diversas figuras acrobáticas (apêndice IV) uma vez que o recurso a estes materiais foi considerado essencial para o processo de aprendizagem, conforme indicado por Heynen (2008). Esta ferramenta mostrou-se eficaz ao abordar e mitigar as dificuldades observadas durante as aulas.

Na abordagem pedagógica relacionada à dança, o objetivo principal era incentivar os alunos que ainda não haviam alcançado o nível I a atingi-lo, contando com a colaboração daqueles que já dominavam este nível. Priorizou-se a interação entre alunos de diferentes níveis e promovendo a dança entre rapazes e raparigas. Seguindo os princípios do ensino recíproco de Mosston e Ashworth (2008), agrupei alunos (mais) avançados com os que enfrentavam mais desafios, o que se revelou uma estratégia eficaz para atingir as metas educacionais. Esta abordagem permitiu um progresso significativo na aprendizagem dos passos de dança fundamentais, como a *promenade*, *time step*, volta e contravolta, e a volta à direita, atendendo às necessidades específicas de cada aluno.

No início da abordagem pedagógica à dança, num período em que o contato físico ainda não era requisitado, optou-se por integrar esta atividade no final das aulas como uma forma de relaxamento. Esta decisão baseava-se na ideia de proporcionar um momento de descontração após os momentos mais intensos. Posteriormente, com a introdução a pares e com a introdução do “papel de senhor” e “papel de senhora”, adotando as considerações de Torrents, Castañer, Dinušová e Anguera (2013), implementou-se mudanças na linguagem ao substituir os termos "senhor" e "senhora". Esta intervenção fundamentou-se nas ideias de Brás (2017), que ressalta a importância da dança na transformação de mentalidades, sendo influenciada pela forma como o professor articula as suas abordagens perante os alunos. Concluindo, com contato físico foi

mudada a dança para o início das aulas, esta alteração visava prevenir desconfortos relacionados com o suor, garantindo assim que os alunos se sentissem mais confortáveis e aptos a participarem plenamente no CCC a pares.

Tabela 17 – 2ª etapa EA 1,2,3 Dança

Grupo	Situação	Alunos	Objetivos	Estratégias	Meta
1	Massivo	1,2,3,4,5, 6,7,8,9,10, 11,12,13,14,15, 16,17,18,19,20, 21,22,23,24,25, 26,27,28,29	Realizar os passos do CCC, seguindo a sequência definida, na cadência da música (passe básico 2x + promenade 2x+ volta e contra-volta + time-step 2x + spot turn)	Aluno que cumpre I com aluno que PI;	Realizar uma sequência sem erros
2				Rapaz com rapariga	Realizar duas sequências sem erros
3				Versão lenta da música; Contagens variadas; Passagem pelo papel de senhor e senhora	

1.7.3. Área da aptidão física

Na fase anterior, constatou-se que as ênfases vinculadas à esfera da aptidão física eram dispersas entre diversos alunos.

Em consonância com os parâmetros avaliativos delineados no FITEscola, a relação com a saúde, evidenciada pelo teste de vaivém, ilustra que uma aptidão aeróbia substancial durante a infância e adolescência se correlaciona inversamente com o risco de enfermidades cardiometabólicas, obesidade, diabetes, e outras alterações de saúde ao longo do ciclo existencial. Sob esta perspetiva, não obstante a existência de prioridades para o fomento das habilidades motoras, a aptidão aeróbia tornou-se imperativo integrar tal aspeto de forma abrangente a todos os alunos. Deste modo, optou-se por condicionar, os momentos iniciais e entre as rotações das áreas de trabalho, a execução de um percurso de condição física, fundamentado nas facetas críticas da aptidão física dos alunos.

A decisão tomada foi fundamentada na análise dos dados estatísticos provenientes do FITEscola, com particular destaque para o teste do vaivém. Nesta avaliação, constatamos que apenas 4% dos alunos situam-se no perfil atlético (representando um único aluno), 41% encontram-se na zona saudável (menos de metade da turma atinge este patamar), 38% situavam-

se na zona não saudável, enquanto os restantes 17% não realizaram o teste por diversas razões, incluindo motivos médicos ou simplesmente pela ausência na aula.

Relativamente ao índice de massa corporal (IMC), 90% dos alunos encontram-se com um IMC classificado como normal, enquanto 10% encontravam-se com sobrepeso.

Neste contexto, a estratégia implementada visou duplamente a manutenção da normalidade do IMC na maioria dos alunos e a intervenção direcionada para aqueles com sobrepeso. Para os alunos cujo IMC reflete um peso normal, o foco residia na continuidade de práticas mais saudáveis, consolidando hábitos alimentares equilibrados e promovendo a AF regular como pilares fundamentais para a sustentação de um estilo de vida saudável.

Por outro lado, foi delineado um trabalho específico com os alunos que se encontravam na categoria de sobrepeso, envolvendo uma abordagem que incluiu a educação nutricional como por exemplo o que comer ao pequeno-almoço, ao longo do dia nas refeições como lanches da manhã/tarde, almoço e jantar, o desenvolvimento de planos de exercícios apropriados (apêndice V) e o acompanhamento para a promoção de uma imagem corporal positiva e a adoção de comportamentos alimentares saudáveis. O objetivo deste esforço foi auxiliar aos alunos a transição da zona de sobrepeso para uma zona de IMC considerada saudável, contribuindo, assim, para a melhoria da sua saúde geral e bem-estar.

1.7.4. Área dos conhecimentos

No contexto do EP com a turma do 11º CT5 e AV, a abordagem pedagógica para o ensino dos JDC foi delineada com base em dois pilares fundamentais, identificados através do QDDA, preciso das necessidades e preferências dos alunos e os conhecimentos necessários correspondendo ao currículo do 11º ano.

A primeira razão para a escolha deste tópico centrou-se nas preferências expressas pelos alunos em relação às AF, com uma inclinação notável para os JDC, conforme revelado pelos resultados do QDDA. Por outro lado, na AI evidenciaram-se lacunas significativas, particularmente no que se refere ao entendimento das regras e técnicas básicas. Este aspeto foi crucial para direcionar o foco pedagógico, não apenas atendendo às preferências dos alunos, mas também suprimindo as deficiências identificadas.

Assim, a estruturação da aula teórica visou abordar de forma abrangente as regras e técnicas dos JDC.

Além dos JDC, o teste teórico realizado contemplou outros dois grupos de conteúdo: os benefícios do exercício físico e as orientações sobre AF moderada a vigorosa recomendadas pela OMS, assim como a importância de um bom aquecimento, pois, fazia todo o sentido acrescentar esta questão visto que estava relacionado com o projeto específico de lecionação, outras temáticas foram as substâncias dopantes, destacando a ética no desporto e os riscos associados ao uso de tais substâncias (matéria esta que também estava interligado ao projeto interdisciplinar da direção de turma). Este tópico visou sensibilizar os alunos para as questões de justiça e integridade no desporto, além dos perigos para a saúde decorrentes do doping.

O terceiro grupo referente ao teste foi, o suporte básico de vida a sua importância e a explicação da técnica de heimlich.

1.7.5. Balanço

1.7.5.1. Balanço da área das atividades físicas

No decorrer do ensino dos JDC, observou-se uma progressão na maioria dos alunos, alinhado com os objetivos principais de cada matéria. Especificamente no voleibol, uma área onde inicialmente os alunos mostravam menor proximidade com o sucesso, conseguimos atingir os objetivos propostos, apesar de terem surgido desafios, particularmente na dinâmica de 3+3. Neste contexto, foi decidido prosseguir com este foco na etapa seguinte. Paralelamente, os alunos que já demonstravam maior competência também alcançaram suas metas, embora tenha sido observada uma certa dificuldade na execução da manchete, essencial para manter a dinâmica dos três toques no jogo.

No que concerne ao basquetebol, os alunos demonstraram competência nas situações de vantagem numérica, particularmente na tomada de decisão e execução do lançamento na passada. Este triunfo derivou da aplicação de restrições específicas às tarefas e da incorporação do treino analítico do lançamento no início das aulas. Contudo, em situações de 3x2, alguns alunos enfrentaram maiores desafios na tomada de decisão, aspeto que mereceu uma atenção contínua na etapa seguinte. Quanto aos alunos com desempenho mais elevado, os mesmos atingiram os seus objetivos através da evolução da situação de 3x0 para 3x3. O constrangimento aplicado foi crucial para efetivar as ações de "passe e corte" e "trabalhar para receber". Apesar disto, foram identificadas algumas limitações devido à frequência reduzida desta atividade ao longo do período, um fator que foi planeado modificar na próxima etapa, dando maior ênfase a estes elementos de aprendizagem.

Nos desportos de raquete, constatou-se que as metodologias implementadas, com grupos de trabalho diversificados e destacando os comportamentos desejados nos contextos de 1+1 e 1x1, foram eficientes na consecução dos objetivos estabelecidos. No entanto, alguns alunos continuaram a enfrentar desafios, especialmente no que toca à pega correta da raquete, apesar das intervenções. Os alunos com maior habilidade na modalidade de badminton demonstraram progressos notáveis na diferenciação dos golpes, mais precisamente no *clear* e no *lob*, embora o *amorti* ainda apresentassem dificuldades.

Quanto à dança, a implementação da coreografia em massivo, fosse no início ou no final das aulas, resultou na concretização dos objetivos por todos os alunos. Porém, persistiram algumas barreiras na execução autónoma das coreografias. Adicionalmente, o ensino dos papéis de senhora e senhor revelou-se um fator significativo na mudança de atitude dos rapazes em relação à dança. Destaco, de forma subjetiva, o aumento do envolvimento de alguns alunos que inicialmente mostravam resistência à aprendizagem desta disciplina. Esta mudança ocorreu ao longo da etapa, reflexo das estratégias pedagógicas pelo professor estagiário.

Na ginástica, observou-se um panorama diferenciado entre os grupos. No segundo grupo, houve uma demonstração generalizada de competência nas habilidades gímnicas, com a exceção de

um aluno. Este aluno continuou a enfrentar desafios na execução do pino, uma dificuldade já identificada na AI, tanto na ginástica de solo como na ginástica acrobática. Esta dificuldade apontou para a necessidade de uma intervenção pedagógica individual na etapa seguinte. Em contraste, os alunos dos grupos 1 e 3 exibiram uma realização dos objetivos com uma facilidade notável.

No atletismo, apesar de não ter sido inicialmente categorizado como prioritária, observou-se na corrida de barreiras, uma melhoria na performance de alguns alunos.

1.7.5.2. Balanço da área da aptidão física

Na segunda etapa, observaram-se melhorias na aptidão física dos alunos, resultado direto do aumento da intensidade das atividades propostas durante as aulas. Este ajuste, focado no desenvolvimento da aptidão aeróbia, teve um impacto positivo significativo, especialmente nos alunos que inicialmente se encontravam fora da zona saudável de aptidão física (FZSAF). Embora a maioria tenha mostrado avanços, foi importante reconhecer que alguns alunos enfrentaram desafios em atender aos requisitos, indicando a necessidade de adaptações. Os resultados destas intervenções estão detalhados na próxima etapa.

Tabela 18 – Alunos FZSAF & Alunos com IMC “Sobrepeso”

Alunos FZSAF	Alunos com IMC “Sobrepeso”
<i>9,11,12,13,17,19,20,22,23,26,29</i>	<i>11,17,26</i>

1.7.5.3. Balanço da área dos conhecimentos

Ao nível dos conhecimentos, todos os alunos da turma demonstraram revelar o domínio sobre os conteúdos abordados nos diferentes temas.

1.8. 3ª Etapa – Progresso

A terceira etapa de lecionação, caracterizada como a etapa do progresso, assinalou um momento crucial na trajetória dos alunos, focado na consolidação e no domínio de matérias críticas. Esta etapa, sucedeu a um ponto de viragem marcado pelo término da segunda etapa, as prioridades, representando uma oportunidade para reforçar e aprofundar as competências dos alunos, visando o cumprimento dos objetivos finais do ano letivo.

Esta etapa foi marcada por uma abordagem estratégica e refletida, na qual a instrução eficaz se torna um pilar central para facilitar o avanço dos alunos em direção aos objetivos estabelecidos, assegurando uma evolução contínua no processo de aprendizagem com os seguintes objetivos:

Tabela 19 - Objetivos da 3ª Etapa

Objetivos da 3ª Etapa
Fomentar as aprendizagens prioritárias dos alunos
Aprimorar a instrução em contextos educativos práticos
Utilizar as prestações dos alunos para enfatizar elementos cruciais do processo educativo.

1.8.1. Plano

No seguimento da segunda para a terceira etapa, observou-se uma adaptação no modelo de aula adotado. Enquanto a etapa anterior teve como foco superar as principais dificuldades dos alunos em matérias prioritárias, a terceira etapa foi marcada por uma abordagem mais fluida e flexível nas aulas. Esta mudança permitiu acomodar as necessidades variadas dos alunos, adaptando-se aos seus diferentes níveis de desempenho. Deu-se continuidade aos princípios pedagógicos estabelecidos anteriormente, o modelo ABCD, assegurando consistência no processo de ensino.

Na formação dos grupos de trabalho, levou-se em consideração os mesmos três critérios estruturantes que na etapa anterior, as capacidades no âmbito dos JDC, as relações interpessoais presentes na turma e a tentativa de igualar o nº de elementos das turmas do CT5 & AV em cada grupo. A estratégia de formação de grupos de trabalho, centrada no reforço das relações interpessoais entre os alunos, encontra fundamentação na investigação conduzida por Awan et al. (2021), salientando que relações interpessoais sólidas são cruciais para o sucesso escolar, sustentando a prática de facilitar a integração e a colaboração entre os alunos como uma via para melhorar o desempenho nas aulas.

A flexibilidade, um aspeto crucial desta etapa, permitiu uma gestão eficiente dos alunos dentro dos grupos, criando situações onde os alunos mais aptos puderam focar nos objetivos específicos em grupos mais homogéneos, já no final da etapa.

As alterações aplicadas no planeamento desta etapa, que privilegiaram a moderação, espelharam-se na conceptualização de Walia (2019), que solicita o ensino em equipa como impulsionador de melhorias pedagógicas organizadas e graduais. Este método estimulou uma atualização cuidadosa da forma como o professor estagiário ensinou, protegendo assim o percurso de aprendizagem contra possíveis perturbações causadas por mudanças apressadas. Em consonância com a filosofia de Walia, a abordagem adotada visou uma integração harmoniosa dos alunos, pretendendo uma adaptação eficiente ao novo modelo pedagógico, cultivando um clima propício para a evolução contínua do conhecimento e das habilidades dos alunos.

Esta continuidade na metodologia revelou-se menos desafiante, pois o aprimoramento das habilidades nos JDC (das outras matérias no geral) e o fortalecimento das relações interpessoais entre os alunos proporcionaram uma flexibilidade acrescida. Esta nova flexibilidade permitiu a realocação dos alunos entre os grupos, promovendo assim uma aceitação mais ampla das

mudanças sugeridas e uma adaptação mais fluida às novas configurações grupais que se encontram na tabela abaixo.

Tabela 20 - Grupos 3ª Etapa

Grupos 3ª Etapa					
Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
Nº1 (CT5)	Nº17 (AV)	Nº 2 (CT5)	Nº 18 (AV)	Nº 6 (CT5)	Nº 22 (AV)
Nº3 (AV)	Nº20 (AV)	Nº 10 (CT5)	Nº 21 (CT5)	Nº7 (CT5)	Nº13 (CT5)
Nº15 (CT5)	Nº27 (AV)	Nº 25 (CT5)	Nº29 (AV)	Nº 5 (AV)	Nº26 (AV)
Nº8 (AV)	Nº14 (CT5)	Nº 4 (AV)	Nº 12 (AV)	Nº 16 (AV)	Nº23 (AV)
Nº 28 (AV)	Nº24 (CT5)	Nº 9 (AV)	Nº 11 (AV)	Nº 19 (AV)	

1.8.2. Área das atividades físicas

No seguimento das atividades didáticas estabelecidas na etapa anterior, e visando a efetivação do desejo associado à otimização do deslocamento para o ponto de queda da bola no contexto do voleibol – crucial para prevenir a interrupção do fluxo do jogo –, implementou-se a seguinte dinâmica:

Tabela 21 – 3ª etapa EA 1 Voleibol

Grupo	Situação	Alunos	Objetivos	Constrangimentos	Meta
1	3+3	Nº3, Nº17	Deslocar-se para o ponto de queda da bola; Dar continuidade ao jogo (em toque de dedos)	Não pode usar manchete	Realizar 10 transposições de bola por cima da rede
		Nº8 e Nº20, Nº27	Tocar a bola para dar continuidade ao jogo (em toque de dedos); Servir por baixo		
		Nº1, Nº14, Nº15, Nº24, Nº28	Cooperar com os colegas de equipa	Bola em “arco”; Obrigatório realizar 1º e 3º Toque	

A aplicação da configuração do jogo 3+3 fundamentou-se na necessidade de progressão dos alunos com mais dificuldades, de modo que as tarefas fossem motivantes e desafiantes para os

alunos (Ames, 1992). Em paralelo, preservou-se a simplicidade da dinâmica do jogo, condição promulgada por Fraga (1996) uma vez que esta condição permite fomentar o desenvolvimento do aluno nesta matéria.

Considerando esta etapa focada na evolução do conhecimento, tornou-se relevante individualizar os propósitos dos alunos que evidenciaram um avanço considerável no seu percurso educativo, refletido na consecução de metas e contextos de aprendizagem distintos.

Tabela 22 – 3ª etapa EA 4 Voleibol

Grupo	Situação	Alunos	Objetivos	Constrangimentos	Meta
4	4+4 & 4x4	nº1, nº2, nº6, nº7, nº10, nº13, nº14, nº15, nº23, nº25	Servir por cima; Receber em passe ou manchete; Passar para zona de finalização; Finalizar em passe colocado ou remate	Obrigatória a dinâmica dos 3 toques: 2º toque feito pelo jogador na zona 3	Ganhar o jogo

Assim, instituiu-se o jogo de jogo 4+4 com a premissa obrigatória de realização de três toques antes da bola transpor a rede, sendo o segundo toque destinado ao jogador na posição 3. Esta metodologia de ensino une-se com as diretrizes propostas por Harrison, Blakemore, Richards e Oliver (2004), que advogam a modificação e adaptação das dinâmicas de jogo no voleibol para a potencialização do processo de aprendizagem. Este parâmetro manteve-se vigente até a obtenção de um objetivo intermédio de 12 passagens consecutivas da bola sobre a rede em três toques, culminando na progressão para uma estrutura de jogo 4x4.

A transição para a configuração deste formato de jogo 4x4 deveu-se em função das capacidades demonstradas pelos alunos, onde as ações de finalização, fosse por intermédio de remate ou toques de dedos, eram privilegiadas com uma bonificação de dois pontos. Esta sistemática de valorização apoia-se nas premissas teóricas de Skinner (1984) relativamente à relevância do reforço positivo de ações específicas como catalisador do comportamento pretendido, revelando-se eficaz na indução de finalizações intencionais.

No âmbito do basquetebol, a definição das abordagens estratégicas, visando a evolução do processo de aprendizagem, adotou-se a configuração de 3x3 sem drible, impondo restrições à

ação defensiva especificamente no que concerne ao roubo da posse de bola, visando assim ampliar o período disponível para a tomada de decisão pelos participantes.

A fase inicial compreendeu a exposição da dinâmica em 3x0, essencial para elucidar a lógica da atividade, seguindo-se a introdução gradual da componente defensiva, culminando na transição para a configuração de 3x3, conforme detalhado na tabela abaixo.

Tabela 23 – 3ª etapa EA 2 Voleibol

Grupo	Situação	Alunos	Objetivos	Constrangimentos	Meta
2	3x3 (meio-campo)	Nº4, Nº9, Nº18	Decidir se passa ou conduz; Finalizar na passada (quando isolado)	A defesa não podia roubar a bola (distância de um braço) Só utiliza drible para atacar o cesto	A cada 10 ataques, 5 tinham de ser finalizados com sucesso
		Nº2, Nº10, Nº12	Cooperar com os colegas; Trabalhar para receber	Se passa e não desmarca perde a posse da bola	

Paralelamente, considerando o impacto dos alunos mais conhecedores na modalidade e no desempenho dos seus pares menos experientes na etapa anterior, a mesma desenvolveu o aperfeiçoamento das competências relativas à execução de passe e corte, procurando atingir um nível de desempenho mais uniforme, tal como se detalha a seguir.

Tabela 24 – 3ª etapa EA 4 Basquetebol

Grupo	Situação	Alunos	Objetivos	Constrangimentos	Meta
4	5x5	nº1, nº2, nº6, nº7, nº10, nº13, nº14, nº15, nº23, nº25	Passe e corte na direção do cesto; Trabalhar para receber	Não há drible (obrigatório realizar 5 passes)	Feitos os 5 passes, procuram finalizar após o corte

Na fase inicial, a exposição do exercício em 5x0, consistindo na execução de um nº predefinido de passes entre os participantes, revelou-se crucial para a assimilação do raciocínio estratégico,

alinhando-se esta metodologia de simplificação com os princípios de alteração das dinâmicas de jogo propostos por Holt et al. (2002).

Tal abordagem visou primordialmente à promoção de competências técnico-táticas dos alunos. Adicionalmente, com o objetivo de se ilustrar a importância da exploração da largura e profundidade no processo de passe e movimentação sem bola, a adoção de um formato com cinco jogadores posicionados de forma aberta e a limitação inicial do jogo ao meio-campo numa situação de 5x5 mostrou-se adequada. Esta estratégia possibilitou a elucidação tática relativamente à ocupação racional do espaço.

As restrições aplicadas ao drible nesta etapa, foram determinantes para atenuar a predominância do estilo de jogo "costa a costa", frequentemente observado no jogo. Esta medida contribuiu para a moldagem do comportamento dos jogadores, incentivando um aproveitamento mais estratégico do espaço disponível.

Nos desportos de raquete e mais especificamente no âmbito do badminton, decidiu-se continuar com os exercícios de cooperação 1+1, para os alunos que continuavam a revelar dificuldades, visando o reforço das competências específicas nesta matéria. A fim de abordar as dificuldades relacionadas tanto com a execução do serviço por baixo e pela pega correta da raquete, procedeu-se à detalhada explicação dos princípios fundamentais das técnicas a aprimorar, reconhecendo esta abordagem como essencial ao processo de aprendizagem no badminton (Goode & Magill, 1986). Adicionalmente, a integração da atividade de "carrossel" na dinâmica de cooperação contribuiu para elevar o nível de ajuste dos alunos na matéria, beneficiando-se da componente lúdica para promover uma participação mais ativa e significativa (Ames, 1992).

Em paralelo, para os alunos com maior competência, foram concebidas atividades destinadas a estimular a diversidade de golpes, através da manipulação do voo do volante numa trajetória curva, especificando a zona de destino conforme o tipo de golpe a ser exercitado, como por exemplo o *clear*, *lob* ou *amorti* em formatos de jogos 1x1.

No âmbito do ténis, deu-se desenvolvimento à ênfase da pega correta da raquete, continuando a destacar os jogos de cooperação 1+1. Ao longo da etapa, a decisão pedagógica foi eliminar os constrangimentos que se havia proposto na etapa anterior, tais como: o recurso do auto passe, a redução do campo e eliminação da rede. Todas estas decisões foram graduais de forma a não provocar um choque e um nível de competência bastante elevado de forma que não desmotivasse totalmente os alunos. No final da 3ª etapa, e aconselhado pela visita do orientador da faculdade, António Lopes, o mesmo sugeriu que a turma comesse a incluir formatos de 1x1, pois já tinham alguma competência em trocar bolas com o colega e avizinando a quarta etapa seria uma decisão sensata.

No âmbito da ginástica, os alunos evidenciaram uma boa progressão desde o início do ano letivo, sendo esta matéria onde existia mais homogeneidade na turma. Em virtude deste progresso, decidiu-se pela continuidade das abordagens pedagógicas adotadas na etapa anterior, com destaque na integração de exercícios gímnicos no período de aquecimento de todas as aulas. Com o propósito de aprofundar a competência dos alunos em ginástica de solo e acrobática nas aulas realizadas no pavilhão, implementou-se a metodologia de trabalho

cooperativo entre pares e trios, fundamentada na elaboração de uma sequência gímnica composta por cinco elementos gímnicos. Cada subgrupo era responsável por conceber a sequência que o seu parceiro executaria.

Esta abordagem, inspirada no método de ensino recíproco, foi escolhida para fomentar a cooperação e aguçar a capacidade dos alunos. Neste contexto, as decisões pré-execução competiam ao professor estagiário, que delineava as atividades e estabelecia os pares, já as decisões pós-execução recaíam sobre o aluno observador, cuja principal missão residiu na assistência e na deteção de possíveis incorreções na execução por parte do seu par, conforme descrito por Gomes, Martins e Carreiro da Costa (2017).

Durante esta etapa, e refletindo o caráter versátil inerente à disciplina de EF, acordou-se com o professor orientador a introdução de uma nova modalidade desportiva à turma. Decidiu-se implementar o hóquei em campo, motivado pelo interesse em diversificar as experiências dos alunos e enriquecer o seu repertório. Desde o início da UD, abordaram-se os cuidados necessários com a segurança durante a prática, instruindo os alunos a manterem o stick abaixo do nível do joelho para evitar lesões aos colegas, uma precaução fundamental para garantir um ambiente seguro.

Em termos práticos, a introdução ao hóquei em campo foi estruturada através de jogos reduzidos, iniciando-se com situações de 2x1 em mini-balizas, que favoreceram o desenvolvimento de habilidades como o contacto com a bola e o domínio do stick. Posteriormente, evoluiu-se para situações de 2x2, também em mini-balizas, permitindo que os alunos aplicassem os princípios num contexto que simulava condições reais de jogo, ainda que em formato reduzido. A fase final culminou com a implementação de jogos formais de 4x4 num espaço mais amplo, onde as equipas aplicaram as habilidades desenvolvidas.

1.8.3. Área da aptidão física

A promoção da aptidão física manteve-se alinhada com as metodologias adotadas nas etapas anteriores, com ênfase na aptidão aeróbia. Esta vertente foi integrada tanto nos JDC de invasão, e no aquecimento. O seguimento deste segmento recaiu primordialmente no aperfeiçoamento da aptidão aeróbia, uma competência motora na qual se identificou um maior nº de dificuldades na turma.

A etapa em questão revelou-se um marco, emergindo como um período onde a transferência de responsabilidades para os alunos foi notavelmente evidenciada. Tal mudança de paradigma foi particularmente observável na condução do aquecimento.

Dado o final da etapa, realizou-se novamente a bateria de testes FIT Escola compreendida nas semanas de 6 a 12 de abril de 2024. Não obstante, penso que o momento da realização dos testes poderia ter sido realizado noutro momento, fosse antes ou um pouco depois do recomeço das aulas devido às interrupções letivas devido à Páscoa.

1.8.4. Área dos conhecimentos

Nesta etapa, abordou-se uma temática de relevante importância, centrada nos benefícios decorrentes da prática regular de AF, nas patologias correlacionadas à insuficiência de exercício físico, bem como nos fatores de saúde e riscos inerentes à prática de AF. Tendo em vista que a metodologia adotada na etapa anterior se mostrou eficaz para a grande maioria do corpo discente, empenhei-me na disponibilização de recursos didáticos adequados a cada um dos tópicos abordados. A transmissão dos conteúdos programáticos foi efetuada por intermédio de uma aula teórica detalhada sobre cada temática, objetivando a preparação dos alunos para o teste escrito.

1.8.5. Balanço

1.8.5.1. Balanço da área das atividades físicas

No voleibol, registaram-se avanços significativos nos alunos relativamente aos objetivos estabelecidos, destacando-se, em particular, a melhoria na capacidade do deslocamento para o ponto de queda da bola. Os alunos mais competentes evidenciaram uma compreensão da importância da dinâmica dos três toques, embora tenha sido observado que alguns enfrentaram obstáculos ao tentar efetuar remates em apoio.

Quanto ao basquetebol, as metodologias adotadas das progressões para as configurações de jogo 3x3 e 5x5 culminaram na consecução dos objetivos delineados, sendo o recurso a restrições e à alteração das dinâmicas de jogo formal determinante para estes resultados. Contudo, persistiram desafios em termos de tomada de decisão por parte de alguns alunos, uma dificuldade atribuída à dinâmica e ao desempenho durante as aulas.

No contexto da ginástica de solo e acrobática, a estratégia pedagógica implementada revelou-se eficaz, manifestando-se tanto na aprimoração da execução e na continuidade das sequências dos elementos gímnicos dos alunos, quanto na promoção de uma maior participação coletiva na assistência e na avaliação crítica das performances entre os pares.

Nas raquetes, o badminton emergiu como um dos conteúdos preponderantes nesta fase da etapa, foi possível observar um nº significativo de alunos alcançar as metas estabelecidas. Contudo, foi de salientar que, nas dinâmicas de jogo 1x1 e de 1+1, a execução técnica de movimentos como o *clear* e o *lob* viu-se frequentemente comprometida pela incorreta pega da raquete. Relativamente ao ténis, revelou-se que transitar para as dinâmicas de jogo 1x1 foi bastante motivador para a turma promovendo assim uma entrega e um compromisso diferente para a tarefa, contudo ainda houve aspetos técnicos a melhorar na etapa seguinte.

No hóquei em campo, os alunos demonstraram uma resposta extremamente positiva e uma receptividade à introdução do hóquei em campo. A adesão dos alunos refletiu-se no empenho durante as atividades propostas, evidenciando um compromisso e prática desta nova modalidade desportiva para os mesmos. A escolha do hóquei em campo, distinto dos desportos habitualmente praticados no quotidiano escolar dos alunos, revelou-se acertada. Este desporto

possui características únicas, nomeadamente a necessidade de controlo do stick, que equilibra o aspeto competitivo entre os diferentes sexos. Esta particularidade tornou o hóquei em campo mais apelativo e acessível, permitindo uma participação mais equitativa e incentivando um ambiente competitivo saudável.

1.8.5.2. Balanço da área da aptidão física

As estratégias implementadas com o objetivo de intensificar a componente aeróbia demonstraram-se eficazes, comparado os resultados obtidos no final do primeiro semestre, revelou um aumento substancial neste aspeto.

No entanto, é de notar que apenas um dos três alunos identificados alcançou uma classificação dentro do critério "Normal" do IMC, o que sugere que as intervenções realizadas foram adequadas e tiveram impacto positivo. Este resultado indica que o trabalho desenvolvido foi bem-sucedido, embora houvesse margem para melhorias.

Para a próxima etapa, foi essencial não apenas manter, mas também aprimorar estas estratégias, com o objetivo de facilitar a transição dos alunos que não tinham atingido o patamar "Normal" para esta classificação desejada. Assim, o foco contínuo no desenvolvimento e reforço da condição aeróbia constituiu uma parte crucial do programa, visando não somente a melhoria da saúde física dos alunos, mas também a promoção de um estilo de vida mais ativo e saudável a longo prazo.

A implementação destas medidas solicitou acompanhamento, ajustando as intervenções conforme a resposta de cada aluno aos estímulos físicos proporcionados, garantindo assim a eficácia contínua do programa.

Tabela 25 - Alunos FZSAF & Alunos com IMC “Sobrepeso” 2º Semestre

Alunos FZSAF	Alunos com IMC “Sobrepeso”
<i>9, 12, 20, 21, 26, 29</i>	<i>17,26</i>

1.8.5.3. Balanço da área dos conhecimentos

A continuidade da abordagem adotada na etapa anterior revelou-se produtiva, possibilitando que a maioria dos alunos alcançasse êxito na concretização dos critérios de avaliação estipulados.

1.9. 4ª Etapa – Produto

A finalização da terceira etapa assinalou um marco importante no calendário escolar, visto que foi a ocasião em que as expectativas de evolução dos alunos se concretizaram, nesta etapa, através da demonstração das competências adquiridas durante o ano letivo, ao professor, nas diversas matérias. Assim sendo, este período estabeleceu-se os seguintes objetivos:

Tabela 26 - Objetivos 4ª Etapa

Objetivos 4ª Etapa
Sistematizar e consolidar os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos ao longo do ano letivo.
Realizar a avaliação detalhada dos resultados obtidos nas matérias consideradas prioritárias para garantir um entendimento preciso do progresso dos alunos.
Implementar estratégias de apoio e recuperação direcionadas aos alunos que enfrentaram maiores desafios de aprendizagem, com o objetivo de melhorarem o seu desempenho e facilitar sua integração no processo educativo.

1.9.1. Plano

Nesta etapa, adotou-se um formato de ensino parecido com o da etapa anterior, mantendo a adaptabilidade dos grupos, dado que se tornou mais claro o aproveitamento de oportunidades adaptadas aos diferentes graus de aptidão dos alunos, apesar da criação de uma estrutura dividida em três zonas de atividade, visando a implementação de formas de avaliação mais próximas da realidade, que serão detalhadas mais adiante. Contudo, a composição dos grupos privilegiou a diversidade, por ser essencial para o processo de aprendizagem dos alunos, especialmente na performance conjunta nos JDC, o que representou outro elemento crucial na formação dos grupos. No entanto, é de salientar o grupo 1, que foi especialmente considerado devido ao seu avanço significativo nos JDC, razão pela qual a sua dinâmica de trabalho foi favorecida num ambiente mais homogêneo.

Tabela 27 - Grupos 4ª Etapa

Grupos 4ª Etapa					
Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
Nº1 (CT5)	Nº13 (CT5)	Nº25 (CT5)	Nº 24 (CT5)	Nº10 (CT5)	Nº 18 (AV)
Nº 6 (CT5)	Nº14 (CT5)	Nº 3 (AV)	Nº17 (AV)	Nº5 (AV)	Nº 19 (AV)
Nº 7 (CT5)	Nº15 (CT5)	Nº4 (AV)	Nº27 (AV)	Nº 9 (AV)	Nº21 (CT5)
Nº8 (AV)	Nº 2 (CT5)	Nº20 (AV)	Nº26 (AV)	Nº 12 (AV)	Nº 22 (AV)
Nº11 (AV)		Nº 23 (AV)	Nº28 (AV)	Nº 16 (AV)	Nº29 (AV)

1.9.2. Área das atividades físicas

No contexto do voleibol, com o propósito dos alunos atingirem as metas estabelecidas para o nível I, implementou-se a dinâmica de 2+2, cujos resultados das EA estão detalhados na tabela subsequente.

Tabela 28 – 4ª etapa EA 2 Voleibol

Grupo	Situação	Alunos	Objetivos	Constrangimentos	Meta
2	2+2 – rede a 2,10 m	Nº4, nº17, nº20, nº27	Deslocar para o ponto de queda da bola. Toque de dedos para dar continuidade ao jogo	Utilizar manchete	Concretizar 10 transposições de bola por cima da rede
		Nº26, nº28	Tocar na bola, em toque de dedos, para dar continuidade ao jogo. Serviço por baixo		
		Nº2, nº24	Cooperar com os elementos do grupo	Bola em “arco”	

Esta abordagem, conforme mencionado por Barbosa (2013), facilita o aprimoramento das competências técnico-táticas dos alunos, onde a limitação imposta aos participantes mais cooperativos proporcionou mais oportunidades para executarem as ações desejadas. De maneira simultânea, visando alcançar os fins propostos para o nível E, adotou-se também a modalidade de 4x4, adequada especialmente para os alunos do grupo 1.

Tabela 29 – 4ª etapa EA 1 Voleibol

Grupo	Situação	Alunos	Objetivos	Constrangimentos	Meta
1	4x4 (1 de fora a trocar ao serviço)	Nº8, nº11, nº13, nº25	Serviço por baixo ou por cima; Receber em passe ou manchete;	Dinâmica dos 3 toques	Ganhar o jogo
		Nº1, nº6, nº7, nº14, nº15	Finalizar (em passe colocado ou rematar em apoio)		

No cenário em questão, a restrição de efetuar três toques na bola, fundamentada na teoria do exagero de Holt et al. (2002), revelou-se eficaz para a compreensão da dinâmica dos três toques no contexto do jogo.

Em relação ao basquetebol, com o objetivo de atingir as metas estabelecidas para o nível I, optou-se pelo jogo 2x2 e 3x3, baseando nos critérios de evolução observada em campo e na frequência de lançamentos na passada, levando em conta as habilidades adquiridas nas etapas anteriores.

Tabela 30 – 4ª etapa EA 3 Basquetebol

Grupo	Situação	Alunos	Objetivos	Meta
3	2x2 & 3x3 25mx14m	Nº16, nº19, nº21, nº29	Tripla ameaça: Passa, dribla ou finaliza (na passada); Cooperar com os colegas	Os alunos com mais dificuldades fazem, pelo menos, dois lançamentos na passada
		Nº10, nº5, nº9, nº12, nº18, nº22		

No início, utilizou-se a limitação imposta pela defesa para promover a ação ofensiva, apontando para o objetivo proposto, o que se mostrou crucial para alcançar tal meta. A realização deste objetivo também implicou na diminuição das restrições impostas, assegurando assim a autenticidade da situação avaliativa em seu contexto real, conforme descrito por Gulikers et al. (2004).

Paralelamente, para os alunos que estavam no nível E, introduziu-se o 5x5, seguindo os parâmetros estabelecidos na etapa anterior, incluindo movimentos de trabalhar para receber, passe e corte, fundamentando-se na estratégia dos "5 abertos".

Tabela 31 – 4ª etapa EA 4 Basquetebol

Grupo	Situação	Alunos	Objetivos	Estratégia	Meta
4	5x5	nº1, nº2, nº6, nº7, nº10, nº13, nº14, nº15, nº23, nº25	Demonstrar o conhecimento e aplicação das regras; Passe e corte na direção do cesto; Trabalhar para receber; Repor o espaço livre; “Luta” no ressalto	5x0 5x5 (ausência de drible); 5x5	Ganhar o jogo

Inicialmente, foi essencial a prática em contexto de 5 contra 0 para intensificar a compreensão de movimentos como o passe e corte, onde esta redução da complexidade do jogo, limitando o espaço à metade do campo, alinhou-se com o intuito de alterar as dinâmicas do jogo para melhor assimilação do conteúdo, conforme indicado por Holt et al. (2002).

As limitações impostas ao driblar, em situações que abrangiam todo o campo, promoveram a necessidade dos alunos se movimentarem sem posse da bola, visando a aplicabilidade prática do princípio de “trabalhar para receber”. De modo específico, a participação nos ressaltos foi intensificada através da bonificação de um ponto sempre que ganhavam o mesmo.

Relativamente aos desportos de raquetes, tanto no ténis como no badminton, foram escolhidas as abordagens de 1x1 para todos os grupos. Esta decisão permitiu que os alunos alcançassem as metas estabelecidas para o final do ano, conforme os requisitos do nível I e PE. Em relação ao formato 1x1, procurou-se dinamizar as práticas através da simulação de condições reais de jogo, com campos de 5m por 12m, e adotando um sistema de competição em formato de “torneio em escada”.

Ao longo desta etapa, fez-se uma breve revisão das danças sociais CCC e rumba quadrada adotando-se uma metodologia de ensino que incluiu o modelo de tutoria nos grupos. Para promover a progressão pedagógica dos alunos, foram definidos diversos papéis dentro do grupo, tais como os responsáveis pelo início da música e pela coordenação da contagem rítmica, estabelecendo-se assim as condições de interdependência positiva necessárias à aprendizagem cooperativa, conforme apontado por Leitão (2010). Neste contexto, empregou-se a mesma estratégia do semestre anterior, posicionando a lecionação da dança no início das aulas para minimizar desconfortos relacionados ao suor e facilitando a interação entre alunos de diferentes sexos. O desafio proposto para esta etapa e UD era que os alunos demonstrassem os conhecimentos adquiridos e preparassem uma coreografia musicada de dois minutos. Cada grupo teve duas UD's para organizar a apresentação, em conformidade com a metodologia

sugerida por Lund (1997), que recomenda a organização de uma exibição que proporcionasse aos alunos a oportunidade de demonstrar as competências adquiridas em contextos que simulassem condições reais. As competências desenvolvidas centraram-se nos estilos CCC e rumba quadrada, onde os alunos aperfeiçoaram sua técnica e expressão. Durante esta etapa, também se valorizou a variabilidade dos pares e das seleções musicais, identificando-os como elementos cruciais no processo de aprendizagem. A exibição foi estruturada para incluir momentos em que os alunos dançavam em pares homogêneos e heterogêneos, explorando diversas dinâmicas de interação e aprendizagem colaborativa.

Além disto, para consolidar o aprendido e tratar as dificuldades observadas, manteve-se a estrutura de tutoria nos diversos grupos, facilitando a preparação para a exibição final. Esta abordagem pedagógica não apenas fortaleceu a coesão entre os alunos, mas também fomentou o desenvolvimento contínuo das suas habilidades práticas em dança, culminando numa experiência enriquecedora para todos os envolvidos.

Tabela 32 – 4ª etapa EA 1,2,3 Dança

Grupo	Situação	Alunos	Objetivos	Meta
1	Tutoria	Tutores: nº1, nº7, nº8, nº14, nº15	Apresentação de uma coreografia com elementos e passos de dança do CCC e da rumba quadrada ao professor.	Demonstrar a coreografia preparada
		Nº6, nº11, nº13, nº25, nº29		
2		Tutores: nº2, nº3, nº4, nº17, nº27		
		Nº20, nº23, nº24, nº26, nº28		
3		Tutores: nº5, nº16, nº22, nº9		
		Nº10, nº12, nº18, nº19, nº21		

Relativamente à matéria de orientação, a mesma foi abordada nesta etapa com o objetivo de preparar os alunos para as atividades da saída de campo (SC). O processo iniciou-se com uma explicação e demonstração teórica detalhada sobre o tema, como por exemplo a demonstração de mapas de orientação, ensino da simbologia no mapa e os vários tipos de orientação existentes. Na fase prática aplicou-se o uso de Ori-cones, uma estratégia didática destinada a facilitar a navegação espacial dos alunos com auxílio de mapas.

Para aprimorar a familiaridade dos alunos com as técnicas de orientação, selecionaram-se mapas específicos da ESDACF, que serviram para reintroduzir a simbologia básica utilizada em atividades de orientação. Este método foi essencial para desenvolver a competência dos alunos na leitura eficaz de mapas e na orientação direcional, particularmente através da técnica

de orientação em estrela, uma das abordagens mais seguras e controladas para iniciantes, estes recursos utilizados nas aulas podem ser consultados em apêndice (VI).

A integração destas estratégias no currículo não apenas capacitou os alunos, mas também os preparou para aplicar seus conhecimentos em cenário prático, que foi realizada em contexto real da SC.

Tabela 33 – 4ª etapa EA 1,2,3 Orientação

Situação	Alunos	Objetivos	Estratégias	Meta
Orientação em formato estrela	Grupo 1 Grupo 2 Grupo 3 (estações)	Desenvolver capacidade de navegação e aumentar a consciência espacial	Leitura de simbologia; Aplicação de conhecimentos	Sabe ler o mapa; Situa-se no espaço; Realiza o percurso de forma autónoma

Na matéria de ginástica (solo e acrobática), a etapa em questão representou o auge do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, materializado através dos esquemas acrobáticos.

As demonstrações ocorreram num formato formal de exibição, muito idêntico à dança, o qual constituiu um método autêntico de apresentação das competências adquiridas pelos alunos, conforme descrito por Lund (1997). Para o processo de avaliação, foi desenvolvida uma rubrica específica, que foi previamente compartilhada com os grupos, servindo como um instrumento para a avaliação recíproca entre os pares, uma abordagem alinhada com as dinâmicas propostas por Mosston e Ashworth (2008).

Tabela 34 – 4ª etapa EA 1,2,3 Ginástica

Grupo	Situação	Alunos	Objetivos	Estratégias	Meta
1	Colchões	Nº1, Nº13, Nº6, Nº14, Nº7, Nº15, Nº8, Nº25, Nº11	Apresentação das coreografias	Escolha e caracterização do tema; Apresentação	Combinarem elementos técnicos, numa coreografia musicada, utilizando diversas direções e sentidos, afundos, piruetas, rolamentos, passo trocapasso, tesouras (saltos), posições de equilíbrio e outras destrezas gímnica
2		Nº2, Nº24, Nº3, Nº17, Nº4, Nº27, Nº20, Nº26, Nº23, Nº28			
3		Nº10, Nº18, Nº5, Nº19, Nº9, Nº21, Nº12, Nº22, Nº16, Nº29			

Adicionalmente, como estratégia para fomentar a motivação dos alunos, incentivou-se que cada grupo personalizasse os seus esquemas acrobáticos, escolhendo uma temática particular. Esta escolha proporcionou a liberdade para que se expressassem individualmente e em grupo, adaptando a performance às características da música escolhida e aos movimentos relacionados com a temática definida. Este aspeto revelou-se fundamental para estimular a motivação dos alunos, encorajando uma participação mais ativa e criativa nas suas apresentações.

Durante o ano letivo, a ESDACF recebeu um conjunto de patins em linha e de quatro rodas que permitiu introduzir a patinagem nas aulas de EF. Esta novidade revelou-se uma oportunidade, possibilitando a introdução de uma nova modalidade no currículo. Lecionar a patinagem (em linha) foi um desafio estimulante, exigindo um cuidado especial com os detalhes que assegurassem a segurança dos alunos como por exemplo: as superfícies seguras, isto é, as aulas foram lecionadas em espaços com superfícies apropriadas para a patinagem em áreas lisas e livres de obstáculos, durante as aulas, a supervisão foi crucial e a definição de regras claras como limites de velocidade, direção de patinação e como se comportar em caso de queda ou colisão tendo sempre em conta o desenvolvimento dos alunos, neste sentido, Muehlbauer et al. (2013) ilustra que um programa de patinagem em linha implementado em aulas regulares de EF, é uma modalidade de treino segura e viável que produz melhorias no desempenho do equilíbrio e da força.

Inicialmente, começou-se por ensinar aos alunos como colocar corretamente os patins, sublinhando a importância de ajustar corretamente o equipamento para garantir estabilidade e segurança. O deslocamento inicial focou-se no movimento básico dos pés, ensinando os alunos

a encontrar o equilíbrio e a controlar o apoio no patim. A instrução centrou-se nos movimentos fundamentais, essenciais para desenvolver uma base sólida e minimizar riscos de quedas. Para promover a cooperação, os alunos trabalharam em pares, em que um aluno usava patins enquanto outro, sem patins, ajudava a orientar e fornecer suporte. Esta abordagem cooperativa revelou-se eficaz para ajudar os alunos a ganhar confiança e a praticar técnicas básicas, enquanto desenvolviam a habilidade de trabalhar em pares.

Foi igualmente importante ensinar técnicas apropriadas de como cair com segurança, destacando a importância de proteger as áreas vulneráveis, como os pulsos e os joelhos. Este treino não só minimizou o medo dos alunos de cair, como também lhes forneceu as ferramentas para se levantarem de forma correta, promovendo a resiliência e autonomia.

No atletismo, após terem sido exploradas nas etapas anteriores a corrida de barreiras e as estafetas, optou-se por concentrar a atenção no salto em comprimento. A abordagem adotada envolveu inicialmente a seleção, por parte de cada aluno, de dois chapéus de cor idêntica. Um destes chapéus foi utilizado para marcar o início da corrida de balanço, que compreendia entre 8 a 12 passadas. Deu-se instrução aos alunos para que a aceleração fosse progressiva, intensificando a cadência nas últimas passadas, visando uma preparação para a fase de impulsão.

Durante as tentativas práticas, forneceu-se feedback específico sobre aspetos técnicos, como o momento da chamada para a impulsão, a elevação da coxa da perna livre até atingir a horizontalidade subsequente à chamada e a rotação dos braços de trás para a frente durante a suspensão. Esta orientação foi complementada pelo recurso às tecnologias digitais: recorreu-se à plataforma digital *YouTube* para apresentar vídeos que ilustrassem de forma clara e detalhada o processo técnico do salto em comprimento. Recorrer a esta pedagogia como o *blended learning* teve como objetivo enriquecer o entendimento dos alunos sobre a complexidade dos movimentos técnicos envolvidos, facilitando a interiorização das habilidades para a execução desta modalidade.

1.9.3. Área da aptidão física

O propósito delineado para esta área centrou-se, principalmente, na transição dos alunos que se encontravam no patamar considerado zona não saudável da aptidão física (ZNSAF). Para alcançar este objetivo, foram organizadas rotações entre as diferentes estações, com cargas que aumentavam progressivamente, orientando-se pelas metas estabelecidas pela ZS dos testes do programa FIT Escola.

Adicionalmente, ao analisar os resultados obtidos em avaliações anteriores, verificou-se que os alunos, identificados como FZSAF, estavam abaixo do nível requerido para atingir a ZSAF no teste de vaivém e dos níveis de aptidão aeróbia. Neste contexto, optou-se por definir objetivos individuais quantitativos para o número de percursos que cada aluno deveria alcançar, personalizando assim o processo de treino e avaliação para atender melhor às necessidades específicas de cada aluno.

Conforme referenciado por McKinney et al. (2016) níveis elevados de AF e aeróbia estão associados a uma menor mortalidade de todas as causas e mortalidade cardiovascular. Além disso, a aptidão aeróbia pode reduzir o desenvolvimento de doenças crónicas como a hipertensão, a diabetes, os acidentes vasculares cerebrais (AVC), cancro e ainda promover benefícios cognitivos e psicossociais saudáveis.

Tabela 35 – Objetivos área da aptidão física 4ª etapa

Aluno	1º Semestre	2º Semestre	Objetivo 4º Etapa
Nº9	24	24	32
Nº12	14	12	35
Nº20	26	24	32
Nº21	-	24	32
Nº26	37	41	47
Nº29	19	12	35

1.9.4. Área dos conhecimentos

Na área dos conhecimentos, durante o segundo semestre, abordaram-se temas relativos à conexão entre a condição física e a saúde, apontando os elementos vinculados a uma vida saudável. Neste intervalo, adotou-se a mesma abordagem da etapa precedente para aferir as competências dos alunos, levando-me a escolher a aplicação de um teste de avaliação, marcado para o dia 13 de maio de 2024.

1.9.5. Balanço

1.9.5.1 Área das atividades físicas

No voleibol, as abordagens utilizadas nesta etapa revelaram-se apropriadas, notando-se um avanço claro dos alunos na realização dos objetivos finais estabelecidos, atingindo o nível I, onde a dinâmica das EA heterogêneas ao longo do ano letivo tiveram um papel crucial. De salientar o progresso dos alunos no trabalho do nível. No que respeita à gestão da dinâmica dos três toques e a finalização intencional no terceiro toque, alcançados através da formação de grupos mais homogêneos e das estratégias adotadas, enfatizando as ações em contexto de jogo, sustentadas pelos princípios do condicionamento operante, conforme Skinner (1984), isto é, o reforço positivo foi utilizado para incentivar comportamentos desejáveis, como a execução correta dos três toques e a finalização no terceiro toque. Sempre que os alunos conseguissem realizar estas ações com sucesso, eram elogiados/recompensados com feedback positivo, o que reforçou a repetição destes comportamentos. Adicionalmente, o uso de correções (ao que se pode definir como reforço negativo) foi aplicado quando os alunos não conseguiam completar a tarefa corretamente, ajudando-os a ajustar a sua técnica.

No basquetebol, as decisões estratégicas ao longo do ano letivo resultaram num avanço da modalidade, com os alunos designados para o nível I a cumprirem tal desígnio, um êxito derivado dos limites e progressões empregues nas atividades de aprendizagem. No que toca aos

alunos focados nos objetivos do nível E em basquetebol, observou-se uma evolução notória nas suas capacidades ao longo do ano, especialmente na movimentação para receção, passe e corte e na ocupação eficaz do espaço com "5 abertos", sendo a implementação de progressões específicas e a formação de grupos homogêneos decisivos para tal desenvolvimento. Destacou-se também a relevância da prática do lançamento na passada, no início das estações, uma escolha que contribuiu de forma significativa para o aprimoramento desta competência.

Relativamente aos desportos com raquete, nomeadamente no ténis e no badminton, apesar dos obstáculos enfrentados na correção da forma como seguravam na raquete (de ténis especialmente) os alunos que se encontravam no nível I atingiram os objetivos definidos, cumprindo assim os requisitos, graças às metodologias adotadas para aprimorar os fundamentos básicos das técnicas. Quanto aos alunos visando as metas do nível E, conseguiram cumprir os objetivos finais, beneficiando de medidas específicas tomadas especialmente na terceira etapa, no que concerne às técnicas implementadas para efetuar o *clear*, *lob*, o *amorti* e o serviço por baixo com sucesso.

No âmbito da ginástica acrobática e de solo, todos os alunos atingiram com sucesso os objetivos estabelecidos, evidenciado pela execução de uma coreografia que integrava figuras do nível I e E. Esta demonstração incluiu uma coreografia ao som de uma música à escolha dos alunos, apresentada ao professor, na qual se combinaram elementos de ginástica de solo com figuras de acrobática. Esta junção de técnicas demonstrou não apenas a competência técnica dos alunos, mas também a capacidade de sincronizar sequências de movimentos com acompanhamento musical, refletindo o desenvolvimento de habilidades tanto técnicas quanto criativas no contexto da EF.

No que toca à realização dos objetivos em orientação, os alunos exibiram competência na SC, demonstrando capacidade para se orientarem pelo mapa na atividade de orientação.

Quanto aos objetivos finais estabelecidos para a dança, foram atingidos pela maioria dos alunos, destacando-se a diversidade de papéis desempenhados e as variadas escolhas musicais implementadas. Contudo, observaram-se persistências de desafios específicos relacionados com o ritmo e coordenação com a música. Estas dificuldades indicam áreas que requerem atenção contínua no sentido de aprimorar a sincronização e a execução técnica dos alunos nestes aspetos complexos da dança.

Desta forma, procedeu-se à demonstração de coreografias musicadas que integraram elementos do CCC e da rumba quadrada. O resultado foi bastante positivo, refletindo a criatividade dos alunos e a eficácia do trabalho cooperativo que foi desenvolvido ao longo do semestre de aprendizagem. A implementação de um sistema de tutoria entre os grupos revelou-se fundamental, proporcionando um suporte adicional aos alunos que apresentavam maiores dificuldades nesta área específica.

Referente à patinagem, constituiu-se uma inovação pedagógica que ofereceu uma nova experiência aos alunos. A integração desta modalidade nas aulas evidenciou a importância do planeamento e da segurança ao introduzir novos desportos na prática escolar. A necessidade de fornecer instruções precisas sobre o uso correto dos patins e sobre técnicas de movimentação

revelou-se crucial para garantir que os alunos ganhassem confiança no equilíbrio e no controlo de seus movimentos. Além disso, a introdução de estratégias para gerir as quedas preparou os alunos para lidar com as dificuldades que surgem ao aprender uma nova habilidade. A patinagem também promoveu o desenvolvimento de habilidades sociais, como a cooperação e o apoio mútuo. Trabalhar em pares, fomentou uma cultura de entre-ajuda e confiança. Esta dinâmica incentivou os alunos a aprenderem não apenas a controlar os patins, mas também a apoiar os colegas na sua progressão, demonstrando que o sucesso na patinagem depende da prática individual e do apoio coletivo. Adicionalmente, esta experiência permitiu que os alunos desenvolvessem uma maior resiliência, ao confrontarem-se com os desafios inerentes ao processo de aprendizagem, ao ultrapassar os seus receios iniciais.

Nesta etapa, concluiu-se igualmente a componente prática do projeto específico de lecionação, um momento destacado do EP, visto que os objetivos inicialmente delineados foram alcançados. Contribuindo para sensibilizar os alunos quanto à importância de um bom aquecimento. Foi possível incutir nos mesmos a importância da responsabilidade, tanto na fase de planeamento como na execução, destacar a capacidade criativa demonstrada pelos mesmos ao apresentarem propostas de aquecimento inovadoras e lúdicas, alinhadas com os objetivos definidos para o desenvolvimento da aptidão física.

1.9.5.2 Área da aptidão física

Conforme as metas estabelecidas para a obtenção da ZSAF nos testes do programa FitEscola, a grande parte dos alunos alcançou os índices de referência adequados à sua faixa etária. Este avanço resultou da incorporação da preparação destas competências tanto na fase inicial quanto na central das aulas. Como estratégia adicional, foi implementado um posto de trabalho na parte nuclear da aula para o aperfeiçoamento das mesmas.

A personalização e ajuste das metas neste patamar revelaram-se cruciais não apenas na formação do sentido de competência no domínio, essencial para o desenvolvimento da motivação (Deci & Ryan, 2008), mas também devido ao papel significativo que a individualização possui no avanço da aptidão aeróbia (Kraemer & Ratamess, 2004).

Tabela 36 – Balanço área da aptidão física 4ª etapa

Aluno	1º Semestre	2º Semestre	Objetivo 4º Etapa	Balanço
Nº9	24	24	32	32
Nº12	14	12	35	16
Nº20	26	24	32	32
Nº21	-	24	32	34
Nº26	37	41	47	50
Nº29	19	12	35	-

1.9.5.3. Área dos conhecimentos

Na área dos conhecimentos, todos os alunos, sem qualquer exceção, alcançaram os objetivos definidos, e os desempenhos favoráveis nas avaliações refletem os conhecimentos absorvidos durante o segundo semestre. As metodologias implementadas para evoluir nesta área, que incluíram a lecionação de uma aula teórica e a incorporação dos conceitos nas práticas das aulas, tiveram um impacto notável no processo educativo dos alunos, culminando assim em avaliações positivas neste segmento.

1.10. Projeto Professor a Tempo Inteiro

Conforme informado por Nóvoa (2009), a trajetória formativa deve fomentar uma abordagem crítico-reflexiva, na qual o processo de formar-se constitui um empreendimento pessoal, caracterizado pela liberdade e criatividade sobre os próprios itinerários e projetos, visando a consolidação de uma identidade, inclusive profissional. Em paralelo, Morosini, Nez e Woicolesco (2022), numa investigação que contempla as repercussões na formação docente inscritas na agenda 2030, postulam que a educação contínua e o comportamento docente atuam como agentes reguladores da qualidade intrínseca à profissão. Em harmonia com este pedido, Santos (1998) proclama que a formação continuada engloba todas as modalidades deliberadas e estruturadas de desenvolvimento profissional.

1.10.1. Plano

Dentro do estágio pedagógico (EP), destinou-se uma semana à simulação da futura realidade docente. Esta componente da formação foi denominada projeto do “professor a tempo inteiro” (PTI).

Mediante a identificação das turmas, elaborou-se como meta a docência daquelas que representavam um potencial aumento para o aprimoramento, considerando as deficiências mais salientes que se pretendeu superar na prática enquanto professor-estagiário, com o intuito de enriquecer o conhecimento ao longo do processo. Tendo em vista esta estruturação, o projeto em questão demonstrou-se de extrema pertinência, onde a elaboração e a definição de metas voltadas para a refinamento da prática pedagógica emergiram como propósitos fulcrais. Assim, delinearam-se os seguintes objetivos:

Tabela 37 - Objetivos PTI

Objetivos PTI
Aprimorar o encerramento do ciclo de feedback
Lecionar aulas de outros ciclos, inclusive lecionar aulas de 45 minutos
Melhorar a circulação pelos espaços e estações
Repartir a minha atenção de forma equativa pelas estações
Encurtar tempo de transições

O PTI foi executado na semana compreendida entre 4 e 8 de março de 2024. Antes da sua efetivação, procedeu-se à seleção das turmas, na rotação dos espaços disponíveis e no desafio intrínseco a lecionar a coletivos alunos diferenciados.

Subsequentemente, efetuou-se uma abordagem junto aos professores envolvidos através da explicação da natureza do projeto, assegurando de que a indução do mesmo não interferiria negativamente no planeamento pedagógico, bem como confirmando a sua predisposição para acolher a proposta. A receptividade foi unânime entre os professores contactados. Com o intuito de organizar e estruturar o planeamento das sessões letivas pertinentes a essa semana, elaborou-se um calendário operacional das aulas, cuja estrutura pode ser apreciada no quadro subsequente:

Tempo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h30	Direção de turma		9º T4	9º T2	9º T4
9h15					
10h00					
10h15		11º CT2	10º CT2	Observação	11º CS1
11h00				Observação	
11h45					
12h00		9º T2	11º CS1	Reunião com Orientador	
12h45					Reunião com Orientador
13h00					
13h45	10º CT2			Desporto Escolar	
14h30			Reunião DE		
15h15					
15h25	Lecionação	Observação			
16h10					
16h55				Lecionação	
17h45	Desporto Escolar				
18h30					

Quadro 3 – Horário PTI

A fase de preparação para o projeto iniciou-se com a composição e entrega de um pedido formal à direção da escola (apêndice VII), no qual foi requerida autorização para assumir a docência das sessões letivas. No seguimento, e antecedendo à semana de implementação do PTI, procedeu-se à observação atenta de sessões letivas de cada turma. O propósito destas observações foram adquirir conhecimento aprofundado acerca da dinâmica das turmas, apreender os conteúdos curriculares em curso, avaliar o nível de competências dos alunos e identificar particularidades a cada coletivo.

Concluída as observações de cada turma, realizou-se uma breve reunião, com os docentes responsáveis, visando a obtenção de informações complementares, especialmente no que toca à constituição de grupos de trabalho e à estruturação das aulas. Com as informações adquiridas, efetuou-se o planeamento das aulas, em harmonia com os professores de EF de cada turma. No contexto letivo, pertenceu a responsabilidade pela preparação e gestão dos recursos didáticos,

bem como pela direção integral da aula, enquanto os professores, dedicavam-se à compilação de informações para uma análise reflexiva do desempenho do professor-estagiário.

1.10.2. Balanço

No âmbito da gestão pedagógica, e mediante a análise dos professores e os dados recolhidos, identificou-se avanços no que concerne à deslocação nas estações de trabalho, de forma equitativa, o que facilitou um controlo mais efetivo sobre o decorrer das aulas. Tal modificação visou intensificar o período de ajuste motor dos alunos durante as aulas. Para encurtar o tempo entre transições, foi adotado a estratégia de demonstrar o que os seus colegas estavam a executar, de modo que, ao alternarem de estações, já possuíssem o discernimento necessário para dar continuidade à tarefa subsequente. Esta metodologia revelou-se vantajosa para as turmas dos diversos anos letivos, em virtude da sua compreensibilidade, resultando numa atmosfera mais propícia, que facilitou a amplificação de momentos para o reconhecimento e apreciação do desempenho positivo dos alunos. Assim sendo, categorizou-se esta evolução como um marco substancial no que toca à dinâmica de intervenção didática, dada a sua conexão com o fomento de um ambiente orientado para a mestria, como enunciado por Braithwaite, Spray e Warburton (2011).

No que se refere à instrução, registou-se um aumento na frequência dos feedbacks, uma variável cuja otimização é imprescindível para o processo de aprendizagem dos alunos, conforme articulado por Sigrist, Rauter, Riener e Wolf (2013). Todavia, no que diz respeito à conclusão do ciclo de feedbacks, a efetivação deste objetivo poderia ser aprimorada, tendo sido ligeiramente prejudicada pelo empenho concentrado na circulação pelas áreas periféricas da aula. Paralelamente, esta abordagem permitiu a emissão de um número (nº) ampliado de feedbacks à distância, constituindo-se, portanto, em outra faceta que experimentou melhorias.

Relativamente à experiência vivenciada e depois de uma profunda reflexão, os apontamentos retirados de cada turma foram os seguintes:

As turmas do 10º CT2 e do 11º CS1 destacaram-se por terem um nº considerável de alunos, mas o que realmente sobressaiu foi o nível homogêneo elevado de aprendizagem e a abertura para o conhecimento demonstrada por todos. Esta característica permitiu uma dinâmica muito produtiva e um ambiente extremamente propício ao ensino. A receptividade dos alunos para absorver novas informações e participar ativamente nos objetivos propostos facilitou a implementação de um ciclo de feedback eficaz, onde as respostas eram imediatas e significativas, minimizando assim o tempo perdido em transições. Esta experiência reforçou a importância de um ambiente de aprendizagem cooperativo e motivado.

A turma do 11º CT2, embora composta por um nº reduzido de alunos, apresentou uma uniformidade no nível de conhecimento, ainda que este fosse relativamente inferior ao observado nas turmas anteriores. Este fator, contudo, não se apresentou como um obstáculo, mas sim como uma oportunidade que facilitou a gestão e o planeamento das aulas, permitindo uma interação mais próxima com cada aluno. O reduzido nº de alunos viabilizou um acompanhamento mais atento e um feedback mais direcionado, contribuindo para uma

experiência de ensino e aprendizagem enriquecedora e adaptada às necessidades específicas de cada um.

As turmas do 9º T2 e do 9º T4 apresentaram desafios distintos, marcados por comportamentos desviantes e falta de hábitos e regras estabelecidas, o que exigiu uma abordagem diferenciada. Foi necessário adotar uma atitude e postura mais firmes para garantir a manutenção da ordem e a eficácia do tempo de aprendizagem. A preocupação primordial foi a de otimizar as transições e maximizar o tempo potencial de aprendizagem, enfrentando os desafios comportamentais com estratégias específicas que visassem não apenas o controlo disciplinar, mas também o envolvimento e o interesse dos alunos. Esta experiência sublinhou a importância da adaptabilidade e da resiliência na gestão de turmas com diferentes realidades e necessidades.

1.11 Balanço Final

O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem está intrinsecamente ligado à maneira como o docente planeia inicialmente a sua ação educativa, desta forma, a implementação de um modelo estruturado por etapas revelou-se essencial para o progresso dos alunos, destacando-se como um pilar no EP e direcionando as práticas futuras como professor. Contudo, a eficácia na orientação deste processo só se verifica com a definição de objetivos estabelecidos (Silva & Lopes, 2016), um elemento distintivo de professores eficazes (Silva & Lopes, 2015). Neste contexto, estabelecer objetivos e comunicá-los claramente aos alunos no início de cada aula tornou-se um aspeto crucial. Refletindo sobre melhorias, ponderou-se a criação de objetivos mais desafiantes ao longo das aulas, pois, conforme Schunk e Rice (1987) salientaram, esta condição presente nos objetivos e nas tarefas desenvolvidas no seu âmbito incentivam o comportamento dos alunos. Em termos gerais, os objetivos delineados nas matérias escolhidas após a AI foram cumpridos.

Especificamente no basquetebol, esta modalidade rumou uma atenção particular na intervenção pedagógica e no ajuste do feedback para fomentar o progresso dos alunos, bem como na avaliação formativa contínua, com várias adaptações nas aprendizagens propostas, o que se refletiu na sua inclusão frequente nas aulas. Também é crucial salientar as áreas em que se enfrentou maiores obstáculos, especialmente na lecionação da ginástica. Identificou-se dois elementos críticos neste domínio: lacunas na formação inicial e na conceptualização da matéria. O primeiro aspeto revelou-se desafiante, dado que os fundamentos desta matéria foram introduzidos nas fases iniciais da formação académica. No entanto, ciente desta barreira, aprimorou-se a preparação e foram procuradas alternativas, como a formação partilhada entre pares, que se mostraram cruciais para superar as deficiências no domínio do conhecimento específico, contribuindo significativamente para resolver as dificuldades de ensino em determinadas áreas (Sinelnikov, Kim, Ward, Curtner-Smith & Li, 2016). Além disto, de realçar o esforço dedicado ao ensino do voleibol, que, embora não estivesse ao nível da experiência como outros JDC, exemplo do futebol, aceitar este desafio dentro do currículo da EF revelou-se extremamente gratificante.

Também foi fundamental a experiência de ensinar alunos de diversos ciclos, uma realidade que se tornou particularmente evidente durante o PTI. Lidar com as capacidades e perfis variados

dos alunos revelou-se desafiante durante as fases de observação e planeamento. Contudo, a interação e o debate com professores experientes foram decisivos para encontrar abordagens adequadas que antes não haviam sido consideradas, particularmente no aprimoramento do ciclo de feedback, na melhoria da circulação pelos espaços e estações, e na distribuição equitativa da minha atenção por todas as estações.

Esta interação revelou-se também benéfica na implementação de conteúdos em áreas onde se sentiu mais dificuldades, como na ginástica, especialmente com a turma do 9ºT4 durante o PTI, uma fase em que tinham pouco contacto com a matéria e foi uma matéria específica que a professora de EF pediu para incluir no planeamento para a turma. Esta experiência permitiu expandir o repertório de feedbacks e técnicas de intervenção neste campo específico. Além disto, o envolvimento com diferentes ciclos foi crucial para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos de diferentes turmas e anos.

Em suma, todas as experiências e atividades realizadas ao longo do ano letivo representam etapas fundamentais na construção da carreira docente, um processo que foi extremamente enriquecedor.

2. Direção de turma

2.1 Direção de turma na ESDACF

No que diz respeito ao procedimento de seleção de diretores de turma na escola secundária Dr. António Carvalho Figueiredo (ESDACF), este segue o enquadramento estabelecido na Portaria n.º 921/92, datada de 23 de setembro. De acordo com este regulamento, a escolha do DT é efetuada pela diretora pedagógica. Idealmente, o/a diretor(a) de turma (DT) deverá ser um professor profissionalizado, designado pelo diretor executivo a partir do corpo docente da turma. Esta seleção leva em consideração a sua competência pedagógica e habilidade no estabelecimento de relações interpessoais.

Na prática, outros fatores eram igualmente considerados pré-requisitos para um professor ser designado como DT, como mencionado pelo coordenador dos diretores de turma na instituição de ensino. Estes requisitos incluíam a acumulação de anos de experiência, a demonstração de competências específicas e o reconhecimento de um perfil adequado para o cargo. No entanto, devido à escassez de professores que preenchiam todos estes critérios, a ESDACF e a respetiva diretora pedagógica enfrentaram a necessidade de nomear outros professores para exercer esta função.

Nesta área de intervenção, houve a oportunidade de participar nas reuniões que envolviam não só o conselho de turma (CT), mas também com os encarregados de educação (EE), como Clemente & Mendes (2013) referem o desenvolvimento da ação na área da direção de turma assumiu-se como um dos papéis vitais de articulação com os vários interlocutores integrados na turma, englobando a tríade alunos-família-professor.

O foco principal recaiu sobre o acompanhamento da direção de turma e da professora de português Filipa Almeida, a função estava essencialmente relacionada com tarefas de natureza burocrática, como auxiliar na preparação das reuniões do CT e na elaboração das respetivas atas (contudo, por decisão da DT o professor-estagiário não ficou encarregue de realizar todas), porém, trabalhou em estreita colaboração com a mesma para fornecer apoio e intervir junto dos alunos.

Paralelamente à função de lecionação, desempenhou um papel ativo na gestão da turma, isto incluiu a participação regular em reuniões com a DT, Filipa Almeida. Estas reuniões ocorriam semanalmente, às segundas-feiras, das 12h00 às 13h30 minutos, no segundo semestre os horários destas reuniões mudaram devido a alterações no horário passando assim para as 8h30 minutos às 10h00. O principal propósito destas reuniões eram abordar assuntos relevantes para a gestão da turma, enquanto serviam como um canal para abordar as necessidades dos EE.

Adicionalmente, o processo de eleição dos delegados, subdelegados, chefes e subchefes de fila da turma foi devidamente documentado na ata, a qual pode ser consultada (apêndice VIII) para referência adicional.

2.2 Projeto direção de turma - Dinâmicas de *teambuilding* em contexto interdisciplinar

Desde o início do envolvimento com a turma, realizou-se uma análise aprofundada dos desafios existentes, com um diálogo intenso com a DT e os membros do CT, complementado por observações cuidadosas durante a lecionação. Percebeu-se rapidamente que a fusão das duas turmas gerava desconforto entre os alunos, especialmente entre os de artes visuais (AV), que no ano letivo anterior já tinham sido integrados com uma turma de economia. Os feedbacks e relatos transmitidos pelo CT indicaram que a experiência não tinha sido positiva. Esta situação resultou numa evidente falta de afetividade e cooperação nas interações entre os alunos das turmas de CT5 e AV, com um início de ano marcado por alguns comportamentos desviantes que necessitavam de resolução.

O objetivo, conforme justificado no projeto específico de lecionação, foi criar uma sinergia entre todos os projetos, ligando-os ao conceito de interdisciplinaridade. Pretendeu-se estabelecer uma comunicação eficiente e uma colaboração produtiva entre os membros do CT, otimizando o tempo dos professores e antecipando possíveis problemas. Elaborou-se, assim, um projeto direcionado à direção de turma, focado na promoção dos afetos e da cooperação, com dinâmicas de *teambuilding* interdisciplinares.

Numa primeira fase teórica, procurou-se compreender melhor as opiniões e sentimentos dos alunos de ambas as turmas. Numa segunda fase prática, realizaram-se atividades de *teambuilding*. De acordo com Brawley e Paskevich (1997), o *teambuilding* é definido como um processo de fortalecimento ou aperfeiçoamento da equipa para finalidades profissionais e sociais. Yukelson (1997) acrescenta que o *teambuilding* é um processo contínuo e multifacetado no qual os membros do grupo aprendem a trabalhar conjuntamente em prol de um objetivo comum, partilhando informações relevantes sobre a performance da equipa para determinar métodos mais eficazes de atuação.

A conceção deste projeto visou promover um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e propício, incentivando o desenvolvimento de relações interpessoais mais fortes entre os alunos das diferentes turmas, através de propostas de trabalho ao longo do ano. Esta abordagem intensificou a promoção da cooperação, afetividade e desenvolvimento interdisciplinar.

Neste contexto, a colaboração da DT, também professora de português, e da professora de filosofia foi de extrema importância. A sua disponibilidade e contribuições foram fundamentais na conceção e implementação do projeto e dos trabalhos desenvolvidos. Diversas reuniões e debates foram realizados em conjunto, com o objetivo de moldar o melhor projeto possível. As etapas de desenvolvimento foram meticulosamente planeadas e executadas, sempre com foco no bem-estar e harmonia entre os alunos, criando um ambiente educacional onde todos pudessem prosperar tanto academicamente quanto socialmente.

2.2.1. 1ª Etapa

Portanto adotou-se um plano por etapas (PPE), em que durante a primeira etapa, concentrou-se na construção de um relacionamento com os alunos que permitisse detetar eventuais desafios nas relações interpessoais da turma. É de salientar que, uma vez que se tinha duas turmas distintas a frequentar as aulas de EF, o objetivo principal consistiu em promover a integração, a cooperação e a afetividade entre todos os alunos, independentemente da turma de origem.

Tabela 38 - Objetivos 1ª etapa direção de turma

Objetivos 1ª etapa direção de turma			
Implementar rotinas, hábitos e regras, juntamente com um clima relacional positivo	Conhecer os alunos e identificar aspetos mais críticos	Conhecer todos os elementos do CT	Caracterizar e identificar os problemas da turma

2.2.2. Plano

No âmbito da procura por uma intervenção proativa no acompanhamento da turma, uma das decisões cruciais, após a seleção da turma, foi o início do trabalho conjunto com a DT. A continuidade da DT do ano anterior facilitou a definição dos objetivos para esta fase, e o seu entusiasmo pelo acompanhamento proposto contribuiu para um ambiente colaborativo desde o início.

Num primeiro momento, foram estabelecidas premissas que proporcionaram uma base sólida para o desenvolvimento dos procedimentos. Isto incluiu a concretização de projetos relevantes para a turma e a preparação dos momentos essenciais do ano letivo, sempre com o intuito de fomentar a inclusão e o desenvolvimento académico e social dos alunos.

Um ponto fundamental foi a preparação dos dossiers individuais dos alunos durante o processo de mudança de turmas para o ano letivo subsequente. Esta iniciativa visou aprofundar o

conhecimento acerca dos alunos, permitindo o acesso às suas classificações, especialmente em Educação Física, e identificar os seus interesses em várias disciplinas, servindo de base para futuras intervenções. Paralelamente, foram recolhidos novos dados para as fichas biográficas e foi realizado o estudo socioeconómico anual da escola, ambos essenciais para compreender melhor as dinâmicas individuais e familiares dos alunos.

Neste sentido, diversas etapas de trabalho contribuíram para a compreensão mais profunda das características da turma e dos seus elementos, alinhando-se progressivamente com as observações da DT. Identificaram-se complexidades nas dinâmicas familiares de alguns alunos e desafios sociais que requeriam atenção, tornando estas informações fundamentais para as futuras ações pedagógicas.

Adicionalmente, a colaboração ativa com a DT foi ampliada por meio de reuniões interdisciplinares, o que facilitou a articulação entre as disciplinas de filosofia e português, integrando-as no projeto específico de direção de turma. O estabelecimento de relações interpessoais com os docentes do CT permitiu uma abordagem interdisciplinar mais coesa e o planeamento conjunto de atividades que integrassem as várias áreas de conhecimento.

Com estas estratégias, procurou-se criar um ambiente educativo onde os alunos pudessem prosperar, tanto academicamente como socialmente, assegurando uma intervenção pedagógica coordenada e eficaz.

2.2.3. Balanço

As intervenções desenvolvidas durante esta fase resultaram num entendimento mais claro das características da turma, evidenciando desafios sociais e dinâmicas familiares complexas em determinados alunos. Estas adversidades foram identificadas como fatores que necessitavam de uma atenção diferenciada e foram acompanhadas por ações coordenadas com a DT e os membros do CT.

As reuniões realizadas com os docentes contribuíram para a articulação interdisciplinar, resultando num aumento da cooperação entre os professores e na criação de um ambiente mais integrado entre as disciplinas de filosofia e português. A interação positiva entre os docentes permitiu um alinhamento eficaz das estratégias pedagógicas, promovendo uma melhor integração e acompanhamento dos alunos

2.3. 2ª Etapa

Analizadas as informações recolhidas e a vivência durante o acompanhamento da DT na primeira etapa, procedeu-se à elaboração de uma caracterização das três vertentes de ação viáveis. Neste contexto, atribuiu-se especial importância à definição de objetivos prioritários, os quais estão detalhados na tabela subsequente:

Tabela 39 - Objetivos 2ª etapa direção de turma

Objetivos 2ª etapa direção de turma
Atender aos problemas identificados até à 1ª reunião intercalar: Assiduidade e pontualidade, empenho e hábitos (de estudo e não só)
Acompanhar o processo da aluna nº20 (encaminhada para a psicóloga da escola) e ajudar na integração da aluna nº12
Produzir o plano de abordagem interdisciplinar com a professora de Filosofia e a DT
Realizar o questionário de afetividade e cooperação

2.3.1. Plano

Na intervenção com os alunos, constatou-se a necessidade de uma atenção diferenciada para com a aluna nº20. A dinâmica de ensino foi cuidadosamente ajustada, visando a inclusão efetiva da referida aluna num coletivo onde o suporte e conforto por parte dos seus pares fossem tangíveis. A estratégia adotada procurou não apenas a integração social, mas também o fortalecimento da sua confiança e bem-estar emocional.

Quanto à aluna nº12, foi revisto nas suas respostas ao QDDA que a mesma não frequentava a escola no ano anterior, sugerindo dificuldades de adaptação à escola e à turma. Foram realizados contactos com os EE pela DT, com o objetivo de alertar e ajudar na resolução desta questão. A coordenação pedagógica articulada revelou-se crucial para melhorar a aderência da aluna ao contexto escolar. A intervenção precoce justificou-se pelas faltas não justificadas registadas durante a primeira metade do semestre. Assim, delineou-se uma estratégia para facilitar a sua assimilação, promovendo a solidariedade e aceitação dos colegas, aspeto igualmente importante na constituição dos grupos para as aulas, tanto nas de EF como nas restantes disciplinas.

Nesta fase do projeto de direção de turma, foi desenvolvido um questionário destinado aos alunos, baseado na escala de cooperação escolar de Johnson e no questionário de avaliação 360°. O questionário, elaborado sob a supervisão e aprovação da DT, da professora de filosofia e do professor orientador, foi concretizado através da plataforma *Microsoft Forms*, permitindo a recolha e análise de dados. A escolha da escala de cooperação escolar de Johnson como base para o questionário refletiu o compromisso em adotar abordagens fundamentadas em teorias consolidadas para avaliar as dinâmicas sociais na turma (Johnson & Johnson, 1989). O uso do questionário de avaliação 360° sugeriu uma abordagem abrangente, recolhendo perspetivas de diferentes intervenientes, como professores e colegas, para uma avaliação mais completa do ambiente educacional (Lepsinger & Lucia, 1997). A aplicação do questionário visou compreender as dinâmicas de cooperação entre os alunos e orientar intervenções pedagógicas, promovendo um ambiente educacional mais colaborativo e saudável, conforme apresentado no apêndice (IX).

Em relação à dinâmica com os EE, uma das metas principais focou-se na melhoria da pontualidade, assiduidade e empenho, aspetos inicialmente negligenciados. Intensificaram-se os esforços de comunicação com os EE, utilizando estratégias como encontros individuais e o envio periódico de e-mails abordando as questões das ausências dos alunos. No que refere à interação com o CT, estabeleceram-se ligações com os docentes de várias áreas, reforçando a contribuição para o apoio à DT e incentivando a colaboração na implementação do projeto específico de direção de turma, em conjunto com as professoras de filosofia e de português, com vista ao planeamento da SC.

2.3.2. Balanço

A otimização dos procedimentos implementados resultou numa inclusão mais eficaz dos alunos prioritários no contexto educativo. Verificou-se uma melhoria na pontualidade, assiduidade e empenho dos alunos identificados com desafios nestes aspetos.

Na esfera docente, as estratégias estabelecidas em conjunto com o CT permitiram não só uma melhor comunicação entre professores e EE, mas também a adoção de métodos de estudo mais eficazes por parte dos alunos. A utilização de trabalhos em grupo e de atividades de autoavaliação e heteroavaliação foi bem-sucedida, proporcionando um aumento na participação dos alunos e uma melhoria no desempenho.

Adicionalmente, o uso da plataforma *Microsoft Teams* como suporte ao estudo revelou ser uma ferramenta eficaz no reforço do acompanhamento pedagógico, resultando num maior envolvimento dos alunos nas tarefas e num acesso mais fluido aos recursos educativos.

As discussões nas reuniões com a DT e a professora de filosofia foram essenciais para o alinhamento interdisciplinar, conforme destacado por Stowe et al. (2002), que sublinham a importância de um modelo plausível para explorar as relações complexas entre o currículo, a pedagogia e a aprendizagem. Esta sinergia entre as disciplinas foi determinante no planeamento e execução da saída de campo (SC), fortalecendo o desenvolvimento das competências necessárias para o sucesso escolar.

2.4. 3ª Etapa

Nesta etapa, os avanços nas estratégias de intervenção abrangeram igualmente as três dimensões previamente mencionadas: alunos, EE e docentes. Este desenvolvimento manteve a fidelidade às diretrizes de intervenção estabelecidas na etapa antecedente, manifestando-se nos objetivos a seguir delineados:

Objetivos 3ª etapa direção de turma
Continuar a acompanhar os processos evolutivos das alunas nº12 e nº20
Acompanhar o processo das alunas nº4, nº17 e do aluno nº24
Aplicar, levantar e analisar os dados do questionário de afetividade e cooperação
Desenvolver trabalhos de grupo interdisciplinares

Tabela 40 - Objetivos 3ª etapa direção de turma

2.4.1. Plano

No que concerne aos alunos, o início do segundo semestre para a aluna nº12 representou um obstáculo significativo para o CT, evidenciado por um desempenho académico insatisfatório em diversas disciplinas. Esta situação foi agravada pela dificuldade de adaptação e integração ao novo contexto escolar, bem como por um padrão de ausências frequentes nas aulas. Consequentemente, a aluna foi encaminhada para o Serviço de Psicologia Clínica do agrupamento escolar, com o intuito de proporcionar um apoio focado na sua inserção social. Adicionalmente, ao atingir a maioridade, a aluna assumiu legalmente a posição de EE de si mesma.

Por outro lado, a aluna nº 20 demonstrou uma evolução positiva, fruto da intervenção psicológica e da crescente aceitação por parte dos seus colegas durante a lecionação (especialmente nas aulas de EF).

No caso do aluno nº 24, observou-se que enfrentava desafios relacionados ao seu ambiente familiar adverso. Segundo Cavanagh e Fomby (2012), alunos provenientes de estruturas familiares instáveis tendem a exibir um rendimento escolar inferior, situação que se intensifica em contextos educacionais. Tal contexto contribuiu para a manifestação de comportamentos de cansaço, ou seja, falta de sono notadamente no critério da assiduidade e pontualidade no horário escolar, afetando também a sua atenção durante as aulas.

Os episódios reportados concernentes às alunas nº4 e nº17 caracterizam-se por uma problemática em que, ao longo do semestre, as referidas alunas alegaram repetidamente a incapacidade de apanhar os transportes públicos em tempo útil, o que supostamente comprometia a sua pontualidade na escola. Contudo, emergiram dúvidas quanto à veracidade destas alegações, dado que foi observada uma ausência recorrente das alunas nas aulas perto da hora de almoço e da tarde. Diante deste cenário, tornou-se inadiável levar a cabo uma atuação direta junto do EE da aluna nº4 (dado que a aluna nº17 já tinha atingido a maioridade assumindo-se como a sua própria EE), com o intuito de resolver de maneira eficaz a questão. Juntamente com a DT, ficou definido como acordo com as alunas que se as mesmas não melhorassem os seus comportamentos referentes à assiduidade as mesmas não poderiam integrar a SC.

Relativamente ao projeto interdisciplinar, fundamentado nos dados recolhidos através do questionário de cooperação e afetividade aplicado nesta etapa, procedeu-se à definição de um trabalho de grupos e respetivas datas de entrega. A tarefa atribuída consistiu na criação de pósteres que explorassem diversas temáticas previamente abordadas no currículo de filosofia das turmas envolvidas, nomeadamente questões de moralidade, política e religião.

Após uma análise dos dados recolhidos no questionário aplicado, procedeu-se à iniciação do processo explicativo referente ao trabalho interdisciplinar que se avizinhava. Este último competiu aos alunos a execução de tarefas que fomentassem o desenvolvimento de *teambuilding*. No princípio da aula de EF, elucidou-se acerca da estrutura do trabalho proposto,

o qual indicava a formação de nove grupos de trabalho, aos quais seriam aleatoriamente atribuídos temas pertinentes ao currículo de filosofia articulado com a disciplina de EF.

Estabeleceu-se como imperativo na configuração dos grupos a inclusão de alunos de ambas as turmas, visando promover a diversidade e a permuta de perspetivas. Em sequência, consolidaram-se os seguintes grupos, acompanhados das respetivas temáticas e cronogramas estipulados:

Temas de Moralidade:

- Grupo 1: Ética e fair play no desporto;
- Grupo 2: Doping: Moralidade no desporto;
- Grupo 3: Desportivismo VS competitividade.

Temas de Religião:

- Grupo 4: Influência da religião no desporto;
- Grupo 5: Yoga: Prática física e espiritualidade;
- Grupo 6: Jejum e desempenho atlético.

Política:

- Grupo 7: Impacto sócio - político dos grandes eventos desportivos;
- Grupo 8: Desporto e ativismo político;
- Grupo 9: Igualdade de género no desporto

No contexto dos docentes do CT, revelou-se imperativa a fomentação de uma maior proximidade e colaboração interdisciplinar, visando superar as adversidades relatadas, tanto ao nível do comprometimento quanto da regularidade participativa dos alunos. Neste enquadramento, a reunião realizada no término do primeiro semestre constituiu um marco significativo, visto que a exposição formal do projeto de intervenção e o incentivo da interdisciplinaridade não apenas contribuíram para o enriquecimento do projeto em apreço, mas também facilitaram a inclusão de outros docentes nos procedimentos da SC.

2.4.2. Balanço

A intervenção protagonizada pelo serviço de psicologia clínica do agrupamento escolar no acompanhamento da aluna nº12 revelou-se um fator crucial para a delineação de estratégias de suporte complementares. Embora não tenha otimizado significativamente o rendimento académico da aluna, foi essencial no suporte educacional proporcionado.

Quanto aos alunos nº20 e nº24, as reuniões com os EE desempenharam um papel importante na resolução das adversidades enfrentadas, com abordagens individualizadas. A intervenção, desenvolvida em colaboração com a psicóloga da escola, registou um progresso significativo no desenvolvimento dos alunos.

No caso das alunas nº4 e nº17, a notificação formal aos EE sobre o excesso de atrasos, aliada à estratégia de fortalecimento dos canais de comunicação e ao compromisso com a SC, resultou

numa melhoria visível no comportamento. No entanto, a aprovação para a SC foi condicionada à manutenção de comportamentos positivos de forma consistente.

Relativamente aos resultados aplicados à turma, concluiu-se que, apesar da distribuição homogénea entre os cursos, alguns alunos demonstraram a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre os colegas de outros cursos. As interações semanais entre os alunos de cursos distintos mantiveram-se regulares, mas limitadas, indicando a necessidade de promover mais iniciativas que incentivassem a interação interdisciplinar.

As relações entre os alunos do mesmo curso foram percecionadas de forma positiva, refletindo um vínculo de apoio mútuo. No entanto, a cooperação entre alunos de cursos diferentes foi menos intensa, sugerindo a importância de atividades que pudessem melhorar estas interações.

No que se refere à cooperação em trabalhos de grupo, a maioria dos alunos relatou experiências favoráveis. Contudo, a indiferença manifestada em relação à satisfação nas interações com colegas indicou que ainda existia margem para melhorar as dinâmicas sociais e o envolvimento da turma.

Em termos de implementação de práticas interdisciplinares, estas foram conduzidas com sucesso, correspondendo às expectativas na gestão dos processos educativos, especialmente no tratamento integrado de temáticas. A colaboração eficaz com a docente de filosofia e a DT foi determinante para a disponibilização atempada dos recursos didáticos necessários.

2.5. 4ª Etapa

Neste segmento desta etapa, os resultados das estratégias de intervenção, fundamentados na continuidade das ações implementadas da etapa antecedente, concentrado-se, mais uma vez, nas três dimensões previamente mencionadas: alunos, EE e CT.

Tabela 41 - Objetivos 4ª etapa direção de turma

Objetivos 4ª etapa direção de turma
Finalizar o acompanhamento dos processos dos alunos nº4, nº12, nº17, nº20 e nº24
Finalizar os produtos finais das dinâmicas interdisciplinares
Realizar SC

2.5.1. Plano

Neste segmento, revelou-se de crucial relevância o acompanhamento dos processos individuais das alunas nº4 e nº17, em virtude das questões relacionadas com a assiduidade na etapa anterior.

O aluno nº24, devido ao contexto familiar adverso e das alunas nº12 e nº20, inseridas num processo de acompanhamento psicológico da escola. Empreendeu-se esforços no sentido de estabelecer uma conexão eficaz entre os docentes do CT das disciplinas em que o aluno nº24

demonstrou um desempenho insuficiente, objetivando assim fomentar uma melhoria no seu rendimento.

No que tange à interação com o EE da aluna nº4, a intervenção focou-se primordialmente nas ocorrências de falta da aluna, porém foi abordado com o mesmo que a aluna, em consequência da notável melhoria registada ao nível da assiduidade, fruto do compromisso comportamental implementado na etapa anterior, reconheceu-se a admissibilidade da sua participação na SC (o mesmo se aplicou à aluna nº17).

Nos projetos interdisciplinares que integram as disciplinas de Filosofia, EF e Português, adotou-se a pedagogia "*Blended Learning*" esta pedagogia é caracterizada pela autonomia dos alunos e pela facilidade de acesso de recursos educacionais através da internet. Omar, N. e Hashim, H. (2021) sublinham a importância de plataformas de aprendizagem tecnológica neste contexto, enquanto Thorne (2003) destaca o "*Blended Learning*" como catalisador para as recentes evoluções na educação. Para a realização e submissão dos trabalhos, utilizou-se a plataforma *Microsoft Teams* na antepenúltima semana de aulas (semana de 30 de maio de 2024). Os alunos recorreram a ferramentas digitais, como o *Publisher* e o *Canva*, para elaborar os seus pósteres, demonstrando uma integração de competências tecnológicas. Esta metodologia não só facilitou o desenvolvimento de habilidades digitais relevantes entre os alunos, mas também enfatizou a multidisciplinaridade e a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento.

2.5.2 Balanço

Na fase conclusiva do ano letivo, a sinergia entre a DT, a psicóloga da escola e os docentes do CT revelou-se essencial na organização e ajuste dos procedimentos de avaliação sumativa. Esta cooperação resultou num crescimento no desempenho académico dos alunos em determinadas disciplinas, com a inclusão em salas de apoio e o uso da plataforma *Microsoft Teams*, proporcionando suporte adicional.

As iniciativas desenvolvidas junto dos professores, em prol do projeto específico, culminaram na realização de um projeto interdisciplinar que se estendeu ao longo do ano letivo. Este, particularmente nas disciplinas de Filosofia, EF e Português, abordou o estímulo da cooperação e afetividade através de atividades de *teambuilding*, aprofundando os conteúdos curriculares de Filosofia em articulação com EF e Português em apêndice (X) podem ser consultados exemplos dos trabalhos realizados.

No caso da aluna nº12, verificou-se uma redução nas faltas, com um processo de integração em curso. No entanto, o desempenho académico ainda apresentou margem para melhorias. A aluna nº20 mostrou progressos na integração com a turma, mas foi necessário continuar o acompanhamento especializado devido à persistência de desafios comportamentais identificados pela psicóloga. O aluno nº24 beneficiou de uma estratégia de reforço educativo que incluiu salas de apoio e a plataforma *Microsoft Teams*, o que o preparou para os exames nacionais, resultando num progresso considerável.

2.6. Saída de campo

A conceção e a elaboração do planeamento para a SC foram da responsabilidade do professor-estagiário, orientadas pelo professor-orientador, e com o trabalho conjunto da DT e seguiram uma abordagem estruturada por etapas:

Tabela 42 - Plano da Saída de campo

Processos	Plano da Saída de campo			
	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa
	Caracterização do local	Definição de objetivos	Mobilização dos recursos e materiais	Preparação dos recursos
	Avaliação das possibilidades	Definição da data e local	Definição das dinâmicas interdisciplinares	Realização da SC
	Definição das oportunidades	Definição do programa de atividades	Revisão dos conteúdos pertinentes	Avaliação
	Identificação dos órgãos-alvo	Definição das medidas de segurança	Visita do local	Balanço

A SC, conforme definida por Cuesta (2009), representa uma experiência educativa em grupo que implica a deslocação para espaços externos ao recinto escolar, neste caso, um espaço natural afastado do ambiente urbano familiar aos alunos.

A preparação da SC exigiu uma análise prévia das potenciais localizações para a sua realização, sendo necessário identificar e avaliar as possibilidades disponíveis. No entanto, foi estabelecido um princípio orientador: a SC deveria ocorrer num ambiente natural. Esta escolha visou proporcionar uma rutura com a vivência diária no espaço urbano, característica da região e da população das turmas em estágio.

Este projeto teve como meta alcançar os objetivos da Educação Física (Jacinto et al., 2001), procurando desenvolver hábitos, atitudes e conhecimentos relacionados com a participação nas estruturas sociais onde ocorrem atividades físicas, valorizando a consciência cívica, particularmente na preservação do ambiente adequado para a prática de AF. A SC revelou-se também uma ferramenta eficaz para concretizar dinâmicas específicas dos projetos e para o desenvolvimento de competências no domínio afetivo e relacional, promovendo hábitos e conhecimentos fundamentais (Behrendt & Franklin, 2014). Aspetos que não seriam plenamente alcançados na rotina quotidiana incluíam o desenvolvimento da consciencialização sobre a importância da natureza, o contato com a mesma, a prática da AF e o estímulo ao trabalho cooperativo.

2.6.1. 1ª Etapa

No contexto de delinear a SC, considerando o princípio previamente estabelecido, compreendeu-se a necessidade de avaliar as condições de viabilidade para a sua concretização. As interações com o professor-orientador revelaram-se essenciais para a análise e discussão das diversas propostas apresentadas. No processo de conceção do projeto, a interação com espaços verdes e exteriores, bem como a abordagem interdisciplinar, foram consideradas componentes indispensáveis.

Dada a natureza da SC, uma das principais preocupações foi assegurar as questões de segurança, não apenas nas atividades em si, mas em todo o seu programa. Esta iniciativa, inserida na esfera da didática da direção de turma, criou oportunidades para fomentar dinâmicas de coordenação interdisciplinar com os professores do CT. A expressão do projeto interdisciplinar desempenhou um papel significativo, não só pelos seus objetivos intrínsecos, mas também pela possibilidade de explorar diversas perspetivas e intervenções, com o intuito de aprimorar a atividade e fortalecer a relação dos alunos com as disciplinas envolvidas.

2.6.2. 2ª Etapa

Na fase preliminar dos procedimentos do planeamento, a definição dos objetivos foi determinante tanto pela expressão das suas intenções pedagógicas, como para a avaliação dos seus resultados (Behrendt & Franklin, 2014). Com base nesta premissa, foi estabelecido os objetivos a seguir:

Tabela 43 - Objetivos Gerais & Objetivos Específicos da Turma

Objetivos Gerais
Fomentar a interdisciplinaridade, integrando saberes de diversas áreas do conhecimento.
Evidenciar as competências e conhecimentos adquiridos durante o ano letivo na disciplina de EF.
Incentivar a exploração de novas matérias desportivas, ampliando o repertório de práticas físicas dos alunos.
Estimular a sinergia e o trabalho conjunto entre os alunos de distintas turmas, fortalecendo os laços de afetividade e cooperação.
Encorajar a interação com ambientes naturais por meio da realização de AF ao ar livre.
Cultivar a sensibilidade para questões ecológicas, promovendo um comportamento consciente e sustentável.
Valorizar o papel da EF no contexto educacional, enriquecendo a dinâmica entre docentes e estudantes.
Objetivos Específicos da Turma
Empregar a orientação como uma prática experiencial que reforça o compromisso com a AF regular, sublinhando sua relevância para o bem-estar individual e coletivo.

Aplicar a metodologia de trabalho em grupo, cultivada na turma 11^oCT5 & AV, para destacar a importância da colaboração e do esforço conjunto na execução bem-sucedida da prova de orientação, evidenciando a sinergia entre teoria e prática no desenvolvimento de habilidades cooperativas.

Na conceção dos objetivos delineados, a seleção do local emergiu como um elemento crítico do planeamento subsequente. Entre as várias opções avaliadas, o local escolhido para a SC foi Parque Municipal do Cabeço de Montachique decisão esta ancorada em três pilares fundamentais:

- Primeiro, a sinergia interdisciplinar com o núcleo temático dos projetos integrados;
- Segundo, a seleção de um ambiente propício para o culminar das atividades de *teambuilding*, aliado ao conhecimento prévio que os docentes tinham do espaço, o que propiciou uma melhor planificação sendo este fator essencial para a diminuição de riscos associados às atividades (Melo, 2003);
- Por último, a ponderação entre as condições financeiras dos alunos e das suas famílias e as possibilidades oferecidas pelo concelho de Loures, especialmente no que tange à utilização de espaços verdes para a execução da SC.

A SC foi planeada para englobar as competências e conhecimentos promovidos nas aulas de EF, com especial foco na atividade de orientação. Esta foi habilmente conjugada com a realização de *teambuilding* destinado aos alunos do 11^oCT5 & AV. Em consonância com os professores envolvidos na preparação da SC, decidiu-se que a integração da orientação com o *teambuilding* seria o ponto culminante da atividade.

A orientação, implementada durante o segundo semestre, teve como objetivo equipar os alunos com as habilidades necessárias para a leitura eficaz de mapas e a compreensão dos códigos de orientação, além de familiarizá-los com as diversas formas de orientação. A atividade foi planeada para ter lugar no parque municipal no Cabeço de Montachique, um recinto notável pela sua vasta área de espaços verdes e equipado com várias facilidades propícias ao lazer e ao exercício físico, como campos de ténis e zonas apropriadas para piqueniques. A seleção deste parque como local para a realização da atividade aproveitou as suas características naturais e recreativas, alinhando-se de forma exemplar com os propósitos pedagógicos da SC e oferecendo o ambiente ideal para a aplicação das competências de orientação adquiridas nas aulas.

Tabela 44 – Objetivos da orientação

Objetivos da Orientação
Efetuar uma atividade de orientação externa do ambiente escolar
Aprender a manusear e interpretar o mapa de forma correta
Determinar e assinalar a própria localização no mapa
Reforçar os ensinamentos específicos da EF
Integrar e aplicar saberes adquiridos em diferentes matérias curriculares

Visando potencializar a sinergia colaborativa entre os alunos, a composição dos grupos levou em conta a diversidade dos perfis de aluno. Adicionalmente, ponderou-se sobre o estágio de evolução dos alunos na disciplina de EF na configuração dos grupos, privilegiando-se a heterogeneidade como um pilar essencial para o fomento da cooperação interpessoal. Para reforçar os laços interpessoais, foi considerado a integração dos alunos de ambas as turmas nos grupos constituídos. Ao mesmo tempo foram delineadas as normas de segurança, estas foram perspectivadas tomando por referência a necessidade de um planeamento extenso ao nível da gestão das várias logísticas envolvidas no planeamento deste tipo de atividades (Nabors, Edwards & Murray, 2009).

No que toca à elaboração, estruturação e cronograma das atividades, a SC foi preparada sob a salvaguarda do professor-estagiário, auxiliado por mais três docentes: o professor-orientador, a DT e contando com a ajuda de mais um professor de EF da escola. Em relação aos encargos financeiros inerentes, não houve qualquer despesa, conseguindo transporte através da câmara municipal de Loures de forma gratuita. A dinâmica da orientação foi viabilizada com a preciosa colaboração dos professores implicados. Quanto à administração das atividades inerentes à SC, convencionou-se que a atividade se iniciaria com a saída da escola às 8h30 minutos. A logística da atividade foi meticulosamente delineada para um formato massivo, viabilizando a participação concomitante de todos os grupos na prova. No que respeita à SC, foi definido o horário de início e de conclusão das atividades das 9h30 minutos até às 14h45 minutos.

2.6.3. 3ª Etapa

Para avançar com a materialização da SC nesta etapa procedeu-se à elaboração do esboço do programa, o qual, delineando os objetivos e as tarefas a executar e que foi exposto ao CT. Adicionalmente, durante este período definiram-se as atividades interdisciplinares a serem incorporadas, visando um enriquecimento substancial do programa. A preparação das atividades e dos recursos também assumiu um papel preponderante.

Consoante as diretrizes do regulamento interno (Direção do AE4O, 2023), previu-se a supervisão das turmas por três docentes. A inclusão dos professores no CT atendeu a critérios estabelecidos coletivamente. Os docentes eleitos foram o professor de EF, ou seja, professor-orientador em virtude da sua peritagem nas disciplinas abordadas, outro professor de EF oferecendo a sua disponibilidade e a DT da turma.

No que às toca atividades propriamente ditas, procedeu-se à criação dos mapas para a atividade de orientação, que pode ser consultado em apêndice (XI). Neste sentido, agendou-se uma visita ao local no dia 10 de maio de 2024, com o objetivo de avaliar as situações e as condições e explorar as diversas potencialidades do espaço.

Na vertente preparatória, e com uma visão alargada do trabalho cooperativo que transcende o âmbito escolar imediato, empreendeu-se a iniciativa de realizar duas aulas relacionadas com a orientação, a realizar-se nos dias 20 e 23 de maio de 2024, nas instalações da ESDACF, com a finalidade de cimentar os elementos-chave a serem transmitidos aos alunos na atividade prática, que também podem ser consultadas em apêndice (XII).

Tabela 45 - Objetivos comuns & Objetivos Específicos e Pessoais

Objetivos comuns
Colaborar na SC do núcleo de estágio da ESDACF
Identificar áreas críticas da organização e realização da SC
Objetivos Específicos e Pessoais
Consolidar as capacidades de realização de orientação

2.6.4. 4ª Etapa

A SC ocorreu no dia 24 de maio de 2024, tendo como cenário o Parque Municipal do Cabeço de Montachique. Este evento contou com a presença de todos os docentes que, previamente, haviam expressado a sua disponibilidade para participar. A atividade, integrante do projeto, envolveu a participação de 55 alunos pertencentes às turmas do 11ºCT5 & AV e 1ºPDP. Na fase preparatória, realizou-se uma reunião com os docentes envolvidos com o objetivo de distribuir as responsabilidades inerentes à organização da saída. Estabeleceu-se como ponto de encontro o portão da ESDACF às 8h30 minutos, com a partida do autocarro alugado agendada para as 8h45 minutos, assegurando o deslocamento coletivo dos participantes.

O professor-estagiário e o professor-orientador recolheram as autorizações necessárias para a participação dos alunos na atividade proposta.

Uma vez agrupados no local designado para o início das atividades, procedeu-se à realização de um *briefing* informativo, durante este momento, foram elucidados os objetivos da SC, delineada a formação dos grupos de trabalho e as normas de conduta adequadas ao contexto de um espaço público. Deu-se assim início à prova de orientação, terminada a mesma deu-se seguimento ao almoço partilhado no local da SC, com um momento descontraído e relaxado por parte dos alunos de ambas as turmas.

No âmbito das atividades desenvolvidas, o professor-estagiário assumiu a responsabilidade pela dinamização da atividade de orientação. Esta consistiu na elaboração de um percurso, com a duração estimada de uma hora, considerada ideal para a conclusão bem-sucedida por parte dos alunos. Os pontos do percurso foram definidos com base em critérios específicos, e em cada um destes, foram selecionadas questões relativas a disciplinas comuns das turmas do CT5 & AV, promovendo assim a consolidação de saberes em diferentes áreas do conhecimento e incentivando a prática da interdisciplinaridade, o cariz da prova teve forma de orientação em score, permitindo assim aos alunos e grupos formados definirem uma estratégia e desenvolver uma comunicação eficaz e trabalho em equipa, caso os mesmos tivessem uma resposta errada às questões colocadas os mesmos seriam penalizados somando tempo total à prova. Depois da prova de orientação ter sido realizada, foi momento do almoço partilhado, seguidamente passou-se às atividades posteriores tendo programado atividades de arco e flecha e mini-torneio de voleibol. Adicionalmente, a dimensão de exploração do meio natural foi implicitamente incorporada, valorizando a apreciação dos espaços naturais pelos discentes e a conscientização sobre o impacto humano nestes ambientes.

A gestão temporal entre as diferentes atividades, ao longo da SC, revelou-se eficiente graças à comunicação eficaz entre os docentes responsáveis. Tal organização permitiu a fluidez do programa, evitando períodos de inatividade e atrasos, contribuindo para o êxito geral da iniciativa.

2.6.5. Balanço da Saída de Campo

A SC revelou-se um projeto de valor significativo no contexto do EP, tendo atingido todos os objetivos propostos. Em termos de envolvimento dos alunos do 11ºCT5 & AV, a atividade demonstrou a eficácia das metodologias implementadas e a sua articulação com o projeto de direção de turma. A cooperação e a afetividade promovidas durante a SC refletiram-se na melhoria das relações interpessoais entre os alunos, confirmando o impacto positivo das estratégias de *teambuilding* implementadas ao longo do ano.

Os objetivos relacionados com a prática de orientação foram plenamente alcançados, com a participação ativa de todos os grupos nas tarefas propostas. No entanto, alguns grupos enfrentaram dificuldades em completar todos os pontos da prova de orientação devido ao tempo despendido nas distâncias entre os pontos. Esta situação foi identificada como uma área de melhoria para futuras atividades.

A abordagem multidisciplinar aplicada na SC, que integrou conteúdos de várias disciplinas, fomentou a colaboração entre alunos de diferentes áreas, promovendo a interdisciplinaridade. A participação dos professores e o apoio prestado durante a SC foram determinantes para o seu sucesso, reforçando a dinâmica colaborativa entre os intervenientes.

Os resultados demonstraram uma melhoria nas relações sociais e uma maior valorização da EF no contexto escolar. A introdução de novas práticas desportivas, bem como o contacto com a natureza, proporcionaram aos alunos uma reflexão sobre a importância da preservação ambiental, atingindo-se, assim, os objetivos educacionais e sociais estabelecidos. Em apêndice (XIII) podem ser consultadas fotografias do dia da SC.

2.6.6. Balanço Final Direção de Turma

Ao longo do ano letivo, a colaboração com a DT e o CT permitiu alcançar resultados no desenvolvimento dos alunos e nas relações interpessoais dentro da turma. No que se refere à assiduidade e pontualidade, registou-se uma melhoria considerável nas alunas identificadas após a implementação de estratégias de intervenção, realizadas em conjunto com os EE. As estratégias utilizadas revelaram-se eficazes em casos de menor complexidade, assegurando o cumprimento dos objetivos traçados. No entanto, em situações de maior complexidade, especialmente aquelas com raízes em contextos familiares adversos, os resultados foram mais limitados, embora se tenha feito o máximo para oferecer apoio. Tal abordagem reflete a necessidade de um diálogo contínuo entre os docentes para melhorar as dinâmicas escolares, como indicado por Grady (1994), que defende a importância de manter uma comunicação ativa durante a fase de implementação do currículo interdisciplinar.

A SC constituiu-se como um projeto interdisciplinar de sucesso, cumprindo todos os objetivos predefinidos. A cooperação entre os alunos do 11ºCT5 & AV durante a SC evidenciou uma forte articulação entre a EF e as disciplinas de Filosofia e Português. A abordagem interdisciplinar, que integrou temas como a moralidade, religião e política no contexto do desporto, ampliou a perspetiva dos alunos em relação à EF, enriquecendo o seu conhecimento e fomentando uma atitude mais positiva em relação à disciplina. A realização dos trabalhos fora das aulas, independentemente da disciplina, demonstrou uma articulação eficaz entre os alunos e resultou numa maior interação e cooperação entre os membros dos grupos. De acordo com Grady (1994), estas colaborações são essenciais para construir um currículo interdisciplinar que seja relevante e coeso.

Embora a inclusão da disciplina de História tenha sido uma oportunidade não concretizada, o projeto interdisciplinar teve um impacto positivo. O sucesso da SC reflete a importância de uma colaboração eficaz entre professores e alunos, demonstrando o potencial da interdisciplinaridade para promover uma aprendizagem mais abrangente e integrada. Como apontado por Grady (1994), é essencial que os professores mantenham um diálogo contínuo para discutir os sucessos e as preocupações relacionados com o currículo interdisciplinar em curso.

Em suma, os resultados obtidos ao longo do ano letivo, tanto em termos de assiduidade, pontualidade e integração dos alunos, quanto na promoção da cooperação e interdisciplinaridade, comprovam o sucesso das estratégias implementadas, assegurando um ambiente educativo mais coeso e propício ao desenvolvimento integral dos alunos.

3. Desporto Escolar

3.1. Desporto Escolar na ESDACF

No contexto da educação física (EF) e do desporto escolar (DE), as aulas constituíram frequentemente o único espaço onde os alunos têm a oportunidade de se envolver em atividades físicas. A escola secundária Dr. António Carvalho Figueiredo (ESDACF) ofereceu, ao longo do ano letivo, diversas atividades, incluindo competições internas e encontros com outras escolas em modalidades como ténis, ténis de mesa, badminton, voleibol, e ainda núcleos de dança e atletismo. Estas atividades desenvolveram-se como complemento ao currículo escolar e à ocupação dos tempos livres, permitindo liberdade de participação e escolha dos alunos (DL 95/91, Artigo 5º), estando integradas no plano de atividades da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo.

Foi realizada uma participação no núcleo de ténis, que se revelou um desafio por apresentar pouco conhecimento e prática limitada nesta modalidade, sendo esta identificada como uma prioridade no capítulo da lecionação. O grupo de ténis, classificado como nível II, envolveu treinos regulares e a participação em competições entre escolas. Este grupo contou com seis

alunos, cinco do sexo masculino e uma do sexo feminino, todos do 11º ano, integrando o escalão de juvenis. Os treinos, com um total de 165 minutos semanais, foram divididos em duas sessões, às segundas-feiras (17h às 18h30) e quintas-feiras (13h00 às 14h30).

Conforme descrito por Gonçalves (2017), as instalações desportivas da escola estavam adequadas para os treinos, realizados no pavilhão, no exterior coberto ou no exterior descoberto. Devido ao número reduzido de alunos, estas instalações atenderam adequadamente às necessidades, garantindo a qualidade dos treinos (Proença, 2006). No que diz respeito aos recursos humanos, o grupo contou com um professor e um professor-estagiário. O planeamento seguiu o modelo de planeamento por etapas (PPE), composto pela avaliação inicial (AI), prioridades, progresso e produto. A AI dos alunos, realizada na primeira etapa, serviu de base para a identificação das prioridades de aprendizagem na segunda etapa. A terceira etapa concentrou-se na progressão das aprendizagens, culminando na quarta etapa, que consolidou os objetivos definidos e avaliou os resultados com base nas habilidades, competências e conhecimentos adquiridos pelos alunos.

3.2. Projeto DE - Ténis a pares: Cooperação e Competição Integradas

O projeto "Ténis a Pares: Cooperação e Competição Integradas" apresentou uma perspetiva sobre o papel do desporto no ambiente escolar, procurando harmonizar a competitividade com valores cooperativos. A iniciativa surgiu em resposta a uma análise que reconheceu a competição como uma ferramenta educacional reguladora, conforme delineado no contexto do DE estabelecido pelo Decreto-Lei nº 95/91, Artigo 5º, que realçou a escolha voluntária e autónoma dos alunos, sublinhando a influência benéfica do desporto no desenvolvimento juvenil e na educação.

No entanto, conforme observado por Rosado e Mesquita (2011), as estratégias adotadas no DE refletem, por vezes, falhas do sistema desportivo federado, como a exclusão, especialização precoce e um foco excessivo na competição. Esta tendência para a competição revelou-se contraproducente quando não devidamente "educada" e alinhada com os objetivos pedagógicos, tal como abordado por Lima (2004a) e Marques (2004). A abordagem do projeto "Ténis a Pares" procurou oferecer uma alternativa que colocou o desenvolvimento educativo e integral dos alunos em primeiro plano, introduzindo práticas que equilibraram a competição e a cooperação. O projeto aspirou nutrir habilidades técnicas, sociais e emocionais num ambiente inclusivo, propondo uma estrutura que promovia o desenvolvimento conjunto, destacando a importância das emoções e relações socioafetivas no desporto, como sublinhado por Lavega, Araújo e Jaqueira (2013).

O projeto "Ténis a Pares: Cooperação e Competição Integradas" constituiu uma resposta educativa que realçou o potencial educativo do desporto, oferecendo uma experiência desportiva qualitativamente orientada com os princípios de uma formação integral. Em vez de replicar os modelos de alto rendimento, que se revelam inadequados para jovens alunos, o projeto salvaguardou e valorizou uma fase crucial do desenvolvimento desportivo, promovendo um ambiente apropriado que respeitou a individualidade dos alunos.

3.3. 1ª Etapa

No que concerne à primeira etapa, os treinos iniciaram no dia 2 de outubro de 2023. Antes de os treinos iniciarem, eu e o professor orientador reunimos e durante esta reunião, expus os propósitos da minha intervenção no DE e delineamos os objetivos que se seguem:

Tabela 46 - Objetivos 1ª etapa do DE

Objetivos 1ª etapa do DE
Conhecer os alunos
Criar rotinas, hábitos e regras
Identificar as aprendizagens prioritárias
Identificar as possibilidades de intervenção ao nível da competição
Promover a socialização entre os alunos e a formação de pares
Introduzir os conceitos básicos das competições internas cooperativas

3.3.1. Plano

Num primeiro momento foi definido com o professor da modalidade que o DE iria ser definido em dois grandes períodos: o período pré-competitivo (correspondente à 1ª e 2ª etapa) e o período competitivo (corresponde à 3ª e 4ª etapa). A tabela subsequente revela como foi planeado a conceptualização das etapas e respetivamente dos seus períodos.

Tabela 47 – Períodos do Desporto Escolar

Período Pré-competitivo		Período competitivo	
1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa
2 de outubro a 6 de novembro	13 de novembro a 26 de fevereiro	28 de fevereiro a 20 de março	25 de março a 27 de maio

Na AI, o principal objetivo foi fomentar o sucesso dos alunos na prática do ténis. A estratégia adotada centrou-se na combinação de jogos e circuitos de habilidades específicas, especialmente na execução de movimentos de *forehand* e *backhand*. Na primeira parte do treino, proporcionou-se aos alunos a oportunidade de explorar livremente as técnicas básicas do ténis, com a execução de *forehand* e *backhand* contra uma parede ou muro, o que permitiu a familiarização com a bola e a raquete num contexto menos estruturado.

Avançando para a segunda parte do treino, a ênfase recaiu sobre situações de jogo adaptadas, realizadas em campos de tamanho reduzido e com rede. Estas atividades de 1+1, apesar de não replicarem integralmente a estrutura de um jogo de ténis formal, aumentaram significativamente o número de ações executadas pelos jogadores. Conforme destacado por Comédias Henriques (2012), foi crucial adaptar a prática à capacidade dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais produtivo.

No terceiro e último segmento do treino, o foco direcionou-se para a formação de equipas e a iniciação aos conceitos das competições internas cooperativas, sublinhando-se a cooperação, um elemento fundamental para o espírito do projeto. Durante os treinos, adotou-se uma abordagem inclusiva na formação de pares, considerando não apenas o nível técnico dos jogadores, mas também as suas idades e as dinâmicas de interação com os colegas.

- **Par nº1: AS e GS** (unindo a única aluna do sexo feminino com um jogador masculino de nível A. Esta combinação visou promover um equilíbrio e enriquecer a experiência de aprendizagem mútua);
- **Par nº2: GD e IM** (ambos jogadores de nível E. Esta escolha assegurou um equilíbrio competitivo e estimulou a cooperação, fundamentando-se na ideia de que todos os participantes, independentemente do seu nível inicial, têm um papel valioso no processo de aprendizagem);
- **Par nº3: PA e RB** (Este par foi pensado para fomentar uma relação de mentoria e crescimento conjunto, destacando a importância de relações de apoio entre os alunos).

A formação específica dos pares nesta etapa inicial visou promover o desenvolvimento técnico e tático dos alunos, bem como cultivar valores essenciais como respeito, solidariedade e espírito de equipa.

3.3.2. Balanço

No âmbito dos objetivos delineados para esta etapa, os mesmos foram atingidos com pleno êxito. A AI das competências dos alunos foi conduzida de maneira eficaz, sendo observado que alguns dos alunos já frequentavam o DE do núcleo de ténis, demonstrando familiaridade com a modalidade.

A principal conclusão retirou-se ao constatar que os alunos avaliados estavam em conformidade com os critérios estabelecidos para os níveis de perto de elementar (PE), elementar (E) e avançado (A) da modalidade. Este resultado refletiu não apenas as suas experiências em anos anteriores, mas também as suas habilidades em atingir patamares de competência superiores.

Tabela 48 - Avaliação Inicial de Ténis

Avaliação Inicial de Ténis	
AS	E
GS	A
GD	E
IM	PE
PA	PA
RB	PE

3.4. 2ª Etapa

Nesta etapa, a ênfase recaiu sobre as lacunas técnicas dos alunos no seu jogo, com atenção à técnica do serviço e ao *drop shot*. As estratégias pedagógicas adotadas focaram-se no aperfeiçoamento destas técnicas específicas, mantendo, contudo, a prática dos movimentos básicos, como o *forehand* e o *backhand*, especialmente para os alunos que ainda se encontravam no nível PE.

A prioridade da técnica de serviço derivou da sua complexidade e do seu papel crucial, conforme sublinhado, várias vezes, pelo professor orientador de “Quem serve melhor é quem ganha mais jogos!”. Paralelamente, o ensino do *drop shot* visou diversificar e enriquecer o repertório técnico dos alunos, rompendo com a previsibilidade dos jogos com batidas sempre para o fundo do *court*, e assim, aumentar a imprevisibilidade e eficácia do desempenho em confrontos competitivos, indo ao encontro do conceito de Whitehead (2010) de alunos com boa literacia física, isto é, os mesmos demonstram competências numa variedade de habilidades motoras e padrões de movimento necessários para praticar um conjunto diverso de atividades físicas (AF) (SHAPE, 2015).

Tabela 49 - Objetivos 2ª etapa DE

Objetivos 2ª etapa DE
Alcançar as aprendizagens prioritárias dos alunos;
Continuar a consolidar técnicas base que vinham da etapa anterior;
Desenvolvimento técnico e tático, e experiência de jogo variada.

3.4.1. Plano

Durante esta etapa, foi dado início ao aperfeiçoamento de técnicas mais sofisticadas, aproveitando a experiência adquirida no ano letivo anterior e o nível dos alunos envolvidos. O foco foi o enriquecimento do jogo e a expansão do repertório técnico de cada aluno.

Na fase inicial dos treinos, o aquecimento consistiu predominantemente na prática de *forehand* e *backhand* contra uma superfície plana, como uma parede ou muro. Este exercício reforçou a postura base dos alunos, promovendo a estabilidade, agilidade e a construção de uma base física robusta, essencial para a execução eficaz desses movimentos. Erzeybek et al. (2020) sublinhou a influência significativa da força dos membros superiores e inferiores no desempenho no ténis. Foram introduzidos desafios graduais, com o aumento do número (nº) de repetições, com base na capacidade de execução dos alunos.

Na segunda parte do treino, foram implementados jogos de precisão para refinar a técnica de serviço. O feedback fornecido teve um carácter descritivo, considerando o nível avançado dos alunos. Pierón (1999) destacou que alunos mais experientes tendem a reagir de forma mais eficaz, com base no seu conhecimento. No entanto, a complexidade da técnica de serviço exigiu múltiplos feedbacks e um trabalho persistente de paciência.

Quanto ao *drop shot*, o treino consistiu em responder a bolas lançadas para zonas específicas do court, começando com a resposta exclusiva com o *drop shot*, e, posteriormente, com sequências mais complexas, intercalando *forehand*, *backhand* e *drop shot*.

Na fase final, foram realizados jogos de cooperação 1+1, com o objetivo de superar recordes de transposições de bola, dando prioridade ao aprimoramento técnico em vez da competição. Esta abordagem, em consonância com o professor orientador, evidenciou a prioridade de evolução técnica e preparação para os encontros de ténis do DE. Giménez-Egido et al. (2020) demonstrou que modificações estruturais, como a altura da rede e as dimensões do *court*, influenciam positivamente o desenvolvimento técnico-tático de jovens tenistas.

Os pares definidos para esta etapa foram:

- Par nº1: AS e PA (maximizando o crescimento mútuo);
- Par nº2: GS e RB (permitindo explorar estratégias de jogo mais complexas);
- Par nº3: GD e IM (mantendo a cooperação e o desenvolvimento conjunto).

3.4.2. Balanço

Esta etapa foi marcada por um crescimento técnico dos alunos, especialmente no aperfeiçoamento das técnicas de *forehand* e *backhand*, essenciais para o nível PE. Os jogos de precisão e as atividades focadas no serviço refletiram um aumento significativo na confiança e na competência técnica dos alunos. Além disso, a introdução do *drop shot* demonstrou um avanço na componente técnico-tática.

A abordagem cooperativa adotada nas aulas de DE revelou-se eficaz, proporcionando um ambiente onde os alunos puderam focar-se no desenvolvimento técnico sem a pressão imediata da competição. A progressão dos desafios e a adaptação gradual à distância da rede resultaram numa evolução constante do desempenho técnico, refletindo os objetivos estabelecidos para esta fase. Estes resultados confirmam as conclusões de Giménez-Egido et al. (2020), que evidenciam os benefícios da modificação das condições de jogo para o desenvolvimento técnico-tático de jovens atletas.

Os resultados gerais indicam um progresso sólido, com os alunos a mostrarem maior confiança nas suas capacidades e a aplicarem com eficácia as técnicas treinadas.

3.5 3ª Etapa

Prosseguindo com o aprimoramento dos alunos nesta etapa do DE, decidiu-se proceder a ajustes na composição dos grupos e adotar uma estrutura de competição durante os treinos. Tal decisão teve por base a preparação dos alunos para os futuros momentos competitivos, entendendo-se que esta abordagem iria contribuir para o desenvolvimento das técnicas relacionadas com o jogo para os próximos encontros. Neste contexto, estabeleceram-se os seguintes objetivos pedagógicos:

Tabela 50 - Objetivos da 3ª Etapa DE

Objetivos da 3ª Etapa DE
Implementar a competição, preparando os alunos para os próximos momentos competitivos.
Avaliar o progresso de cada aluno.
Realizar ajustes nos grupos do Projeto DE.

3.5.1. Plano

Na presente etapa, tendo em conta o intervalo reduzido de três semanas entre o primeiro e o segundo momento competitivo, integrou-se jogos mais próximos do formato formal de competição, aumentando a frequência desses momentos nos treinos. Inicialmente, os treinos consistiram em jogos de cooperação de 1+1 com rede, com a distância entre os jogadores sendo gradualmente aumentada. Posteriormente, introduziu-se a iniciação ao jogo de cooperação com serviço, já que se verificaram dificuldades por parte de alguns alunos (níveis PE e E) no primeiro encontro do DE, tanto na execução do serviço como na componente defensiva.

No terceiro e último momento do treino, os alunos formaram pares com os parceiros designados para esta etapa, passando para momentos de competição, conforme as considerações de Rost (1997) quanto à estruturação de atividades competitivas. Estes momentos competitivos foram elaborados para expor os alunos aos elementos da competição, visando o desenvolvimento das suas competências.

Os pares formados para esta fase foram os seguintes:

- Par nº1: AS e GD, proporcionando aos alunos a troca de perspetivas e técnicas de jogo;
- Par nº2: GS e IM, oferecendo novas oportunidades de interação e aprendizagem conjunta;
- Par nº3: PA e RB, par mantido devido à dinâmica positiva e ao potencial de desenvolvimento contínuo.

3.5.2. Balanço

A implementação de jogos mais próximos do formato formal de competição revelou-se fundamental para o desenvolvimento da capacidade dos alunos em prepararem-se para os momentos competitivos futuros. Lima (1987) afirmou que a competição desportiva é o instrumento pedagógico mais relevante na formação das crianças, e esta abordagem mostrou-se alinhada com tal perspetiva. Além disto, a integração de situações de cooperação no início dos treinos demonstrou-se eficaz para aumentar a preparação dos alunos para o formato competitivo. Paralelamente, a manutenção do foco na técnica de serviço facilitou a consolidação das aprendizagens.

A introdução de jogos de competição motivou os alunos, elevando o seu nível de envolvimento no projeto específico. A prática de jogos em formato de competição, orientada para a preparação dos alunos para os momentos competitivos, teve um impacto significativo no seu processo de

aprendizagem, incentivando maior compromisso e dedicação. A estratégia de integrar a competição no final das aulas gerou resultados positivos durante os encontros.

Em termos de instrução, a escolha de uma abordagem baseada no estilo de ensino tarefa proporcionou maior autonomia aos alunos durante os treinos, promovendo decisões autónomas em situações de jogo. Esta estratégia possibilitou uma avaliação mais imparcial das prestações dos alunos, permitindo análises e correções mais precisas relacionadas às técnicas e posturas. No que se refere ao desenvolvimento dos alunos, todos, sem exceção, atingiram os objetivos e metas estabelecidos. Nesta etapa, o foco recaiu na promoção da autonomia, maximizando o potencial de cada praticante.

3.6. 4ª Etapa

Na quarta e última etapa do DE, notou-se uma evolução dos alunos ao longo do ano letivo. Com o propósito de solidificar os seus conhecimentos, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

Objetivos 4ª etapa DE
Firmar os conhecimentos adquiridos durante o ano letivo
Avaliar os desempenhos obtidos ao longo do ano letivo
Elevar a quantidade de competições
Concluir a série de competições internas

Tabela 51 - Objetivos 4ª etapa DE

3.6.1. Plano

Nesta última etapa do projeto, o foco principal centrou-se no aperfeiçoamento da técnica de serviço e do *drop shot*, com especial ênfase nos alunos dos níveis PE/A. A estratégia adotada para os alunos que demonstraram dificuldades nestas áreas consistiu na prática intensiva de exercícios de serviço e precisão. O feedback prescritivo foi uma ferramenta essencial, fornecendo informações claras e diretas para correções imediatas, conforme sublinhado por Pierón (1999). Esta abordagem teve como objetivo garantir que todos os alunos fossem capazes de realizar as técnicas com maior eficácia e consistência.

Para os alunos que já dominavam o *drop shot* no lado dominante, o desafio foi ampliado, incentivando-os a praticar a execução da técnica no lado não dominante.

Durante as fases principais dos treinos, foram mantidas metodologias progressivas ajustadas ao nível de cada aluno, com foco no contexto de jogo formal. Esta abordagem garantiu que os alunos não apenas consolidassem as suas aprendizagens técnicas, mas também que aplicassem as mesmas em situações mais desafiantes e próximas da realidade competitiva.

Na fase final desta etapa, o projeto concentrou-se na realização de jogos competitivos, colmatando a escassez de momentos formais de competição nos encontros do DE. A prática de

situações competitivas foi estruturada de forma a desafiar os alunos e a permitir que aplicassem de forma prática os conhecimentos adquiridos ao longo do ano.

Realizou-se um momento de reflexão final, proporcionando a todos os alunos um espaço de partilha de impressões e uma retrospectiva das experiências. Esta interação teve como objetivo discutir as aprendizagens obtidas, identificar áreas de melhoria e recolher sugestões para o desenvolvimento de projetos futuros. Este exercício reforçou a importância da retrospectiva no processo de aprendizagem, bem como a inclusão dos participantes na evolução de projetos similares.

- Par nº1: AS e RB - Visou explorar diferentes dinâmicas de interação e jogo, promovendo a cooperação;
- Par nº2: GS e GD - A formação deste par pretendia combinar diferentes estilos e estratégias de jogo, promovendo uma experiência competitiva enriquecedora;
- Par nº3: PA e IM - Este par, organizado numa lógica de discípulo-mentor, foi projetado para promover a troca de conhecimentos e o desenvolvimento técnico contínuo.

Através destas iniciativas, o projeto não só alcançou os seus objetivos iniciais, como também estabeleceu uma plataforma sólida para o crescimento pessoal e coletivo, destacando a importância da aprendizagem colaborativa e do desenvolvimento de competências interpessoais no contexto desportivo.

3.6.2. Balanço

Na última etapa do DE, os jogos formais revelaram-se fundamentais para o progresso dos alunos na prática do ténis. A ênfase nos exercícios de serviço destacou-se como um elemento-chave na melhoria da técnica, observando-se uma evolução ao longo do ano letivo, especialmente entre os alunos que já integravam o grupo desde o ano anterior e possuíam uma base técnica sólida.

Ao longo desta etapa, o desempenho técnico dos alunos foi visivelmente aprimorado, tanto na execução do serviço quanto na aplicação de outras técnicas, como o *drop shot*, consolidando o progresso atingido nas etapas anteriores. Este desenvolvimento reflete o empenho e o desejo contínuo de superação demonstrados pelos alunos em cada sessão de treino.

Apesar dos desafios iniciais relacionados com a falta de instalações adequadas para a prática do ténis, os alunos mostraram grande capacidade de adaptação às condições disponíveis, demonstrando determinação e resiliência. Foi notável a evolução dos alunos no que respeita à sua competência técnica, com melhorias em termos de precisão, força e consistência nos serviços e outras técnicas.

Além disto, o entusiasmo dos alunos e o ambiente de cooperação criado nos treinos contribuíram para o sucesso global do grupo. Os resultados alcançados evidenciam que o trabalho desenvolvido ao longo do EP foi extremamente produtivo, refletindo-se nas competências adquiridas pelos alunos e no cumprimento dos objetivos previamente delineados.

A colaboração constante com o professor-orientador Ricardo Moura foi essencial para a organização eficiente dos treinos e para o alcance das metas estabelecidas para o grupo, confirmando a importância da cooperação entre professores para o desenvolvimento profissional (Armour & Yelling, 2007). A integração e o alinhamento entre as decisões pedagógicas contribuíram diretamente para o sucesso desta última etapa do projeto de DE.

3.7. Atividades de DE na ESDACF

Ao longo do EP na ESDACF, organizaram-se diversos eventos e atividades no âmbito do DE, constituindo momentos significativos de participação e envolvimento dos alunos. Realizou-se o corta-mato no dia 29 de setembro de 2023, o torneio de badminton e ténis de mesa no dia 21 de novembro de 2023, o mega sprint no dia 20 de dezembro de 2023, o torneio de voleibol entre 15 e 16 de fevereiro de 2024 e, por fim, o torneio de andebol no dia 6 de maio de 2024.

Para a eficiente organização destes torneios, contou-se com a colaboração e formação dos alunos do curso profissional de desporto da escola, que atuaram como árbitros, registaram os resultados e orientaram os participantes. Todas as atividades decorreram sob a supervisão do GEF, assegurando a adequada condução e segurança dos eventos desportivos. Em apêndice (XIV) encontra-se o cartaz elaborado pelo grupo de educação física (GEF) para as atividades e torneios realizados ao longo do ano.

3.8. Encontros do DE – Balanço

Ao refletir sobre o EP, observámos que os encontros de ténis organizados na Quinta das Flores Clube de Ténis, em Santo António dos Cavaleiros, desempenharam um papel crucial no desenvolvimento desportivo dentro do agrupamento de escolas 4 de outubro (AE4O). Estes eventos não só promoveram a aptidão técnica dos alunos, mas também fomentaram a interação saudável entre os mesmos.

3.8.1. Balanço do 1º encontro DE

O primeiro encontro ocorreu no dia 28 de fevereiro a partir das 14h30 minutos, marcando o início deste ciclo de encontros. Este primeiro encontro não só estabeleceu o marco inicial para os encontros seguintes, mas também proporcionou uma oportunidade valiosa para os alunos se familiarizarem com o ambiente competitivo.

Neste primeiro encontro, contou-se com a participação das seguintes escolas:

- ESDACF;
- Escola Secundária José Afonso;
- Escola Secundária de Caneças;
- Escola Secundária da Portela.

O evento integrou a realização de competições desportivas abrangendo os escalões de infantis a juvenis. A ESDACF marcou presença exclusivamente na categoria de juvenis, abrangendo ambas as vertentes de género.

No que concerne aos desfechos deste encontro, a ESDACF obteve a distinção máxima no escalão de juvenis femininos e igual primazia no escalão de juvenis masculinos, adicionalmente a um meritório terceiro lugar na mesma categoria. Estes resultados constituem a primeira demonstração empírica da eficácia do trabalho desenvolvido no DE, o qual privilegiou os jogos de cooperação em detrimento do espírito de competição.

3.8.2. Balanço do 2º encontro DE

Realizou-se o segundo encontro no dia 20 de março, à mesma hora que a anterior, envolvendo as mesmas escolas, onde se verificou um incremento significativo na competência e autoconfiança dos alunos. Este momento foi de grande importância, pois proporcionou aos alunos a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos e vivências obtidos no encontro preliminar, refletindo-se numa melhoria das suas competências técnicas e estratégicas.

Quanto aos resultados desta ocasião, a ESDACF conquistou mais uma vez o primeiro lugar no escalão de juvenis femininos e alcançou a mesma excelência no escalão de juvenis masculinos, acrescentando um segundo lugar no pódio. Tais êxitos representam a segunda confirmação concreta da qualidade do trabalho realizado nos treinos e planeamento do DE, promovendo gradualmente a transição da cooperação para a competição nos treinos.

3.8.3. Balanço do 3º encontro DE

O último encontro, realizado no dia 8 de maio este realizado na parte da manhã, às 9h30 minutos, foi o culminar destas competições. Nesta fase final, foi notável o aprimoramento das competências dos jovens tenistas. Este evento final serviu como uma plataforma para os alunos demonstrarem o progresso alcançado ao longo do ano, tanto em termos de habilidades desportivas como desenvolvimento pessoal.

Concluindo, os encontros de ténis realizados ao longo do ano na Quinta das Flores Clube de Ténis revelaram-se uma ferramenta essencial no desenvolvimento desportivo e pessoal dos alunos envolvidos. Através destas competições, os alunos não só aperfeiçoaram suas capacidades no ténis, mas também reforçaram valores que o desporto deve transmitir como a ética e o fair-play, demonstrando a importância do desporto escolar na formação integral dos jovens.

Em termos de resultados, foi o somatório dos três encontros realizados ao longo do ano letivo tendo culminado dois lugares no pódio, um de primeiro lugar e outro de terceiro, para a ESDACF no escalão de juvenis masculinos, no escalão de juvenis femininos a atleta da escola alcançou o primeiro lugar.

Apesar de não ser o mais importante, as classificações obtidas foram um reflexo do trabalho desenvolvido com um cuidado especial no PPE, nunca abdicando dos valores e princípios pretendidos para o treino pensando sempre no desenvolvimento das capacidades dos alunos.

3.9. Balanço Final

A participação no núcleo de ténis resultou num crescimento, tanto a nível técnico como social, dos alunos e do projeto como um todo. A colaboração com o professor orientador permitiu uma progressão nas competências dos alunos no escalão de juvenis. A insegurança inicial foi gradualmente superada, à medida que a confiança foi ganhando terreno e se assumiu a liderança dos treinos de forma mais autónoma, sobretudo na fase final da segunda etapa.

A autonomia na condução dos treinos revelou-se essencial para a criação de uma dinâmica mais fluida entre os alunos, com um impacto positivo no seu desempenho. A implementação de jogos formais e o foco na melhoria técnica, nomeadamente no serviço e no *drop shot*, resultou num desenvolvimento técnico evidente, com a maioria dos alunos a atingir os objetivos estabelecidos para o nível PA/A.

A reestruturação da perceção sobre a competição foi um dos principais contributos, transformando a competição numa ferramenta para estimular a cooperação e o espírito de equipa, num desporto que pode ser considerado solitário. Esta abordagem resultou numa mudança positiva na motivação dos alunos, que, mesmo após a conclusão das competições, continuaram a participar ativamente nos treinos, demonstrando um forte compromisso com a modalidade.

Em termos de resultados, observou-se uma evolução nas competências técnicas e na capacidade de trabalho dos alunos. O feedback contínuo e as estratégias adaptadas promoveram um ambiente de aprendizagem motivador. O facto de os alunos permanecerem envolvidos no projeto, mesmo fora do contexto competitivo, reflete o sucesso da abordagem pedagógica adotada, reforçando o papel do desporto como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento pessoal e social.

Com base nestes resultados, o balanço final do DE confirma que todos os objetivos inicialmente propostos foram alcançados com sucesso, proporcionando aos alunos um crescimento técnico e emocional, que será relevante para o seu desenvolvimento futuro enquanto pessoas.

4. Seminário

O presente capítulo inseriu-se na quarta área de intervenção definida pelo regulamento do estágio pedagógico (EP), propondo-se a desenvolver um seminário de carácter científico-pedagógico, com o objetivo de contribuir para a compreensão e potencial resolução de uma problemática específica enfrentada pelo grupo de educação física (GEF) na Escola Secundária Dr. António Carvalho Figueiredo (ESDACF). Seguiu-se a recomendação de Bom e Brás (2003), que destacaram a necessidade de os professores do ensino básico e secundário adotarem uma

postura reflexiva e investigativa, encarando os desafios profissionais e a realidade educativa de forma científica.

A fundamentação deste capítulo baseou-se na reflexão crítica e na análise detalhada do contexto institucional da ESDACF, através da consulta de documentos estratégicos, como o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades, os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) e as Aprendizagens Essenciais (AE). Estes documentos serviram como base para a articulação de uma crítica construtiva da prática educativa observada e experienciada durante o EP.

Com o intuito de fomentar a discussão sobre a relevância da inovação curricular no ensino da EF, nomeadamente sobre a integração do ciclismo, o projeto de seminário foi desenhado para provocar reflexão e debate no seio do GEF da ESDACF. O seminário foi estruturado a partir de um planeamento por etapas (PPE), culminando numa apresentação diante do GEF, destacando a metodologia adotada para a intervenção-ação, orientada por um estudo transversal e observacional.

A questão orientadora do seminário foi definida como: "Como podemos integrar o ciclismo no currículo de Educação Física, promovendo a aptidão física e a consciência sobre segurança rodoviária?". Esta pergunta refletiu uma preocupação pedagógica atual e relevante, considerando o crescente interesse pelo ciclismo como prática desportiva que fomenta não só a aptidão física, mas também a consciência para a mobilidade sustentável e segura de um transporte alternativo e autónomo, com projeção social.

Este projeto de seminário não visou apenas enriquecer o currículo da EF através da introdução de novos conteúdos, mas também procurou estabelecer uma plataforma de discussão que motivasse os professores numa reflexão profunda sobre as suas práticas pedagógicas e a relevância do ciclismo como ferramenta educacional multidisciplinar.

4.1. 1ª Etapa

4.1.1. Pertinência

O seminário focou-se na integração do ciclismo no currículo de Educação Física (EF), com o objetivo de promover a aptidão física e a conscientização sobre a segurança rodoviária. Estudou-se a aplicabilidade desta modalidade no contexto escolar, explorando os benefícios físicos e pedagógicos do ciclismo, além da sua importância como prática sustentável e como forma de mobilidade urbana segura.

O seminário "Como integrar o ciclismo no currículo de Educação Física promovendo a aptidão física e conscientização sobre a segurança rodoviária?" surgiu da necessidade de diversificar as atividades físicas (AF) oferecidas no contexto escolar da ESDACF, propondo um meio de transporte alternativo que criasse também um estilo de vida mais económico, autónomo e com menor impacto ambiental. A justificativa para tal iniciativa derivou do reconhecimento dos crescentes índices de sedentarismo entre jovens e jovens adultos, fenómeno que, intrinsecamente ligado ao estilo de vida, compromete a saúde cardiovascular, a força muscular e a coordenação motora. Neste contexto, o ciclismo, sendo uma prática desportiva de baixo

impacto ambiental e amplamente acessível, oferece múltiplos benefícios que foram explorados de forma para utilizar o espaço partilhado por todos.

A proposta da integração do ciclismo como componente do currículo de Educação Física (EF) encontrava-se ainda numa fase embrionária, representando uma lacuna na promoção da aptidão física e na utilização desta atividade como ferramenta pedagógica para a educação na segurança rodoviária. A relevância do seminário proposto decorreu da oportunidade de explorar e expandir o corpo de conhecimento existente, propondo um modelo pedagógico inovador que combinou a prática com a aprendizagem teórica e a criação de novos hábitos. Adicionalmente, a implementação prática deste projeto impactou positivamente as metodologias de ensino dos professores de EF, enriquecendo o currículo com atividades dinâmicas e interativas que incentivaram um ambiente de aprendizagem mais estimulante.

Do ponto de vista social e económico, a ênfase na segurança rodoviária e na mobilidade sustentável, através da prática do ciclismo, alinha-se com os objetivos globais de redução dos acidentes de trânsito e promoção de modos de transporte mais ecológicos, permitindo assim uma maior fluidez no trânsito. Esta visão contribui para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, aptos a interagir de maneira ética e sustentável no seu contexto comunitário e ambiental.

Portanto, a abordagem do seminário não visou apenas integrar efetivamente o ciclismo no currículo da EF, mas também representou uma inovação pedagógica relevante para adaptar os programas escolares aos desafios contemporâneos. Esta iniciativa preparou o terreno para uma formação docente mais rica e diversificada, promovendo uma educação comprometida com a sustentabilidade, a ética e a formação integral dos alunos, capacitando-os como indivíduos ativos e conscientes na comunidade.

4.1.2. Revisão da Literatura

A inclusão do ciclismo no currículo de EF representa uma evolução pedagógica, que responde às necessidades contemporâneas de fomentar estilos de vida saudáveis e práticas sustentáveis. Esta modalidade desportiva, conforme fundamentado por Timperio et al. (2011), oferece benefícios notáveis para o bem-estar físico e mental dos alunos, além de promover valores de sustentabilidade e consciência ambiental. A adolescência, identificada como uma fase de diminuição da AF, especialmente no género feminino, foi destacada como um período ideal para a introdução do ciclismo, sugerindo que este desporto poderia sustentar um comportamento ativo influenciando positivamente as escolhas de mobilidade na vida adulta.

Os benefícios do ciclismo ultrapassaram o contexto escolar, integrando-se também em programas de reabilitação física para profissionais que exigem uma elevada capacidade física, perspectiva reforçada pelos estudos de Marmeleira et al. (2009), que indicaram a relevância de AF como o ciclismo para melhorar a coordenação motora, a atenção visual e as funções cognitivas em idosos, sugerindo que o desenvolvimento destas habilidades em idades mais jovens poderia proporcionar benefícios duradouros. A Organização Mundial de Saúde (OMS) (2002) indicou que as deslocações diárias de bicicleta têm um maior potencial do que as

atividades de lazer para tornar as pessoas fisicamente ativas, indicando também que a concentração nas políticas de transporte poderia reduzir a poluição atmosférica e sonora e prevenir lesões.

Relativamente ao estilo de vida alternativo, projeção social e autonomia no espaço público, um estudo realizado por Steinbach et al. (2011) afirmou que os participantes, independentemente da forma como se deslocavam, descreveram a bicicleta como um modo de deslocação atrativo que oferecia velocidade, eficiência, a oportunidade de fazer exercício físico e benefícios para o ambiente. Mesmo aqueles que não andavam de bicicleta descreveram a bicicleta como uma alternativa aos comboios apinhados, aos autocarros lentos ou aos dispendiosos automóveis particulares. A bicicleta simbolizou dois critérios altamente valorizados para deslocar pela cidade: autonomia e eficiência, sendo estes citados por muitos como os principais motivos.

Comparativamente à educação para a segurança rodoviária, outra componente vital, como abordado por Gang (2021), apontou a necessidade de melhorar o conhecimento e as habilidades dos alunos em relação à segurança e ao manuseamento de situações de risco. Para isto, foram utilizados recursos como o "Manual de apoio ao professor e técnico qualificado" e o "Guia do condutor de velocípede" da Autoridade Nacional de Segurança Rodoviária, que ofereceram orientações valiosas sobre os direitos e deveres dos ciclistas.

Esta revisão da literatura ressaltou, portanto, o potencial multifacetado do ciclismo na EF, abrangendo o desenvolvimento físico, mental, social, segurança rodoviária e consciência ambiental. A integração desta modalidade no currículo escolar não se limitou à promoção da saúde física, mas também se estendeu ao desenvolvimento de uma consciência profunda sobre segurança rodoviária e responsabilidade no trânsito.

Tabela 52 – Objetivos Seminário

Objetivos Seminário
Integrar o ciclismo no currículo da EF
Capacitar os professores de EF com conhecimentos necessários para implementar o ciclismo nas aulas
Educar para a segurança rodoviária
Apresentar um transporte alternativo para um estilo de vida alternativo mais sustentável
Divulgar o seu impacto e projeção social do seminário

4.2. 2ª Etapa

Para responder aos objetivos estabelecidos para o seminário e se proporcionar uma contribuição positiva ao GEF, optou-se por desenvolver um estudo sobre a incorporação do ciclismo no currículo da EF. Este estudo foi concebido com base nos princípios da investigação-ação, uma metodologia que promove a transformação prática através da reflexão e intervenção crítica, conforme descrito por McNiff e Whitehead (2010). Este enquadramento metodológico foi particularmente pertinente para o contexto educativo, pois permite aos educadores testarem e refinarem práticas pedagógicas em resposta direta às necessidades observadas em contexto real.

O foco central da investigação recaiu sobre a implementação do ensino do ciclismo dentro do currículo de EF, explorando estratégias eficazes para integrar esta prática desportiva de maneira que beneficie não apenas a aptidão física dos alunos, mas também amplie a sua consciência sobre importantes questões de segurança rodoviária. A pergunta orientadora do estudo, “Como podemos integrar o ciclismo no currículo de EF promovendo a aptidão física e consciencializar sobre a segurança rodoviária?” visou desvendar abordagens pedagógicas que efetivamente combinassem o desenvolvimento físico com a educação cívica, a segurança e apresentação de um novo estilo de vida alternativo mais saudável e menos impactante para o meio ambiente.

Este projeto de investigação-ação pretendeu, portanto, contribuir para um diálogo mais amplo sobre práticas educativas inovadoras no campo da EF, oferecendo componentes práticas e teóricas que pudessem ser utilizadas para enriquecer o currículo e melhorar os resultados relacionados com a saúde e o bem-estar dos alunos, enquanto simultaneamente promove valores de modelos de vida alternativos como a deslocação autónoma, hábitos saudáveis, responsabilidade social e segurança.

4.2.1. Desenho do Estudo

O estudo conduzido caracterizou-se por uma abordagem mista, integrando tanto componentes quantitativas como qualitativas. A estrutura do questionário refletiu esta dualidade: as primeiras questões foram formuladas para captar respostas numa escala quantitativa, permitindo assim avaliar o nível de interesse dos professores em relação aos temas abordados. Este método quantitativo facilitou a obtenção de dados mensuráveis e comparáveis, essenciais para a análise estatística inicial.

Por outro lado, a última pergunta do questionário foi concebida para solicitar respostas de natureza qualitativa, solicitando aos respondentes que fornecessem sugestões textuais abertas. Esta questão qualitativa foi projetada para explorar mais profundamente as opiniões, experiências e recomendações dos professores, proporcionando um espaço para expressarem ideias e perspetivas detalhadas que poderiam não ser capturadas através de métodos exclusivamente quantitativos.

A combinação destas abordagens permitiu uma análise compreensiva dos dados recolhidos. Enquanto os dados quantitativos ofereceram uma visão clara do grau de interesse dos professores, as respostas qualitativas forneceram informações valiosas sobre os motivos subjacentes às suas opiniões e sugestões específicas para melhorias ou inovações pedagógicas. Esta metodologia mista proporcionou uma base sólida para uma interpretação detalhada das perspetivas dos docentes, contribuindo para uma compreensão mais rica e pormenorizada das temáticas investigadas.

4.2.2. Instrumentos

O instrumento de pesquisa adotado para este estudo consistiu num questionário que integrou estratégias metodológicas tanto quantitativas quanto qualitativas, refletindo uma abordagem de pesquisa mista. As duas primeiras questões do questionário foram concebidas sob uma

perspetiva quantitativa, proporcionando aos participantes um conjunto de opções predefinidas que variaram entre "Muito interessado", "Interessado", "Neutro", "Pouco interessado" e "Nada interessado". Esta formulação permitiu a quantificação das respostas, facilitando assim uma análise estatística rigorosa das preferências dos docentes.

A terceira pergunta, por outro lado, foi desenvolvida com um carácter qualitativo, solicitando aos participantes que fornecessem respostas abertas e descritivas sobre possíveis temas adicionais ou sugestões de melhoria. Esta questão permitiu a realização de uma análise de conteúdo detalhada das respostas, possibilitando a identificação de temas emergentes e padrões de interesse ou preocupação entre os docentes.

A combinação destas duas abordagens proporcionou uma compreensão mais rica e completa e integrada das opiniões e atitudes dos respondentes, garantindo que tanto aspetos mensuráveis quanto informações exploratórias fossem considerados na avaliação dos dados recolhidos. Este método misto de investigação quantitativa e qualitativa foi particularmente vantajoso para explorar em profundidade as complexidades das perceções e preferências dos indivíduos, enriquecendo assim a base de conhecimento sobre a temática abordada. O questionário aplicado aos docentes do GEF foi incluído em apêndice (XV).

4.2.3. Amostra

A amostra deste estudo incidiu sobre os professores do GEF da ESDACF, constituindo uma amostra de dez docentes permanentes. Destes, a distribuição por género revelou-se como seis do género feminino e quatro do género masculino. Foi adotado um critério de exclusão específico, pelo qual se optou por não incluir os professores contratados da escola, visando assegurar que a amostra representasse exclusivamente os membros permanentes do corpo docente envolvidos no GEF. Esta delimitação da amostra foi essencial para garantir uma análise focada nas perspetivas e experiências dos docentes com vínculos estáveis à escola, proporcionando uma visão mais consistente sobre as práticas institucionais.

4.2.4. Procedimentos

Para a efetivação do inquérito, cada docente completou-o individualmente, num ambiente tranquilo que proporcionou um certo grau de privacidade. Antes da sua realização, os docentes que se enquadraram nos critérios estabelecidos para a amostra foram informados sobre a execução deste estudo. Adicionalmente, antes de iniciar os inquéritos, explicou-se a cada docente o propósito da investigação, assegurando que o diálogo mantido neste contexto, bem como as informações recolhidas, permaneceriam confidenciais e que a sua perspetiva seria valorizada.

4.3. 3ª Etapa

4.3.1. Análise de dados

A metodologia adotada para a análise de dados na pesquisa envolvendo os professores do GEF fundamentou-se na utilização de um questionário como instrumento misto, que congregou elementos quantitativos e qualitativos. Esta escolha baseou-se nas potencialidades dos métodos mistos em fornecer uma visão mais profunda do tema estudado, essencial para uma compreensão abrangente das dinâmicas pedagógicas no campo da EF.

Os métodos mistos, conforme discutido na literatura científica, permitiram a integração de dados quantitativos e qualitativos num único estudo, enriquecendo a análise dos resultados. Esta abordagem revelou-se valiosa na EF, onde os aspetos quantificáveis dos comportamentos e desempenhos físicos foram complementados por informações qualitativas sobre as experiências e perceções dos indivíduos envolvidos (Ferreira, Barbieri, Almeida, & Winckler, 2020). Segundo Tarrow (1995) e Creswell (2012), a combinação de metodologias quantitativas e qualitativas permitiu uma exploração mais completa do tema estudado, facilitando uma compreensão mais detalhada e contextualizada.

Especificamente, os métodos quantitativos capturaram dados objetivos e mensuráveis, como o nível de interesse e a frequência de participação em atividades de ciclismo. Paralelamente, os métodos qualitativos focaram-se na análise de respostas abertas, que exploraram as opiniões, sugestões e perceções dos professores, fornecendo um corpo de dados textuais rico, submetido a uma análise de conteúdo.

A integração destes dois tipos de dados não só facilitou a identificação de tendências e padrões comportamentais, mas também permitiu aprofundar o entendimento das motivações e barreiras percebidas pelos professores quanto à implementação do ciclismo no currículo de EF. Esta abordagem dual proporcionou uma base sólida para a elaboração de recomendações práticas e teóricas, destinadas a otimizar as práticas pedagógicas e promover uma integração eficaz de novas modalidades desportivas no ambiente escolar.

4.3.2 Apresentação e Discussão dos resultados

A análise dos dados obtidos através do questionário aplicado revelou tendências e delineou áreas prioritárias para intervenção pedagógica relacionadas à integração do ciclismo no currículo da EF. Os resultados evidenciaram a necessidade de uma abordagem que ultrapassasse a promoção da aptidão física para incluir a sensibilização sobre questões de segurança rodoviária.

Os dados recolhidos indicaram que a incorporação do ciclismo nas aulas de EF poderia ser realizada através de um módulo especializado, equilibrando o desenvolvimento das AF com o ensino de conhecimentos relevantes sobre segurança no trânsito. Esta estratégia didática permitiu tratar a aptidão física e a segurança rodoviária de forma integrada, contribuindo não

só para a saúde física dos alunos, mas também para a sua formação enquanto cidadãos conscientes e responsáveis.

A análise apontou para a necessidade de um programa de formação contínua para os professores, com o objetivo de atualizar e aperfeiçoar as suas competências didáticas. Tal formação foi vista como essencial para capacitar os educadores a implementar práticas pedagógicas que motivassem efetivamente alunos de ambos os géneros, desafiando estereótipos e incentivando uma participação ativa e informada. Portanto, concluiu-se que o programa de capacitação deveria ser elaborado para equipar os professores com as habilidades necessárias para lecionar ciclismo de forma segura e eficiente, promovendo uma reflexão crítica e identificando oportunidades para o desenvolvimento profissional contínuo.

Em suma, concluiu-se que a integração eficaz do ciclismo no currículo da EF exigiu um planeamento que considerasse variáveis pedagógicas, sociais e de segurança. Este planeamento procurou promover uma educação inclusiva, preparando os alunos para adotarem estilos de vida ativos e seguros, alinhando-se com os objetivos contemporâneos de sustentabilidade e saúde pública.

	Ciclismo	Bolas Afáveis
Muito interessado	3	2
Interessado	4	5
Neutro	1	0
Pouco interessado	1	2
Nada interessado	1	1

Quadro 4 – Respostas do questionário aplicado ao GEF

4.4. 4ª Etapa

A quarta e última etapa do seminário culminou com a apresentação aos docentes do GEF, realizada no dia 29 de maio de 2024. Esta apresentação, divulgada entre os professores do GEF, estruturou-se em quatro segmentos distintos, porém interligados.

Inicialmente, foi introduzido o tema central do seminário: "Como integrar o ciclismo no currículo de EF promovendo a aptidão física e a consciencialização sobre a segurança rodoviária?". Esta fase inicial incluiu a exposição da problemática em análise, uma síntese da revisão da literatura que fundamentou a intervenção proposta e a descrição das opções metodológicas adotadas.

Seguidamente, centrando-se nos dados recolhidos, o seminário avançou com a apresentação das considerações e estratégias para abordar os desafios identificados, ilustradas pela AI, das gincanas (nível I e II) e das abordagens pedagógicas para o ensino, complementadas com a exibição de vídeos demonstrativos de atividades potencialmente realizáveis em contexto de aula, incluindo o destaque para o ciclismo adaptado. Foram também demonstrados exemplos práticos de escolas que já integram o ciclismo nas aulas de EF, comprovando a viabilidade da

sua implementação na ESDACF. Além disso, revelou-se uma tabela com possíveis problemas e soluções, antecipando questões e fornecendo alternativas exequíveis, como a possibilidade de implementar o projeto num ano de escolaridade específico ou no DE.

Na fase final da apresentação, foi proposta uma ação de formação contínua destinada ao GEF, culminando numa discussão aberta sobre as diversas temáticas abordadas, a qual gerou grande interesse por parte do GEF. Um dos tópicos mais debatidos entre os docentes foi a logística de aquisição e manutenção das bicicletas e a decisão sobre o ano de escolaridade em que o projeto deveria ser implementado, considerando as opiniões divergentes de cada professor. Conforme Fernandes (2004) destacou, estes momentos revelaram-se cruciais para a extração de boas práticas de ensino e para reduzir as discrepâncias na avaliação entre os professores (Saraiva, 2017), reforçando que tal só acontece com um compromisso coletivo em prol da uniformização dos critérios avaliativos (Marques et al., 2017).

Adicionalmente, foi realizada uma demonstração prática nos espaços exteriores onde decorrem as aulas de EF, exemplificando a AI. Um circuito demonstrativo foi montado para simular como uma aula de EF com foco no ciclismo poderia ser integrada. Com o apoio dos alunos da turma de estágio, que trouxeram as suas bicicletas, foi realizada a AI através das gincanas (inicialmente no nível I). Cada professor realizou a avaliação ao aluno, e aqueles que cumpriam os critérios avançaram para a gincana de nível II. Os alunos que não transitaram para o nível II cumpriram funções de apoio, como servir de fasquia ou desempenhar tarefas necessárias para a realização das gincanas de nível II, exemplificando que a modalidade é aplicável a todos, independentemente do nível de aptidão.

A aquisição de bicicletas adicionais foi facilitada pelo interesse e colaboração dos professores que já as possuíam. Para concluir, foi aplicado um questionário pós-impacto aos docentes, disponível em apêndice (XVI), fornecendo um feedback valioso para a continuidade do projeto. A aplicação do questionário pós-impacto teve como objetivo avaliar se, após o evento, os professores se sentiam confiantes para aplicar os conhecimentos adquiridos durante a leção. Segundo Sufi et al. (2018), estas perguntas permitem medir a mudança de confiança dos participantes e analisar se o nível de conhecimento sobre um determinado tema ou técnica alterou, no entanto, os mesmos autores sublinham que a confiança dos participantes pode diminuir à medida que percebem que sabem menos do que outros participantes ou ao descobrirem que há muito mais sobre o domínio em questão do que inicialmente pensavam.

4.4.1. Balanço final

A realização deste seminário trouxe benefícios para a escola, os alunos e ao GEF, ao introduzir uma nova perspetiva sobre a EF, que uniu a prática com a educação para a sustentabilidade e a segurança rodoviária. O seminário trouxe um leque inovador de atividades para o currículo de EF, permitindo que os alunos experimentassem o ciclismo, enquanto desenvolviam uma consciência mais profunda sobre o uso responsável do espaço público. Além disso, proporcionou aos professores um recurso pedagógico, que poderá ser aplicado no futuro, contribuindo para a diversificação e enriquecimento das práticas na escola.

O seminário fundamentou-se num extenso suporte literário, que serviu como pilar para a sua estruturação e desenvolvimento. A aplicação de questionários dirigidos aos docentes do DEF permitiu avaliar os seus interesses e proporcionou um momento de aprendizagem, através da troca de experiências e práticas pedagógicas.

O impacto no GEF foi notável, com um forte envolvimento dos professores, especialmente na fase prática do seminário. Os docentes participaram ativamente nas demonstrações e na discussão sobre a viabilidade de integrar o ciclismo nas aulas de EF, o que despertou um grande interesse e promoveu um debate construtivo sobre as melhores formas de implementação desta modalidade no currículo. A colaboração entre os professores foi reforçada, e a consciencialização sobre a importância do ciclismo como parte integrante da EF foi evidenciada, mostrando a disposição dos docentes em explorar novas metodologias.

Além disso, o seminário gerou entusiasmo no GEF em relação ao desenvolvimento do ciclismo para a lecionação nos futuros anos letivos. A adesão dos professores foi espontânea e não exigiu uma mobilização adicional, apesar de coincidir com o final do ano letivo. A colaboração dos alunos e professores, que disponibilizaram as suas bicicletas e tempo para as demonstrações práticas, foi fundamental para o sucesso do seminário.

Outro aspeto relevante foi a introdução de vídeos demonstrativos, que despertaram grande interesse e incentivaram os professores a utilizar este recurso como ferramenta pedagógica. Este contributo foi especialmente útil para os docentes que enfrentavam desafios na abordagem da modalidade, permitindo-lhes integrar o ciclismo em outras áreas do currículo, como os circuitos de ginástica.

Em conclusão, o seminário não só representou uma oportunidade ímpar de afirmação perante o corpo docente do GEF e os órgãos diretivos da escola, mas também estabeleceu as bases para a implementação de práticas inovadoras na EF, alinhadas com os objetivos contemporâneos de saúde, sustentabilidade e educação para a cidadania.

Conclusão

Este capítulo resume os resultados desenvolvidos ao longo do período do estágio pedagógico (EP), embora se tenha considerado que a designação atribuída não refletiu completamente a importância desta etapa, fundamental na ação pedagógica como futuro professor. Terminado o EP, prevaleceu um sentimento de dever cumprido, pelos resultados e contributos prestados à Escola Secundária Dr. António Carvalho Figueiredo (ESDACF). O EP representou o culminar de cinco anos de formação superior, cuja aplicação prática no exercício profissional como professor revelou-se extremamente enriquecedora. Simultaneamente, o EP apresentou-se como um desafio, devido às suas exigências a nível profissional e pessoal, numa busca contínua pela melhoria individual, com o objetivo de contribuir para os alunos, professores e todos aqueles que colaboraram ao longo do ano letivo.

A Educação Física (EF) é uma disciplina que continua a lutar pela sua afirmação e que merece mais respeito no espaço escolar, enfrentando constantes desafios que, em grande parte,

dependem da preparação dos professores para enfrentar uma profissão repleta de complexidades. Esta complexidade é um elemento estrutural que acompanha a ação docente e perpetua a ausência de progressos reais dos alunos sem uma definição clara de caminhos. A solução para esta complexidade residiu, inicialmente, na capacidade de planeamento, especialmente por etapas. Esta foi uma das principais dificuldades identificadas numa fase inicial, particularmente na definição de um planeamento que produzisse efeitos nas aprendizagens dos alunos.

A supervisão e o acompanhamento pedagógico, juntamente com o trabalho colaborativo com os orientadores, revelaram-se fundamentais para a concretização de um plano que objetivasse processos relevantes para os alunos e organizasse o processo de lecionação anual. Para a composição desse plano, foi necessário definir com clareza uma componente essencial no processo de ensino-aprendizagem: os objetivos. Não há processo de aprendizagem sem uma definição clara do que se pretende ensinar, ideia esta reforçada por Silva e Lopes (2016). Além disto, a definição dos objetivos foi vista não apenas como uma tarefa do professor, mas como algo que deveria ser comunicado aos alunos, estabelecendo uma relação recíproca entre professor e aluno em prol da melhoria.

A reflexão sobre a definição de objetivos sublinhou a sua essencialidade mediante um pressuposto crucial: a realização do processo avaliativo. A avaliação das capacidades e dificuldades dos alunos, com o objetivo de antever possibilidades de desenvolvimento diferenciado, ancorou-se na noção de avaliação para a aprendizagem, integrada à perspectiva construtivista que compreende a aprendizagem como um processo dinâmico e multifatorial (Carvalho, 1994). Esta abordagem exigiu a adoção de práticas pedagógicas sustentadas por avaliações contínuas e diversificadas, tanto formais quanto informais, com o propósito não apenas de apreciar as competências presentes nos alunos, mas também de identificar aquelas a serem desenvolvidas (Popham, 2006).

No contexto do planeamento e implementação da avaliação inicial (AI), observou-se uma lacuna da ausência de um protocolo institucionalizado e das incertezas típicas do início do EP. A predileção por avaliações de cariz mais formal refletiu esta condição, evidenciando a pertinência das sugestões de Carvalho (1994) sobre a importância do compromisso coletivo e da definição estratégica face aos desafios identificados. Ao estabelecer objetivos claros, delinear-se os caminhos para a sua efetivação.

A formação dos grupos e a definição das equipas de aprendizagem (EA) foram pontos de atenção na elaboração das unidades didáticas (UD). A heterogeneidade, conforme apontada por Slavin (1991), e a potencialidade de grupos homogêneos, destacada por Fletcher (2008), emergiram como fatores críticos, cuja gestão foi fundamental para alcançar os objetivos estabelecidos, destacando a verdadeira essência das "equipas de aprendizagem", fundamentadas no compromisso mútuo entre os alunos.

A operacionalização destes ambientes de aprendizagem específicos dependeu da revisão contínua da prática docente e da orientação quanto ao papel da EF no desenvolvimento dos alunos. Neste sentido, o desenvolvimento dos projetos específicos revelou-se uma influência decisiva na criação de condições favoráveis à aprendizagem, incentivando a cooperação e

afetividade dos alunos por meio de dinâmicas cooperativas e intervenções focadas em conteúdos de maior complexidade, como os jogos desportivos coletivos (JDC) e os desportos de raquete. A abordagem baseada nos constrangimentos de Newell (1986) demonstrou-se eficaz na promoção de avanços nas competências dos alunos nas matérias.

O projeto **professor a tempo inteiro (PTI)** destacou-se como um elemento catalisador da melhoria da ação pedagógica, integrando-se de maneira inovadora no contexto escolar e fomentando uma colaboração enriquecedora com os professores da escola, essencial para o desenvolvimento profissional contínuo (Armour & Yelling, 2007). Tal colaboração não só contribuiu para aprimorar aspetos cruciais da intervenção, como melhorar o encerramento do ciclo de feedback, otimizar a circulação pelos espaços e estações, repartir a atenção de forma equitativa pelas estações e encurtar o tempo de transições, mas também fortaleceu a posição junto ao corpo docente do GEF.

Na direção de turma, a abordagem inicial ao trabalho desenvolvido no contexto da direção de turma caracterizou-se por uma perspetiva limitadora, subestimando as potencialidades de intervenção neste âmbito. Contudo, a colaboração estabelecida com a DT revelou-se enriquecedora, não apenas no que concerne às funções atribuídas, mas também pela oportunidade de aprofundar o conhecimento acerca dos alunos, docentes e demais componentes da comunidade escolar.

A avaliação das necessidades de intervenção, concretizada através das reuniões de CT, destacou a importância de abordar as especificidades dos alunos, enfrentando a individualidade dos seus perfis como um dos desafios mais significativos durante o ano letivo. Paralelamente, a relação estreita estabelecida com a diretora de turma (DT) foi determinante para delinear um leque de possibilidades para a articulação curricular entre diferentes disciplinas, estabelecendo a fundação para o desenvolvimento do projeto interdisciplinar.

A inclusão do desporto como elemento catalisador para o desenvolvimento integral dos alunos exemplificou a capacidade de estabelecer pontes entre áreas curriculares distintas, promovendo a interdisciplinaridade. O projeto de direção de turma **“Dinâmicas de teambuilding em contexto interdisciplinar”**, emergente desta colaboração, explorou os valores comuns entre as disciplinas de EF, filosofia e português, integrando a prática desportiva com reflexões filosóficas e conteúdos de literatura, focando em temas como moralidade, religião e política. Esta iniciativa realçou a relevância do desporto como ferramenta educacional e proporcionou um exemplo concreto de como as diferentes áreas do saber podem convergir para o enriquecimento da experiência de aprendizagem dos alunos, reiterando o valor da abordagem interdisciplinar no contexto educativo.

Esta intervenção teve impacto positivo ao promover a integração dos alunos da turma de artes visuais (AV), que inicialmente demonstravam uma predisposição menos favorável em relação à disciplina de EF, em conjunto com os alunos da turma de ciências e tecnologias (CT5). O processo viabilizou o desenvolvimento de uma base sólida para a articulação efetiva dos processos de colaboração com os docentes do conselho de turma (CT), culminando na partilha dos produtos finais através das plataformas *Microsoft Teams* e *Moodle*. Contudo, teria sido enriquecedor se houvesse a possibilidade de os trabalhos terem sido impressos e divulgados

pela comunidade escolar, ampliando assim o seu impacto e visibilidade, ficando aquém do impacto total que o projeto poderia ter gerado na escola, o que deixou uma sensação incompleta.

Importa sublinhar que a interação com os professores do CT desempenhou um papel crucial para o sucesso da saída de campo (SC), evidenciando a importância do trabalho colaborativo e da comunicação efetiva entre os diversos intervenientes no processo educativo. A experiência reforçou a noção de que o envolvimento ativo e a participação de todos os membros da comunidade escolar foram essenciais para a realização de projetos interdisciplinares, promovendo uma cultura de cooperação e partilha de conhecimentos.

A realização da SC constituiu um dos marcos do EP, destacando-se não apenas pela concretização da mesma e das aprendizagens adquiridas através da orientação, mas também pelo papel que desempenhou, fortemente influenciado por uma postura proativa. Neste contexto, uma das iniciativas desenvolvidas, em sintonia com a abordagem nas dinâmicas interdisciplinares, cujos objetivos foram plenamente alcançados.

No que respeita ao desporto escolar (DE), o percurso trilhado ao longo do EP revelou-se crucial para o desenvolvimento pessoal, destacando o desafio de ultrapassar a zona de desconforto ao integrar e dedicar-se a uma modalidade com experiência e conhecimento limitados, o que contribuiu para a expansão do conhecimento sobre a mesma, enriquecendo assim o repertório como futuro professor de EF.

Contudo, é pertinente salientar que uma das lacunas identificadas residiu na escassez de momentos competitivos, uma componente cuja falta foi sentida também pelos alunos. Neste sentido, o projeto no DE, denominado **"Ténis a pares: cooperação e competição integradas"**, procurou, de alguma forma, suprimir esta carência, proporcionando aos alunos a oportunidade de vivenciarem experiências mais competitivas, contribuindo para uma abordagem mais completa no contexto do DE.

Por fim, no que toca à dimensão do Seminário, este revelou-se um marco de suma importância, não só pela oportunidade de partilhar o projeto desenvolvido ao longo do ano com o GEF, mas também por incentivar e estimular nos professores um ímpeto renovado em prol da melhoria das aprendizagens dos alunos. A discussão centrada na temática **"Como integrar o ciclismo no currículo de EF promovendo a aptidão física e consciencialização sobre a segurança rodoviária?"** assumiu um papel preponderante, evidenciando a possibilidade de reestruturação dos conteúdos programáticos, enriquecendo a experiência educativa dos alunos (e até dos professores) com novos conhecimentos e competências. A temática abordou um estilo de vida alternativo através de um meio de transporte alternativo, proporcionando mais autonomia das pessoas no espaço público e promovendo uma nova projeção social de viver e explorar o espaço partilhado por todos.

Dado todo o trabalho realizado, encerrou-se o EP com a convicção de que a capacidade de adaptação a várias micro-realidades foi consolidada, entendendo-se a adaptabilidade como a capacidade dos indivíduos ajustarem os seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em resposta a situações novas, de mudança ou incertezas (Martin et al., 2012). Estar inserido numa escola em Loures revelou-se diferente de estar noutra escola do mesmo concelho, evidenciando

nuances que variam de escola para escola, independentemente da localização. Acredita-se que foram adquiridas as competências necessárias para estar integrado em vários ambientes, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos e da comunidade escolar. No estudo de Cronin et al. (2023), concluiu-se que a disciplina de EF desenvolve uma série de competências para a vida nos alunos, e que os professores, reconhecendo a importância dessas competências, estão abertos a futuros esforços de intervenção ou mudanças na formação docente que se concentrem no desenvolvimento das competências dos alunos através da EF.

Em resumo, o leque de processos empreendidos ao longo deste EP demonstrou ser fundamental na cristalização de uma postura e atitude que se esperam de um professor comprometido, marcando o desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal. O encerramento deste documento não representa a conclusão do percurso de aprendizagem contínua que define o ser docente, mas sim o início.

Referências bibliográficas

- Aggerholm, K., Standal, O., Barker, D. M., & Larsson, H. (2018). On practising in physical education: Outline for a pedagogical model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 197-208.
- Almeida, J. P. de. (2014). Guia do Condutor de Velocípede. Secretaria de Estado da Administração Interna. Lisboa, Portugal.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-277.
- Armour, K. M., & Yelling, M. (2007). Effective Professional Development for Physical Education Teachers: The Role of Informal, Collaborative Learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(2), 177-200.
- Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristics of effective classroom rules: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 114-127.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Barbosa, C. M. P. D. C. (2013). Análise das Diferenças de Acções de Jogo de Cooperação em Voleibol entre Grupos de Nível e Mistos. Tese apresentada à Faculdade de Educação Física e Desporto na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de mestre, orientada por Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa, Lisboa.
- Basch, C. E. (2011). Healthier students are better learners: A missing link in school reforms to close the achievement gap. *Journal of School Health*, 81(10), 593-598.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8), 397-401.
- Bayes, D. M., & Bullock, B. (2019). Sleep Problems in School Aged Children: A Common Process across Internalising and Externalising Behaviours?. *Clocks & sleep*, 2(1), 7-18.
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A Review of Research on School Field Trips and their Value in Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235-245.
- Bessa, C., Hastie, P., Rosado, A., & Mesquita, I. (2020). Differences between sport education and traditional teaching in developing students' engagement and responsibility. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(6), 3536-3545.
- Bom, L., & Brás, J. (2003). Estágio para «dar aulas» ou para «ser professor». *Revista Horizonte de Educação Física*, 18(108), 15-24.
- Bozkurt, S. (2018). The Effects of Differential Learning and Traditional Learning Trainings on Technical Development of Football Players. *Journal of education and training studies*, 6, 25-29.

- Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). Motivational Climate Interventions in Physical Education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 628-638.
- Brawley, L. R., & Paskevich, D. M. (1997). Conducting team building research in the context of sport and exercise. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9(1), 11-40.
- Brown, P. L., & Abell, S. K. (2007). Research on science teacher knowledge. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 1105-1149). Lawrence Erlbaum.
- Brás, J. G. V. (2017). A Dança de Mentalidades... Na Dança da Educação... Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (13), 99-107.
- Capel, S., Breckon, P., & O'Neill, J. (2013). *A Practical Guide to Teaching Physical Education in the Secondary School* (2nd Ed.). London: Routledge.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10-11), 135-151.
- Carver, A., Timperio, A. F., Hesketh, K. D., Ridgers, N. D., Salmon, J. L., & Crawford, D. A. (2011). How is active transport associated with children's and adolescents' physical activity over time?. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(1), 1-6.
- Catunda, R., & Marques, A. (2017). Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade. Belo Horizonte, Casa da Educação Física.
- Cavanagh, S. E., & Fomby, P. (2012). Family Instability, School Context, and The Academic Careers of Adolescents. *Sociology of Education*, 85(1), 81-97.
- Clemente, F., & Mendes, R. M. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *Exedra: Revista Científica*, 7, 70-85.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cronin, L., Greenfield, R., & Maher, A. (2023). A Qualitative Investigation of Teachers' Experiences of Life Skills Development in Physical Education. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 15(6), 789-804.
- Cuesta, L. (2009). Las Salidas, un recurso para el aprendizaje en Educación Infantil. *Revista digital-Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-11.
- Comédias Henriques, J. (2012). A Avaliação Autêntica em Educação Física - O Problema dos Jogos Desportivos Coletivos. Tese apresentada ao Instituto da Educação na Universidade Lusófona para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa.
- Davids, K., Button, C., Araújo, D., Renshaw, I., & Hristovski, R. (2006). Movement Models from Sports Provide Representative Task Constraints for Studying Adaptive Behavior in Human Movement Systems. *Adaptive Behavior*, 14(1), 73-95.

- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British educational research journal*, 32(4), 601-616.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Eijkemans, M., Mommers, M., Draaisma, J. M., Thijs, C., & Prins, M. H. (2012). Physical activity and asthma: a systematic review and meta-analysis. *PloS one*, 7(12), e50775.
- Federação Portuguesa de Atletismo [FPA]. (2012). Dossier do Professor: Fundamentos Correr, Saltar, Lançar (p. 27). Lisboa: Federação Portuguesa de Atletismo.
- Fernandes, D. (2004). Avaliação das Aprendizagens: Uma Agenda, Muitos Desafios. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, M., Barbieri, J. F., Almeida, J. J. G., & Winckler, C. (2020). Introdução e condução dos métodos mistos de pesquisa em educação física. *Pensar Prát.* (Online).
- Fletcher, T. (2008). Grouping Students by Ability in Physical Education: The Good, the Bad and the Options. *Physical & Health Education Journal*, 74(3), 6-10.
- Fraga, F. (1996). O Ensino do Voleibol. Lisboa: Pelouro do Desporto da Câmara Municipal de Lisboa.
- Ghulam, Muhammad, Awan., Rooh, ul, Amin., Qadar, Bakhsh, Baloch. (2021). Role of Interpersonal Competencies in Academic Performance. 4(1):371-378.
- Gonçalves, C. (2017). Educação Física e Desporto Escolar: Complementaridade e Interdependência. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (2-3), 75-87.
- Goode, S., & Magill, R. A. (1986). Contextual Interference Effects in Learning Three Badminton Serves. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57(4), 308-314.
- Grady, J. B. (1994). Interdisciplinary curriculum development. Aurora, CO: Mid-Continent Regional Educational Laboratory.
- Grajciarová, L. (2023). The Position of the Warm-up in School Physical Education Lessons. *Studia sportiva*, 17(2), 53-66.
- Groen, L. R. (1975). A selected bibliography of methods and materials for teaching creative writing (p. 7). University of Northern Iowa.
- Guelinckx, I., Iglesia, I., Bottin, J. H., De Miguel-Etayo, P., González-Gil, E. M., Salas-Salvadó, J., ... & Moreno, L. A. (2015). Intake of water and beverages of children and adolescents in 13 countries. *European journal of nutrition*, 54, 69-79.

- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A Five-dimensional Framework for Authentic Assessment. *Educational Technology Research & Development*, 52(3), 67-86.
- Halat, D. H., Hallit, S., Younes, S., AlFikany, M., Khaled, S., Krayem, M., ... & Rahal, M. (2023). Exploring the effects of health behaviors and mental health on students' academic achievement: a cross-sectional study on lebanese university students. *BMC Public Health*, 23
- Hamilton, M. L., Pankey, R., & Kinnunen, D. (2002). Constraints of Motor Skill Acquisition: Implications for Teaching and Learning.
- Harrison, J. M., Blakemore, C. L., Richards, R. P., & Oliver, J. (2004). The Effects of Two Instructional Models-tactical and Skill Teaching-on Skill Development and Game Play, Knowledge, Self-efficacy, and Student Perceptions in Volleyball. *Physical Educator*, 61(4), 186-199.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula: Como Efectuar Alterações Curriculares para Todos os Alunos*. Porto: Porto Editora.
- Heynen, C. (2008). Viewing and Visual Representation in The Physical Education Classroom. *Strategies*, 22(1), 25-30.
- Holt, N. L., Streaan, W. B., & Bengoechea, E. G. (2002). Expanding The Teaching Games for Understanding Model: New Avenues for Future Research and Practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 162-176.
- Invernizzi, P. L., Crotti, M., Bosio, A., Cavaggioni, L., Alberti, G., & Scurati, R. (2019). Multi-teaching styles approach and active reflection: Effectiveness in improving fitness level, motor competence, enjoyment, amount of physical activity, and effects on the perception of physical education lessons in primary school children. *Sustainability*, 11(2), 405.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física (reajustamento)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- José, María, Giménez-Egido., Enrique, Ortega-Toro., José, M., Palao., Isidro, Verdú-Conesa., Gema, Torres-Luque. (2020). Effect of Modification Rules in Competition on Technical-Tactical Action in Young Tennis Players (Under-10).. *Frontiers in Psychology*, 10:2789-2789.
- José, Marmeleira., Mário, Godinho., Peter, Vogelaere. (2009). The potential role of physical activity on driving performance and safety among older adults. *European Review of Aging and Physical Activity*, 6(1):29-38.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.

- Kaye Thorne, 2003 "Blended Learning : How to Integrate Online and Traditional Learning".
- Klusemann, M.J., Pyne, D., Foster, C., Drinkwater, E.J. (2012). Optimising Technical Skills and Physical Loading in Small-sided Basketball Games. *Journal of Sports Science*, 30(14), 1463-1471.
- Kraemer, W. J., & Ratamess, N. A. (2004). Fundamentals of Resistance Training: Progression and Exercise Prescription. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 36(4), 674-688.
- Lavega, P., Araújo, P., & Jaqueira, A. R. (2013). Teaching motor and emotional competencies in university students. *Cultura_Ciencia_Deporte [CCD]*, 8(22).
- Leeder, T. M. (2022). Behaviorism, Skinner, and Operant Conditioning: Considerations for Sport Coaching Practice. *Strategies*, 35(3), 27-32.
- Lepsinger, R., & Lucia, A. D. (1997). *The art and science of 360 degree feedback*. Jossey-Bass.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso Española de Edicicône.
- Lima, T. (1987). Alcance educativo da competição. *Desporto e Sociedade*. Lisboa: Antologia de Textos.
- Lima, T. (2004a). Educar pelo Desporto. *Revista Horizonte*, 19(111), 35-38.
- Lund, J. (1997). Authentic Assessment: It's Development & Applications. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(7), 25-28.
- Marques, A. (2004). O ensino das atividades físicas e desportivas. Factores determinantes de eficácia. *Horizonte*, 19(111), 24-27.
- Martin, A.J., Nejad, H., Colmar, S. & Liem, G.A.D. (2012). Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(1), 58–81.
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp 53-82). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and Your Action Research Project*. Oxfordshire: Routledge Taylor & Francis Group.
- McKinney, J., Lithwick, D. J., Morrison, B. N., Nazzari, H., Isserow, S. H., Heilbron, B., & Krahn, A. D. (2016). The health benefits of physical activity and cardiorespiratory fitness. *British Columbia Medical Journal*, 58(3), 131-137.
- Melo, J. (2003). Educação, Ambiente e Desportos de Natureza: Uma Simbiose Possível. In A. Cunha (Eds), *O Desporto para além do óbvio* (pp.13-22). Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal.

- Ministério da Educação [ME]. (1992). A Educação Física no 1º ciclo do Ensino Básico. Portugal: Direção Geral dos Ensinos Básicos e Secundários.
- Muehlbauer, T., Kuehnen, M., & Granacher, U. (2013). Inline skating for balance and strength promotion in children during physical education. *Perceptual and motor skills*, 117(3), 665-681.
- Mustafa, Said, Erzeybek., Adnan, Ersoy., Zehra, Gözeltepe., Fatih, Kaya. (2020). Analysis of the influence of lower and upper extremity strength on shot styles in tennis. *African Educational Research Journal*, 8(2):314-321.
- Morosini, M., Nez, E., & Woicolesco, V. (2022). Organismos internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da Agenda E2030. *Ensaio*, 30(116), 813-836.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. Florida: Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Nabors, M. L., Edwards, L. C., & Murray, R. K. (2009). Making the Case for Field Trips: What Research Tells Us and What Site Coordinators Have to Say. *Education*, 129(4), 661-667.
- Newell, K. (1986). Constraints on The Development of Coordination. In M. Wade & H. Whiting (Eds.), *Motor Development in Children: Aspects of Coordination and Control* (pp. 341-360). Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 1–17. Acedido a 22 de Setembro de 2022, em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf
- Omar, N., & Hashim, H. (2021). A survey on the acceptance of e-learning for professional development amongst English as a second language (ESL) teachers in Malaysia. *Journal of E-Learning Studies*, 12(3), 45–67.
- O’Neil, K., & Olson, L. (2021). Promoting Social Acceptance and Inclusion in Physical Education. *TEACHING Exceptional Children*, 54(1), 6-15.
- 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), 15–27.
- Pierón, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Popham, W. J. (2006). All About Accountability: Assessment for Learning: Na Endangered Species? *Educational Leadership*, 63(5), 82-83.
- Proença, J. (2006). 2º Simpósio Treino e Avaliação de Força e Potência Muscular, Maia. Atas. Maia: ISMAI.
- Reis, L., Ferreira, H., Alpiarça, M., Silva, A., da Costa, A. C. M., Pina, J., Mateus, J., & Saldanha, L. (2022). *Pedala - Da Escola para a Vida: Manual de apoio ao professor e técnico qualificado* [PDF]. Direção-Geral da Educação/Desporto Escolar e Federação Portuguesa De Ciclismo. ISBN: 978-972-742-486-3.

- Rosado, A. (2003). Conceitos Básicos Sobre Planificação Didática. In V. Ferreira (ed.), *Pedagogia Do Desporto – Estudos 7* (pp. 27-47). Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Promoção do Desenvolvimento Interpessoal e Moral dos Praticantes. In J. Alves & A. P. Brito (Eds.), *Manual de Psicologia do Desporto para Treinadores* (pp.371-394). Lisboa: Edições Visões e Contexto.
- Rost, K. (1997). As Competições no Desporto Juvenil. *Treino Desportivo*, 3, 3-10.
- Sanderson, P. (2001). Age and Gender Issues in Adolescent Attitudes to Dance.
- Santos, L. (1998). Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In I. Veiga (Eds), *Caminhos da profissionalização do magistério* (pp.123-136). Campinas: Papirus.
- Saraiva, C. (2017). Compromissos para o Ensino e Avaliação na Educação Física: uma Experiência de Contextualização do Programa Nacional. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (40), 49-58.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1987). Enhancing Comprehension Skill and Self-Efficacy with Strategy Value Information. *Journal of Reading Behavior*, 19(3), 285-302.
- Serafini, M. T., & Pacheco, J. A. (1990). A observação na formação de professores: aprender a ensinar, aprender a investigar, aprender a observar para se tornar um professor reflexivo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 71(166), 368-392.
- SHAPE. (2015). *The essential components of physical education*. Reston,VA: Society of Health and Physical Educators.
- Sigrist, R., Rauter, G., Riener, R., & Wolf, P. (2013). Augmented Visual, Auditory, Haptic, and Multimodal Feedback in Motor Learning: A Review. *Psychonomic Bulletin & Review*, 20(1), 21-53.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015). O Professor faz a Diferença no Desempenho Escolar dos seus Alunos - O que nos diz a Investigação Educativa. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 2, 62-81.
- Silva, H., & Lopes, J. (2016). Três Estratégias Básicas para a Melhoria da Aprendizagem: Objetivos de Aprendizagem, Avaliação Formativa e Feedback. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 7, 12-31.
- Sinelnikov, O. A., Kim, I., Ward, P., Curtner-Smith, M., & Li, W. (2016). Changing Beginning Teachers' Content Knowledge and its Effects on Student Learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(4), 425-440.
- Skinner, B. F. (1984). The Operational Analysis of Psychological Terms. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(4), 547-553.
- Slavin, R. E. (1991). Group Rewards Make Groupwork Work. *Educational Leadership*, 48(5), 89-91.

- Steinbach, R., Green, J., Datta, J., & Edwards, P. (2011). Cycling and the city: A case study of how gendered, ethnic and class identities can shape healthy transport choices. *Social science & medicine*, 72(7), 1123-1130.
- Stowe, D. E., Eder, D. J., Wentworth, J., & Sebberson, D. (2002). Interdisciplinary program assessment. *Issues in Interdisciplinary Studies*.
- Subramaniam, P. R., & Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 602-611.
- Sufi, S., Nenadic, A., Silva, R., Duckles, B., Simera, I., de Beyer, J. A., & Higgins, V. (2018). Ten simple rules for measuring the impact of workshops. *PLOS Computational Biology*, 14(8), e1006191.
- Swargiary, K., & Roy, K. (2023). The Impact of Study Environment on Students' Academic Performance: An Experimental Research Study. *Authorea Preprints*.
- Taggart, A. (1988). The endangered species revisited. *ACHPER National Journal*, 131, 34-50.
- Taras, H., & Potts-Datema, W. (2005). Sleep and student performance at school. *Journal of School Health*, 75(7), 248-254.
- Tarrow, S. (1995). Bridging the Quantitative-Qualitative Divide in Political Science. *American Political Science Review*, 89(2), 471-474.
- Torrents, C., Castañer, M., Dinušová, M., & Anguera, M. T. (2013). Dance divergently in physical education: Teaching using open-ended questions, metaphors, and models. *Research in Dance Education*, 14(1), 54-66.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 5(1), 1-12.
- Walia, A. (2019). Team teaching: A new paradigm for students and teachers. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 6(6), 1-5.
- Wang, G. (2021). Research on the development of safety education content in the field of physical education based on big data analysis. *Journal of Physics: Conference Series*, 1744, 032243.
- Whitehead, M. (2010). The concept of physical literacy. In M. Whitehead(Ed.), *Physical literacy: Throughout the lifecourse* (pp. 10-20).Abingdon, OX: Routledge.
- World Health Organization. (2002). A physically active life through everyday transport with a special focus on children and older people and examples and approaches from Europe (No. EUR/02/5040803). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- World Health Organization. (2020). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. Geneva: World Health Organization. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

Wright, P., & Craig, M. (2011). Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): Instrument Development, Content Validity, and Inter-Rater Reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(3), 204-219.

Yukelson, D. (1997). Principles of effective team building interventions in sport: A direct services approach at Penn State University. *Journal of applied sport psychology*, 9(1), 73-96.

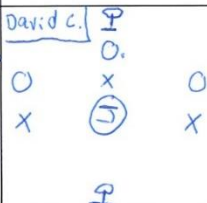
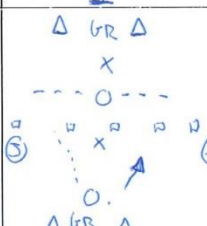
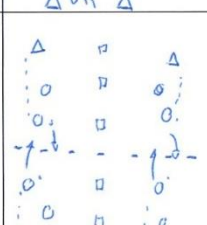
Referências legislativas

Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de fevereiro.

Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro.

Apêndices

Apêndice I – Exemplos de UD

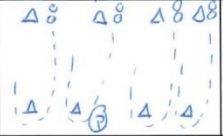
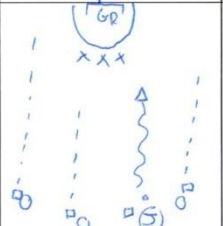
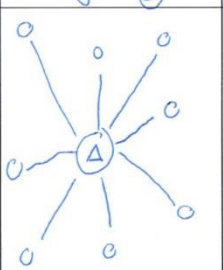
Professor	Ano Letivo	Etap	UD	Nº de aulas	Turma	Nº alunos	
Hugo S.	23-24	3ª	10	4	11º CT5 & AV	29	
Matérias: Coefebol; Futebol; Ténis							
Espaço: EE		Volume: 1h 30 min		Recursos Materiais: 2 Postes Coefebol; 6 Coleções (4; 2); Bola Coefebol; 4 cones; Bolas (4); 5 Coleções (2; 3); Raquetes; Bolas; 2 Cones			
Objetivos: Manuseio Individual (HxH); Desmarcação; Enquadramento coletivo; Recolher como defesa; Atitude defensiva; Jogar em largura e prof.; Finalização; Rega com o de Raquete.							
Aquecimento	Grupo 6 (Mariana J; Carolina; Ana E. Santo; Inês; Matilde)					Tempo 10'	
Componente Principal	Coefebol → 3x2 ↓ G1: 3x3 + (5) → Não pode finalizar (Se David fizer aula 3 nos corredores L.) Afomo G2: 4x4 + (5) → Marguêda G. G3: 4x4 + (25) → Estefânia Sofia F.					David C. P 	Tempo 15'
Componente Principal	Futebol G1: GR + 2x GR + 2 + 3hs G2: GR + 2x GR + 2 + 3hs (Jogo de Corredores) (Lousa Alice + Inês; Ana + Sofia P. Rafael; Samuel; David) G3: 3x2 Jogo de C: GR + 2x GR + 2 + 3hs						Tempo 15'
Componente Principal	Ténis (Cooperação) 1+1 ↓ 2+2						Tempo 15'
Momento Final	Abolgermenton e Reflexão final					Tempo 10'	

Grupo 1: Afomo V.; Afomo L.; André H.; André E.; David C.; Fran.; Gonçalo; Guilherme Ricardo

Grupo 2: Alice; Ana; David M.; Louisa; Marguêda Gon.; Miguel; Rafael; Samuel; Sofia P.

Grupo 3: Ana E. Santo; Carolina L.; Carolina; Estefânia; Inês; Mariana J; Mariana Al.; Marguêda Santos; Matilde; Sofia F.

Hugo D. Monteiro dos Santos. RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DR. ANTÓNIO CARVALHO FIGUEIREDO

Professor	Ano Letivo	Etap	UD	Nº de aulas	Turma	Nº alunos
Hugo S.	23-24	4º	14	4	11º CT5 & AV	29
Matérias: Basquetebol ; Andebol ; Orientação						
Espaço: 6		Volume: 1h30 min		Recursos Materiais: Bolas, coleções, cordas, chapéus, salizas, mapas, cones		
Objetivos: Receber enquadado; passe e corte; Marcacões HxH; "Luta no cesto"; Passe; remate em salto não protagonizado; jogo em largura e profu.; saber ler o mapa; Situar-se no espaço; Realizar o percurso de forma autónoma						
Aquecimento	Vagas: Aptidão aeróbia Aquecimento articlar Skipping baixo/médio/alto					Tempo 10'
Componente Principal	Basquetebol: G1: jogo perseguição + 4x4 sofre custo faz 2 buques G2/G3: jogo perseguição + 3x3x3 (Holandês) • Equipa de fora salta "a cande					Tempo 17'
Componente Principal	Andebol: 1x1: Defesa faz passe e AV remata p/cima G1: GR + 3x3 + 5 G2/3: GR + 4x4 Δ só sai da defesa quando não sofre Gob; Equipa sofre faz 2 flexões					Tempo 17'
Componente Principal	Orientação: • Simbologia - Exemplos de Mapas - Tipos de orientação • Ori-conos • Orientação em escola					Tempo 17'
Momento Final	Alojamentos e reflexão final					Tempo 5'

Grupo 1: Afonso V., André H., André C., Catarina L., David M., Fran., Gonzalo F., Guilherme S., Afonso L.

Grupo 2: Alice, Ana, Margarida G., Miguel, Rafael, Ricardo, Saech, Samuel, Sofia Lourosa

Grupo 3: David C., Ana E.S., Carolina, Estefânia, Inês, Mariana J., Mariana Al., Margarida S., Matilde, Sofia Fern.

Apêndice II – Questionário Diagnóstico do Aluno



Questionário Diagnóstico do Aluno

Informação Pessoal

Nome Completo: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: _____

Nacionalidade: _____

Morada: _____

Altura: _____ Peso: _____

Com quem vives? _____

Quanto tempo demoras no percurso da tua casa até à escola? _____

Já ficaste retido em algum ano? (Se Sim, qual(is)?) _____

Qual(is) a(s) disciplina(s) que mais e menos te agrada(m)?

Tens alguma das seguintes condições de saúde?

Asma ☐

Diabetes ☐

Escoliose ☐

Dança ☐

Outros (Especificar): _____

Hábitos Alimentares

Durante o tempo de aulas, costumas tomar o pequeno-almoço em casa? Se "Sim" a que horas?
Se "Não", onde?

O que costumas comer ao Pequeno – Almoço?

Quantas refeições fazes diariamente?

Em média, quantos litros de água bebes?

Menos de 1L ☐

Entre 1,5L a 2L ☐

Mais de 2L ☐

Hábitos de Repouso

Quantas horas, em média, dormes por noite durante a semana?

Menos de 6 horas ☐

Entre 6 e 8 horas ☐

Mais de 8 horas ☐

Sentes-te cansado quando acordas de manhã?

Sim ☐

Não ☐

Hugo D. Monteiro dos Santos. RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DR. ANTÓNIO
CARVALHO FIGUEIREDO

Costumas ter dificuldades em adormecer?

Sim ☐

Não ☐

Curiosidades sobre ti

Nos teus tempos livres, o que mais gostas de fazer?

Como preferes passar o teu tempo livre?

Sozinho ☐ Com amigos ☐

Na tua turma, qual(is) o(s) colega(s) com quem te relacionas melhor?

Onde costumavas estudar?

Em casa ☐ Se sim, em que espaço da casa? _____

Na escola ☐ Se sim, em que espaço da escola? _____

Noutro local ☐ Qual? _____

Como costumavas estudar e qual a qualidade do teu estudo?

Estudo num ambiente tranquilo, sem distrações, e considero a qualidade do meu estudo como boa / muito boa. ☐

Tenho algumas distrações, mas ainda assim consigo estudar com uma qualidade razoável. ☐

O espaço que partilho impacta negativamente na qualidade do meu estudo. ☐

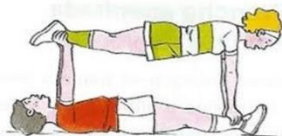
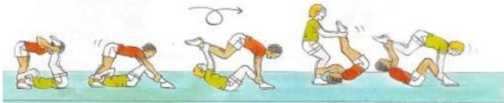
Hugo D. Monteiro dos Santos. RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DR. ANTÓNIO
CARVALHO FIGUEIREDO

Apêndice III – Avaliação Inicial

INICIAL				AVALIAÇÕES																				
				Aptidão Física								Atividades Físicas												
								JDC				Ginástica		Desportos de Raquete				Dança		Atletismo				
Nº	Turma	Idade	Género	Vai-Vém	Abd	Flex de braços	Imp hor	Senta e Alcança	Flex Ombros	Fut	And	Basq	Volei	Solo	Aparelhos	Badminton	Ténis	Ténis de M.	Social	C. de Barreiras	C. de Estafetas			
1	CT5	15	M	ZS	PA	PA	ZS	ZS	S	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
2	CT5	16	M	ZS	PA	PA	ZS	ZS	S	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I
3	AV	17	F	ZS	PA	ZS	N	ZS	S	N	NI	NI	NI	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI
4	AV	17	F	ZS	ZS	ZS	ZS	N	S	N	NI	NI	NI	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI
5	AV	16	F	ZS	ZS	ZS	ZS	ZS	S	N	NI	NI	NI	PI	PI	I	PI	PI	I	I	I	I	PI	PI
6	CT5	16	M	NR	PA	ZS	NR	ZS	S	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I
7	CT5	16	M	ZS	PA	PA	ZS	ZS	S	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
8	AV	16	F	ZS	PA	ZS	ZS	ZS	S	N	NI	NI	NI	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI
9	AV	16	F	N	ZS	ZS	ZS	N	S	N	NI	NI	NI	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI
10	CT5	16	M	ZS	PA	PA	ZS	ZS	S	I	I	I	I	I	I	I	PI	PI	PI	I	I	I	I	I
11	AV	17	M	N	ZS	N	ZS	N	N	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI
12	AV	17	F	N	PA	PA	ZS	ZS	S	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI
13	CT5	16	M	N	ZS	ZS	ZS	ZS	S	PI	PI	PI	PI	I	PI	I	PI	I	PI	I	I	I	I	I
14	CT5	16	M	NR	NR	NR	NR	NR	S	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I
15	CT5	16	M	ZS	NR	NR	ZS	NR	S	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
16	AV	16	F	NR	ZS	ZS	ZS	N	S	N	NI	NI	NI	PI	I	I	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI
17	AV	19	F	N	N	N	ZS	PA	S	N	NI	NI	NI	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI
18	AV	16	F	ZS	ZS	ZS	ZS	N	S	N	NI	NI	NI	PI	I	PI	PI	PI	PI	N	N	N	N	N
19	AV	16	F	N	ZS	ZS	ZS	N	S	N	NI	NI	NI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI
20	AV	16	F	N	NR	NR	N	NR	S	N	NI	NI	NI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	N	N	N	N	N
21	CT5	16	F	NR	ZS	ZS	NR	N	S	N	NI	NI	NI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	N	N	N	N	N
22	AV	17	F	N	ZS	ZS	ZS	PA	S	N	NI	NI	NI	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI
23	AV	18	M	N	N	N	N	ZS	S	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI	PI
24	CT5	16	M	NR	NR	NR	NR	NR	NR	PI	PI	PI	PI	I	PI	I	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI	PI
25	CT5	16	M	PA	ZS	ZS	ZS	N	S	PI	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	I	PI	I	I	I	I	I
26	AV	16	M	N	ZS	ZS	N	N	S	PI	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI	PI
27	AV	15	F	ZS	ZS	ZS	NR	ZS	S	N	NI	NI	NI	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI
28	AV	16	F	ZS	ZS	ZS	ZS	ZS	S	N	NI	NI	NI	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI
29	AV	17	F	N	NR	NR	N	NR	S	N	NI	NI	NI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI

Apêndice IV – Ficha de habilidades de ginástica acrobática

Ginástica acrobática – 11º ano

Nível Introdução (A pares)	
Prancha facial sobre o base	
Apoio facial invertido entre as coxas do base	
Monte de costas sobre a coxa do base	
Cambalhota à frente a dois (tank)	

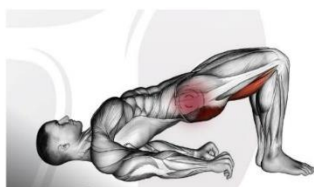
Apêndice V – Plano de treino para aluno

Plano de treino

Exercício 1 – Agachamentos (3x10)



Exercício 2 – Elevações do quadril (3x12)



Exercício 3 – Flexões (3x10)



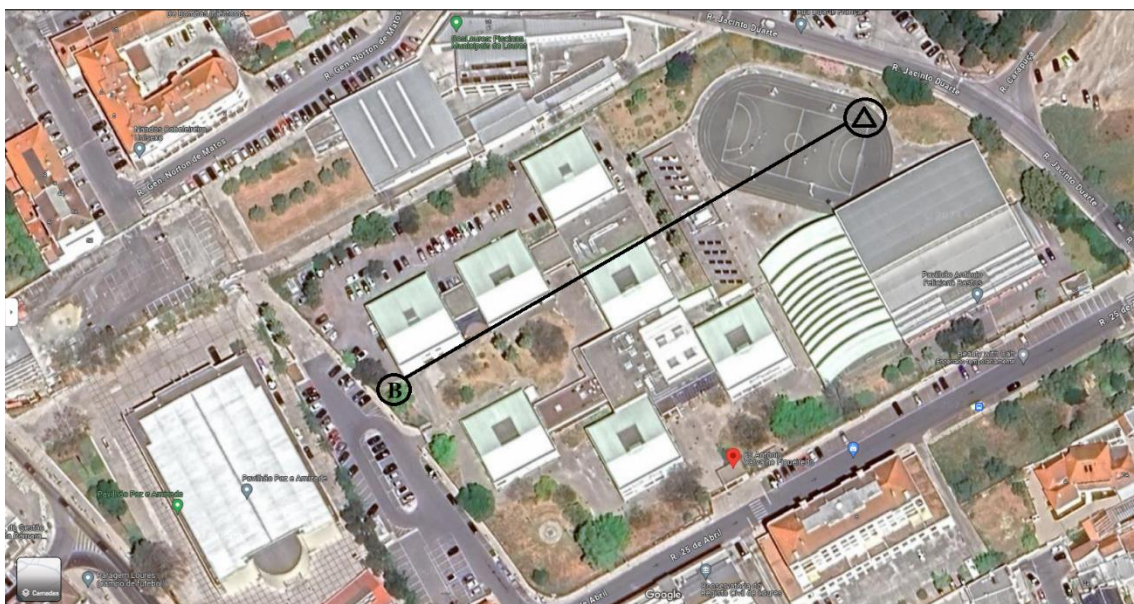
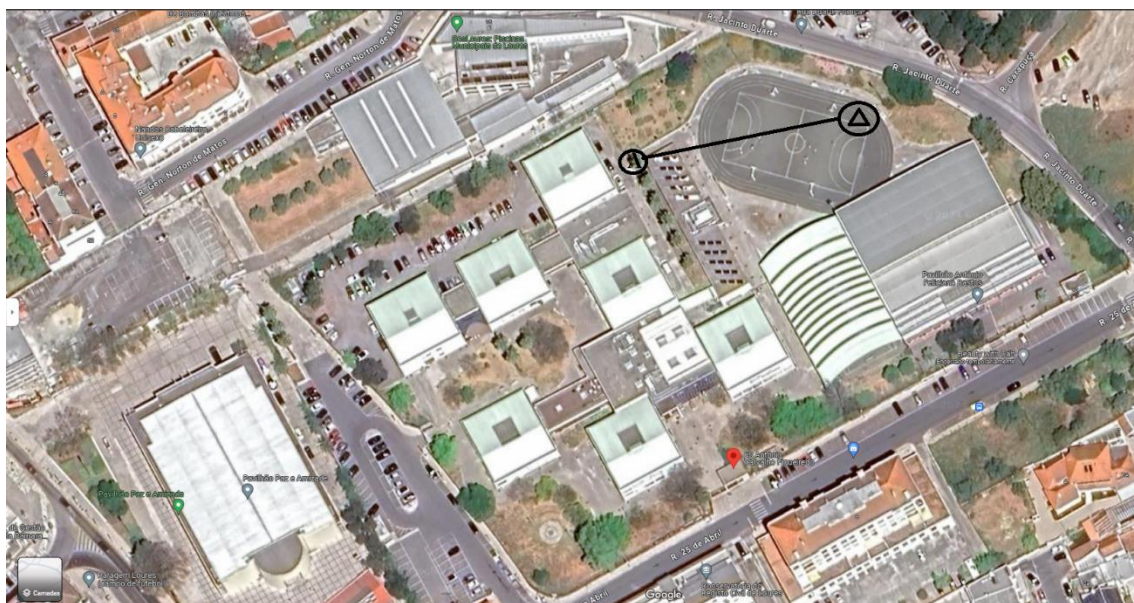
Exercício 4 – Abdominais (3x15)



Exercício 5 - 30 segundos de prancha Exercício 6 – Prancha lateral (15seg. cada lado)



Apêndice VI –Orientação em estrela na ESDACF



Apêndice VII – Pedido direção à escola PTI



Exmo.(a) Senhor(a),

Venho por este meio solicitar a vossa Excelência a autorização para desenvolver um projeto do meu estágio denominado "Professor a Tempo Inteiro", este projeto consiste em desempenhar as funções de um docente a tempo inteiro, assumindo um total de 22 horas letivas semanais, ao longo de uma semana.

O objetivo principal desta iniciativa é enriquecer a minha formação e compreensão prática sobre o quotidiano profissional dos professores, bem como sobre os desafios e recompensas inerentes à profissão. Pretendo assim, preparar e lecionar aulas, sob a orientação e supervisão direta dos professores de Educação Física que compõem o horário sugerido.

Saliento que todos os professores de Educação Física envolvidos neste horário já foram previamente informados sobre a minha intenção (Professora Lúcia Pereira, Fernanda Vieira e Margarida Mateus) e manifestaram a sua disponibilidade e interesse em supervisionar o planeamento e a execução das aulas.

Em anexo a esta solicitação, encontra-se uma proposta detalhada do horário que pretendo seguir, incluindo as turmas específicas com as quais gostaria de trabalhar. Estou inteiramente à disposição para discutir e adaptar esta proposta, de modo a garantir que ela se alinhe às necessidades e expectativas da escola, bem como às diretrizes pedagógicas em vigor.

Agradeço antecipadamente pela atenção dispensada a este pedido.

Aguardo com expectativa a possibilidade de discutir este projeto mais detalhadamente e estou ao dispor para quaisquer esclarecimentos adicionais que se mostrem necessários.

Com os melhores cumprimentos,

Hugo Santos

Professor-Estagiário

Apêndice VIII - Ata de eleição de delegado e sub-delegado



ELEIÇÃO DO DELEGADO E SUBDELEGADO DE TURMA

DATA: ____/____/____

TURMA ____

ANO ____

1. Resultados apurados:

Nº de alunos da turma	
Número de alunos presentes	
Votos válidos	
Votos nulos	
Votos brancos	

2. Alunos mais votados:

	Nome	Nº de votos
Delegado		
Subdelegado		

3. Assinaturas:

Diretor(a) de Turma _____

Secretário(a) _____

Delegado(a) _____

Subdelegado(a) _____

Apêndice IX – Questionário de Afetividade e Cooperação



Questionário sobre Cooperação e Afetividade na Turma

1. Qual é o teu curso?

Ciências e Tecnologias ☐

Artes Visuais ☐

2. Sentes que conheces a maioria dos teus colegas (tanto do teu curso como do outro)?

Sim ☐

Não ☐

3. Com que frequência interages com os colegas do outro curso (CT/AV)?

Diariamente ☐

Semanalmente ☐

Raramente ☐

Nunca ☐

4. Como descreves a relação entre alunos do teu curso?

Muito próxima e afetiva ☐

Relativamente próxima ☐

Distante ☐

Não sei ☐

5. Como descreverias a relação entre alunos dos dois cursos?

Muito próxima e afetiva ☐

Relativamente próxima ☐

Distante ☐

Não sei ☐

Apêndice X – Exemplo de pôsteres

Doping e moralidade no desporto

O doping no desporto refere-se ao uso de substâncias ilícitas para melhorar artificialmente o desempenho dos atletas. Esta prática é considerada antiética e desonesta, pois compromete a integridade das competições e pode ter sérias consequências para a saúde dos atletas

As substâncias mais comuns incluem eritropoietina (EPO), furosemida, energéticos e anabolizantes

História

O doping no desporto remonta à Grécia Antiga, onde os atletas já usavam substâncias para melhorar o seu desempenho. Com o passar dos séculos, o doping evoluiu de misturas de plantas e vinhos fortificados para substâncias sintéticas. Um dos casos mais conhecidos foi o de Ben Johnson nos Jogos Olímpicos de 1988, que perdeu a sua medalha de ouro nos 100 metros após testar positivo para esteróides

Consequências

Os efeitos do doping são numerosos e graves. Os anabolizantes, por exemplo, podem causar problemas cardíacos, hepáticos e renais (hepatite tóxica, cirrose e cancro), proliferação de células cancerígenas além das mudanças hormonais irreversíveis. Já os estimulantes podem provocar arritmias cardíacas, infarto e até a morte

Tipos de substâncias

As substâncias comuns usadas para doping incluem a eritropoietina (EPO), que aumenta a capacidade de transporte de oxigénio no sangue, esteróides, anabolizantes e estimulantes que reduzem a fadiga. Estas substâncias podem levar a ganhos de desempenho, mas também a efeitos secundários graves

O que se pode fazer?

Os métodos de detecção de doping incluem testes de urina e sangue que podem identificar substâncias proibidas e os seus metabólitos

A Lei n.º 81/2021 aprovou a antidopagem no desporto em Portugal e adotou as regras estabelecidas no Código Mundial além das penalidades para violações como suspensão ou expulsão permanente do desporto

Ética e moralidade NO Desporto

No desporto a ética e a moralidade são os valores de respeito, integridade e espírito desportivo que moldam a nossa perceção do desporto como um todo

A ética...

orienta os participantes a seguirem determinados valores justos de maneira a garantir que o desporto seja praticado de forma íntegra e positiva, condenando práticas negativas como a violência e a corrupção

PNED

A educação tem um papel importante na promoção da ética no desporto. Programas como o Plano Nacional de Ética no Desporto (PNED) disseminam os valores éticos entre atletas, treinadores e árbitros. Estes programas visam compreender princípios éticos e como aplicá-los

Fair play

O fair play é um princípio que enfatiza a importância de seguir as regras, respeitar os adversários, evitar insultos, provocações ou agressões verbais, a aceitação da derrota e quando ganhamos, fazê-lo humildemente

Equidade

O desporto deve ser acessível a todos, independentemente do género, raça, deficiência ou origem social, promovendo a igualdade e combate a discriminação, garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades para participar e competir

Apêndice XI – Mapa de Montachique e Mapa de atividade da SC



Apêndice XII – Recursos utilizados na escola – Orientação



Apêndice XIII - Dia da Saída de Campo



Apêndice XIV - Cartaz DE



Apêndice XV – Questionário Seminário



Agrupamento de Escolas
4 de OUTUBRO

Caro/a Professor/a,

Estou a planear um projeto de seminário para o grupo de Educação Física na nossa escola e quero saber a sua opinião. Por favor, responda às seguintes perguntas:

1. Quão interessado está na inclusão de conteúdos de ciclismo no currículo de Educação Física com foco na segurança rodoviária?

- ☐ Muito interessado
☐ Interessado
☐ Neutro
☐ Pouco interessado
☐ Nada interessado

2. Quão interessado está em explorar a utilização de bolas afáveis / balões para otimizar o ensino-aprendizagem nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC)?

- ☐ Muito interessado
☐ Interessado
☐ Neutro
☐ Pouco interessado
☐ Nada interessado

3. Que temas adicionais ou sugestões teria para um projeto de seminário em Educação Física que acha que seriam relevantes para a nossa escola?

O seu feedback é muito importante. Agradeço antecipadamente por dedicar algum do seu tempo para responder a este inquérito.

Atenciosamente,

Hugo Santos

Apêndice XVI – Questionário Pós - Impacto



Questionário Pós-Impacto

Caro(a) Professor(a),

Agradeço sua presença na apresentação do seminário "Como integrar o ciclismo no currículo da Educação Física". O seu feedback é essencial para avaliar a eficácia e relevância do conteúdo apresentado, assim como para orientar futuras iniciativas de melhoria. As suas respostas serão mantidas em confidencialidade.

Instruções:

Por favor, avalie as seguintes afirmações com base em sua opinião pessoal, utilizando a seguinte escala:

- 1 = Discordo Totalmente
- 2 = Discordo Parcialmente
- 3 = Neutro
- 4 = Concordo Parcialmente
- 5 = Concordo Totalmente

Viabilidade e implementação

Vejo viabilidade na implementação do ciclismo no currículo de Educação Física na nossa escola.

Os recursos sugeridos para a implementação do ciclismo são acessíveis e práticos para nossa realidade escolar.

A estratégia proposta para integrar o ciclismo no currículo é clara e bem estruturada.

Formação e apoio

Sinto-me preparado(a) para integrar o ciclismo nas minhas aulas de Educação Física.

Acredito que haverá suporte suficiente (material, formação, infraestrutura) para implementar o ciclismo no currículo.

Impacto esperado

A integração do ciclismo no currículo de Educação Física pode aumentar o interesse dos alunos pelas aulas.

O ciclismo pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade física dos alunos.

Anexos

Anexo I – Roulement



Agrupamento de Escolas
4 de OUTUBRO



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

Rotação de Espaços Desportivos

Duração: 2 Semanas

Duração: 2 Semanas	Segunda-Feira					Terça-Feira					Quarta-Feira					Quinta-Feira					Sexta-Feira				
1ª R	E1	P1	EC	P2	P3	E1	P1	EC	P2	P3	E1	P1	EC	P2	P3	E1	P1	EC	P2	P3	E1	P1	EC	P2	P3
2ª R	P1	EC	P2	P3	E1	P1	EC	P2	P3	E1	P1	EC	P2	P3	E1	P1	EC	P2	P3	E1	P1	EC	P2	P3	E1
3ª R	EC	P2	P3	E1	P1	EC	P2	P3	E1	P1	EC	P2	P3	E1	P1	EC	P2	P3	E1	P1	EC	P2	P3	E1	P1
4ª R	P2	P3	E1	P1	EC	P2	P3	E1	P1	EC	P2	P3	E1	P1	EC	P2	P3	E1	P1	EC	P2	P3	E1	P1	EC
5ª R	P3	E1	P1	EC	P2	P3	E1	P1	EC	P2	P3	E1	P1	EC	P2	P3	E1	P1	EC	P2	P3	E1	P1	EC	P2
08:30																									
09:15																									
09:15 10:00	1ª PAV/ PIS	9ª T6	8ª T1	12ª CT3		9ª T3	7ª T1	10ª CT4			9ª T4	1ª PDP	10ª LH2	10ª AV/ CT5	7ª T5	9ª T2	11ª LH3/ CS2	11ª CT4		2ª PGI	9ª T4	10ª LH3	10ª CT3	10ª AV/ CT5	12ª LH1
10:15																									
11:00	10ª LH3	8ª T5	12ª CT2	12ª CT4		8ª T4	7ª T2	10ª CT3	11ª CT2	12ª LH1	8ª T6	11ª LH2	11ª LH1	1ª PDP	10ª CT2	9ª T3		10ª CT4	7ª T3	11ª CT1	8ª T3	1ª PDP DI	10ª LH2	11ª CS1	2ª PAS/ PAF
11:45																									
12:00																									
12:45	10ª CS2	9ª T5	10ª CS1	12ª LH2	12ª CT1	9ª T2	3ª PGI	11ª CT4	11ª CT3	12ª CT1	8ª T2	2ª PDP		11ª CS1	7ª T6	2ª PDP DC		7ª T1	7ª T7		1ª PAV/ PIS	8ª T7	11ª CT3	10ª CT1	
12h45 13h30						7ª T4						9ª T5	8ª T1								8ª T4	2ª PDP			
13:45																									
14:30																									
14:30	8ª T2	8ª T6				10ª CT2					10ª LH1					9ª T1							1ª PDP DC		10ª LH1
15:15																									
15:25	8ª T3																								
16:10		2ª PDP DC	11ª CT5/AV	2ª PAE	10ª CT1	9ª T1	3ª PAS/ PAG	7ª T3		12ª CS						7ª T4	1ª PAS /PCD	1ª PDP DC	11ª CT2	12ª CS		2ª PDP DC	11ª LH1	12ª CT3	12ª AV
16:10 16:55	8ª T7																								
17:00																									
17:45		11ª LH3/ CS2	12ª AV		11ª CT1		3ª PIA/ PAE	1ª PAF/ PAE		2ª PMM/ PIA						10ª CS2		11ª CT5/ AV	12ª LH2	10ª CS1		11ª LH2		12ª CT4	12ª CT2
17:45 18:30																									

Anexo II - Prioridades na lecionação de matérias



Agrupamento de Escolas
4 de OUTUBRO



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Prioridades na lecionação de matérias/utilização de material

Pavilhão Feliciano Bastos

Ano Letivo 2022/2023

Pavilhão 1	Pavilhão 2	Pavilhão 3
Dança Basquetebol Voleibol Ginástica Solo (rolo) Badminton Ténis Mesa (1 mesa)	Basquetebol Voleibol Salto em Altura Ginástica Solo (colchões vermelhos) Ténis de Mesa (2 mesas)	Basquetebol Voleibol Ginástica Aparelhos (colchões azuis) Badminton

Anexo III – Documento de apoio ao plano plurianual

 Agrupamento de Escolas 4 de OUTUBRO									
Basquetebol		5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
NÍVEL INTRODUÇÃO									
Em jogo 3 X 3 ou 5 X 5 (bola tamanho 5)									
ATAQUE									
Recepção a duas mãos e enquadra-se ofensivamente.		x	x	x	x	x	x	x	x
Lança na passada ou parado.		x	x	x	x	x	x	x	x
Dribla para progredir ou ultrapassar o Adversário.		x	x	x	x	x	x	x	x
Passa a um colega desmarcado.		x	x	x	x	x	x	x	x
Desmarca-se mantendo Ocupação equilibrada do espaço.				x	x	x	x	x	x
DEFESA									
Assume a posição defensiva colocando-se entre o adversário e o cesto.				x	x	x	x	x	x
Participa no Ressonho Defensivo.				x	x	x	x	x	x
Realiza com oportunidade e correção global, no jogo e em exercício critério, as ações:									
Recepção		x	x	x	x	x	x	x	x
Passa (de peito e picado)		x	x	x	x	x	x	x	x
Lançamento na passada e parado				x	x	x	x	x	x
Dribla de progressão		x	x	x	x	x	x	x	x
Paragens e rotação sobre um apoio						x	x	x	x
NÍVEL ELEMENTAR									
Em jogo 5 X 5									
ATAQUE									
Com bola, passa a um colega em melhor posição ou progride em drible para finalizar ou passar.						x	x	x	x
Assume atitude ofensiva básica.								x	x
Lança na passada ou de curta distância.						x	x	x	x
Dribla e tira partido da situação de 1x1.						x	x	x	x
Sem bola, desmarca-se cortando para cesto.						x	x	x	x
DEFESA									
Atitude defensiva com marcação ao adversário direto.						x	x	x	x
Colocação entre o adversário e o cesto, dificultando o drible, passe e lançamento e abertura de linhas de passe.						x	x	x	x
Realiza com oportunidade e correção global, no jogo e em exercício critério, as ações:									
Passa a uma mão						x	x	x	x
Dribla de proteção e progressão						x	x	x	x
Lançamento em salto								x	x
Fintas de arranque em drible								x	x
Dribla com mudança de direção pela Frente								x	x

Hugo D. Monteiro dos Santos. RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DR. ANTÓNIO
CARVALHO FIGUEIREDO



Voleibol	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
NÍVEL INTRODUÇÃO								
Em situação de jogo 2x2								
Coopera com os colegas para manter a bola no ar, usando "passe".	x	x						
Coopera com os colegas para manter a bola no ar, usando "passe" e manchete com coordenação global, posicionando-se corretamente.			x	x	x	x	x	x
Realiza com oportunidade e correção global, no jogo e em exercício critério, as ações:								
Serviço por baixo			x	x	x	x	x	x
Receção com 2 mãos por cima	x	x	x	x	x	x	x	x
Deslocamentos			x	x	x	x	x	x
NÍVEL ELEMENTAR								
Em situação de jogo 4x4								
Serve por baixo ou por cima, para difícil receção ou em profundidade.					x	x	x	x
Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima.					x	x	x	x
Posiciona-se para passar ou receber/enviar a bola, em passe colocado ou remate (em apoio).					x	x	x	x
Executa um passe alto ou manchete.					x	x	x	x
Realiza com oportunidade e correção global, no jogo e em exercício critério, as ações:								
Remate com salto							x	x
Desloca-se para defesa baixa							x	x
Manchete					x	x	x	x
Passe alto de frente					x	x	x	x
Passe alto de costas							x	x
Remate em apoio					x	x	x	x



Ginástica Acrobática	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
NÍVEL INTRODUÇÃO								
A par, realizam os seguintes elementos técnicos com coordenação e fluidez:								
Prancha facial sobre o base						x	x	x
Apoio facial invertido entre as coxas do base						x	x	x
Monte de costas sobre a coxa do base						x	x	x
Cambalhota à frente a dois (tank)						x	x	x
A par, combinam numa coreografia musicada, com pelo menos três dos elementos técnicos aprendidos, utilizando diversas direções e sentidos, afundos piruetas e saltos, posições de equilíbrio.								x
Em trios, realizam os seguintes elementos técnicos com coordenação e fluidez:								
Prancha dorsal sobre os bases						x	x	x
Equilíbrio de pé sobre as coxas dos bases						x	x	x
Prancha facial sobre os braços dos bases						x	x	x
Prancha facial sobre os braços dos bases, com impulso						x	x	x
Apoio facial invertido sobre as coxas dos bases						x	x	x
Em trio, combinam numa coreografia musicada, com pelo menos três dos elementos técnicos aprendidos, utilizando diversas direções e sentidos, afundos piruetas e saltos, posições de equilíbrio.								x
NÍVEL ELEMENTAR								
A par, combinam os seguintes elementos técnicos, numa coreografia musicada (sem exceder dois minutos), utilizando diversas direções e sentidos, afundos, piruetas, rolamentos, passo-trocapasso, tesouras (saltos), posições de equilíbrio e outras destrezas gímnicas:								
Prancha facial sobre os pés do base (pega frontal)							x	x
Equilíbrio sobre as coxas do base (de frente ou de costas)							x	x
Equilíbrio de pé sobre os ombros do base								x
Em trios, realizam os seguintes elementos técnicos com coordenação e fluidez:								
Equilíbrio de pé sobre as coxas do base (de costas) com apoio do base intermédio							x	x
Apoio facial invertido no solo com apoio e equilíbrio sobre as coxas do base (de costas)								x