Centro Universitário Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. FILIPA DE LENCASTRE

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 João Paulo Duarte Ramos

BEATRIZ ESTEVES TROVÃO, N.º 22401155

2026

Centro Universitário Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. FILIPA DE LENCASTRE

"VERSÃO FINAL"

Relatório de Estágio defendido em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário Lisboa no dia 24/02/2026, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação Nº97/2026, de 4 de Fevereiro de 2026, com a seguinte composição:
Presidente: Prof. Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa
Arguente: Prof. Doutor Mário Luís Castro Guimarães
Orientador: Prof. Doutor João Paulo Duarte Ramos

BEATRIZ ESTEVES TROVÃO, N.º 22401155

2026

Agradecimentos

À Professora Cláudia Gonçalves, orientadora pedagógica, agradeço pela orientação exigente, pelo acompanhamento próximo e pelo apoio constante nos bons e maus momentos.

Ao Professor Luís Bom, pela disponibilidade e pelas orientações rigorosas, fundamentais para o meu desenvolvimento profissional.

A todo o pessoal docente e não docente do Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre, pelo acolhimento e colaboração ao longo do ano letivo, em especial ao núcleo do Departamento de Educação Física, pela abertura e partilha.

A todos os docentes que marcaram o meu percurso na Licenciatura e no Mestrado, pela dedicação e partilha de saberes que contribuíram para a minha formação.

À minha colega de estágio Mariana Gonçalves, por todo o apoio, dedicação e amizade ao longo deste ano. A partilha constante, o trabalho conjunto e a entreajuda foram essenciais para enfrentar os desafios e alcançar os objetivos do estágio.

À minha família, especialmente à minha mãe, irmã e à Eduarda, pelo apoio incondicional, pela compreensão nos momentos mais exigentes e por estarem sempre presentes ao longo de todo este percurso.

Aos meus alunos, que para sempre estarão no meu coração, agradeço pela confiança, entrega e por fazerem parte desta etapa da minha vida.

Resumo

O presente relatório apresenta as opções pedagógicas, os balanços e as reflexões realizadas ao longo do Estágio Pedagógico em ensino da Educação Física, desenvolvido no Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre.

O estágio assentou no modelo de planeamento por etapas: Prognóstico, Prioridades, Progresso e Produto, aplicado de forma transversal às quatro áreas de intervenção: Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar e Seminário.

Na Lecionação, foi implementada uma prática centrada nos alunos, com organização por grupos heterogéneos e metodologias que promoveram a sua autonomia. A progressão das aprendizagens foi evidente, especialmente em matérias como Dança e Ginástica, destacando-se o papel da avaliação formativa e da prática reflexiva na construção de decisões pedagógicas. Na Direção de Turma, apesar das dificuldades sentidas, desenvolveu-se um projeto centrado nas competências pessoais e sociais, valorizando a articulação com estruturas da escola e a cooperação com a colega de estágio.

No Desporto Escolar, a intervenção incidiu no grupo-equipa de Futsal infantil B. A motivação e o gosto pela modalidade estiveram na base de um trabalho sistemático de desenvolvimento das capacidades motoras, com destaque para a força dos membros inferiores. A participação em torneios reforçou a coesão da equipa e o sentido de compromisso dos alunos.

No Seminário, o projeto desenvolvido centrou-se na Avaliação Inicial, tema particularmente pertinente no contexto da escola. A análise crítica das práticas existentes conduziu à implementação de estratégias mais sistematizadas de recolha e interpretação de dados, com impacto direto no planeamento e na resposta às necessidades dos alunos.

Palavras-chave: Educação Física, Planeamento por etapas, Avaliação inicial, Prática reflexiva, Trabalho colaborativo

Abstract

This report presents the pedagogical choices, evaluations, and reflections developed throughout the Teaching Internship in Physical Education, carried out at the Dona Filipa de Lencastre School Group.

The internship was based on a stage-based planning model – Prognosis, Priorities, Progress, and Product – applied transversally to the four areas of intervention: Teaching, Class Management, School Sports, and Seminar.

In the Teaching component, a student-centered approach was implemented, with organization in heterogeneous groups and methodologies that promoted student autonomy. Learning progression was evident, especially in subjects such as Dance and Gymnastics, highlighting the role of formative assessment and reflective practice in the construction of pedagogical decisions.

In Class Management, despite the difficulties experienced, a project focused on personal and social skills was developed, valuing articulation with school structures and cooperation with the internship colleague.

In School Sports, the intervention focused on the under-13 Futsal team. Motivation and enthusiasm for the sport formed the basis of systematic work on developing motor skills, with emphasis on lower-body strength. Participation in tournaments reinforced team cohesion and students' sense of commitment.

In the Seminar, the project focused on Initial Assessment, a particularly relevant topic in the context of the school. The critical analysis of existing practices led to the implementation of more systematic strategies for collecting and interpreting data, with a direct impact on planning and responding to students needs.

Keywords: Physical Education, Stage-based planning, Initial assessment, Reflective practice, Collaborative work

Abreviaturas

A – Avançado

ABCD – Aptidão Física, Bolas, Colchões, Dança

AC–Área Conhecimentos

AE – Aprendizagens Essenciais

AEDFL – Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre

AI – Avaliação Inicial

APA - American Psychological Association

APF– Aptidão Física

AZSAF – Perfil Atlético da Zona Saudável da Aptidão Física

DE – Desporto Escolar

DEF – Departamento de Educação Física

DGE – Direção-Geral da Educação

DT – Direção de Turma

DRT–Diretor de Turma

E – Elementar

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

EP - Estágio Pedagógico

ESDFL – Escola Secundária D. Filipa de Lencastre

FZSAF – Fora da Zona Saudável de Aptidão Física

GR – Guarda-redes

I - Introdução

IHSA–Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

JK – Joker

MEEFEBS - Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário

MI – Membros Inferiores

MS – Membros Superiores

MU – Medidas Universais

PAI– Protocolo de Avaliação Inicial PC–

Plano Curricular

PI - Parte de Introdução

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

PTI – Professor a Tempo Inteiro

SC – Saída de Campo

UD– Unidade Didática

UL–Universidade Lusófona

ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

Índice

Introdução ***13***

1. Lecionação ***16***

1.1- Caracterização da Escola 16

1.2 - Currículo – Organização e Gestão 18

1.3 - Caracterização da Turma 18

1.4 – 1.ª Etapa- Prognóstico 19

1.4.1- Planeamento 20
1.4.2 - Balanço 21

1.5 – 2.ª Etapa- Prioridades 23

1.5.1- Planeamento 23
1.5.2 - Balanço 27

1.6 - 3.ª Etapa - Progresso 29

1.6.1- Planeamento 30
1.6.2 - Balanço 34

1.7- 4ª Etapa- Produto 37

1.7.1- Planeamento 38
1.7.2 - Balanço 42

1.8 - Plano de Observação 46

1.9 - PTI – 1.º Momento 47

1.10- PTI – 2.º Momento 49

1.11- Participação na Noite dos Jovens Investigadores 52

1.12 - Participação no Plano Anual de Atividades 53

1.13- Aulas Observadas pelos Estudantes do 1.º Ano de Mestrado da Universidade Lusófona 54

1.14 - Projeto TOP – Lecionação | O Caminho pela Força 55

1.14.1- 1.ª Etapa 55
1.14.2- 2.ª Etapa 56
1.14.3- 3.ª Etapa 57
1.14.4 - 4.ª Etapa 58

2. Direção de Turma ***60***

2.1- 1.ª Etapa 60

2.2 - 2.ª Etapa 61

2.3 - 3.ª Etapa.....62

2.4- 4.ª Etapa.....63

2.5- Projeto TOP - Direção de Turma | Competências Sociais em Movimento.....64

2.5.1- 1.ª Etapa..... 64
2.5.2- 2.ª Etapa..... 65
2.5.3- 3.ª Etapa..... 67
2.5.4- 4.ª Etapa..... 68

2.6- Saída de Campo 71

2.6.1 - Planeamento 71
2.6.2 - Balanço..... 73

3. Desporto Escolar ***75***

3. 1- 1.ª Etapa.....75

3.1.1- Planeamento 76
3.1.2- Balanço..... 77

3.2- 2.ª Etapa.....78

3.2.1- Planeamento 78
3.2.2- Balanço..... 79

3.3- 3.ª Etapa.....80

3.3.1- Planeamento 80
3.3.2- Balanço..... 82

3.4 - 4.ª Etapa.....84

3.4.1- Planeamento 84
3.4.2- Balanço..... 86

3.4.3 - Conclusão 87

3.5- Projeto TOP- Desporto Escolar | Potência nas Pernas é Presença em Campo88

3.5.1- 1.ª Etapa..... 88
3.5.2- 2.ª Etapa..... 89
3.5.3- 3.ª Etapa..... 91
3.5.4- 4.ª Etapa..... 93

4. Seminário | Proposta de Valorização da Avaliação Inicial ***96***

4.1- 1.ª Etapa.....96

4.4 - 2.ª Etapa.....98

4.3- 3.ª Etapa.....99

4.4- 4.ª Etapa.....104

4.5- Conclusão 105

Conclusão..... ***106***

Referências Bibliográficas ***109***

Apêndices ..... ***I***

Apêndice I - Distribuição de Matérias por Espaço de Aula de EF II

Apêndice II - Ficha de Diagnóstico – 1.ª Aula de Educação Física. III

Apêndice III - Planeamento da 1.ª Etapa da Área de Lecionação V

Apêndice IV - Resultados da Avaliação Inicial – Aplicação do PAI (AEDFL, 2024a) VI

Apêndice V - Planeamento da 2.ª Etapa da Área de Lecionação VII

Apêndice VI - Jogos – Situação de Aprendizagem VIII

Apêndice VII - Guião do Trabalho Escrito de Grupo – 1.º Semestre IX

Apêndice VIII - Planeamento da 3.ª Etapa da Área de Lecionação XI

Apêndice IX - Exemplos de Perguntas da Aplicação do *Kahoot* XVIII

Apêndice X - Teste de Avaliação Escrito XIX

Apêndice XI - Resultados da Aplicação do Teste de Avaliação Escrito XX

Apêndice XII - Resultado da Aplicação do *Kahoot* XXI

Apêndice XIII - Planeamento da 4.ª Etapa da Área de Lecionação XXII

Apêndice XIV-Resultados das avaliações no 1º Semestre XXIII

Apêndice XV-Resultado das avaliações no 2º Semestre XXIV

Apêndice XVI - Resultados do Teste das Flexões de Braços – FITescola (DGE, 2021), na Avaliação Inicial (AEDFL, 2024a) XXV

Apêndice XVII - Exemplo de Um dos Trabalhos Realizados pelos Alunos no Âmbito do Projeto TOP da Área de Lecionação XXVI

Apêndice XVIII - Resultados da Aplicação do Teste FITescolas das Flexões de Braços (DGE, 2021) - Projeto TOP da Área de Lecionação XXVII

Apêndice XIX - Adaptação do Inventário de Habilidades Sociais (IHSA) (Del Prette & Del Prette, 2009) XXVIII

Apêndice XX- Exemplo de Um Cartão de Um dos Pontos de Controlo- Saída de Campo XXIX

Apêndice XXI - Exemplo de uma Pergunta do Questionário – *Microsoft Forms,* de Um dos Pontos de Controlo XXX

Apêndice XXII - Mapa do Percurso da Prova de Orientação Realizada no Parque Urbano do Jamor..... XXXI

Apêndice XXIII - Planeamento da 1.ª Etapa da Área do Desporto Escolar XXXII

Apêndice XXIV - Planeamento da 2.ª Etapa da Área do Desporto Escolar XXXIII

Apêndice XXV – Planeamento da 3.ª Etapa da Área do Desporto Escolar.XXXIV

Apêndice XXVI - Planeamento do Treino das Capacidades Motoras aplicado na 3.ª Etapa da Área do Desporto Escolar..... XXXVII

Apêndice XXVII - Tabela de Síntese dos Progressos Observados na 3.ª Etapa da Área do Desporto Escolar XXXVIII

Apêndice XXVIII - Planeamento da 4.ª Etapa da Área do Desporto EscolarXXXIX

Apêndice XXIX - Tabela de Síntese dos Progressos Observados na 4.ª Etapa da Área do Desporto Escolar..... XL

Apêndice XXX - Ficha para Consulta do Circuito da Força dos MI - Área do Desporto Escolar..... XLI

Apêndice XXXI - Entrevista Realizada aos Professores do DEF (*Google Forms*) – Área do Seminário XLII

Apêndice XXXII - Entrevista Realizada aos Orientadores Pedagógicos de Outras Escolas *(Google Forms)* – Área do Seminário..... XLIII

Apêndice XXXIII- Exemplos da Reformulação do Protocolo de Avaliação Inicial-Seminário..... XLIV

Anexos ..... ***XLVII***

Anexo 1 - Rotação Semanal dos Espaços de Aula de EF XLVIII

Anexo 2 - Protocolo de Avaliação Inicial (AEDFL, 2024a)..... XLIX

Anexo 3 - Plano Curricular (AEDFL, 2024b)..... L

Anexo 4 - Perfil do Aluno na Disciplina de EF (AEDFL, 2024c) LI

Anexo 5 - Regime Especial de Avaliação – 7.º Ano (AEDFL, 2024d) LII

Anexo 6 - IHSA-Del-Prette (Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes) LIII

Índice de Quadros

Quadro 1- Horário Semanal de Estágio **15**
Quadro 2 - Distribuição das Respostas do IHSA na Primeira Aplicação. **66**
Quadro 3-Distribuição das Respostas do IHSA na Segunda Aplicação. **69**

Índice de Tabelas

Tabela 1-Comparação das Médias do IHSA (Del Prette & Del Prette, 2009), por Item ... **71**
Tabela 2– Avaliação da Força dos Membros Inferiores – Testes de Impulsão Horizontal e Vertical, através da aplicação da Bateria FITescola (DGE, 2021). **89**
Tabela 3 - Avaliação Final da Força dos Membros Inferiores – Resultados dos testes da Impulsão Horizontal e Vertical, através da aplicação da Bateria FITescola (DGE, 2021). **94**

Introdução

O Estágio Pedagógico (EP) é um marco decisivo na trajetória de formação de um professor, representando a transição entre a teoria académica e a prática docente. Esta fase final do Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário (MEEFEBS) não permite apenas a aplicação dos conhecimentos adquiridos, mas também é um espaço primordial para a construção da identidade profissional. Durante este período, as estagiárias foram desafiadas a integrar competências técnicas, pedagógicas e éticas, desenvolvendo uma prática reflexiva que os prepara para a realidade da lecionação de aulas.

A estrutura do EP é composta por quatro áreas: Lecionação, Direção de Turma (DT), Desporto Escolar (DE) e Seminário. Cada uma dessas áreas é abordada através de um modelo de planeamento que se desdobra em quatro etapas: Prognóstico, Prioridades, Progresso e Produto. Este modelo não orienta apenas a intervenção pedagógica, mas também permite uma adaptação contínua às necessidades dos alunos, promovendo um processo educativo mais eficaz e contextualizado.

O EP foi realizado no Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre (AEDFL), tendo como núcleo de estágio a Escola Secundária D. Filipa de Lencastre (ESDFL), localizada em Lisboa. A escolha deste agrupamento foi motivada, por um lado, pela oportunidade vivida, no ano anterior, enquanto aluna do primeiro ano do mestrado, de observar aulas de Educação Física (EF) na ESDFL. Esta experiência revelou-se marcante, sobretudo pela qualidade dos espaços e dos materiais disponíveis, os quais proporcionaram condições favoráveis para o desenvolvimento das aprendizagens e para a implementação de uma prática pedagógica diversificada e exigente. A escolha foi igualmente fundamentada pela possibilidade de realizar um estágio supervisionado por uma orientadora pedagógica com vasta experiência e reconhecida competência profissional, a professora Cláudia Gonçalves, cujo papel foi determinante na construção de uma prática fundamentada, crítica e reflexiva. A supervisão científica esteve a cargo do professor Luís Bom, cuja orientação assegurou uma ponte permanente entre o conhecimento académico e a prática letiva, promovendo uma abordagem formativa exigente e rigorosa.

Este percurso foi igualmente marcado pela cooperação com a colega de estágio Mariana Gonçalves, com quem partilhei a planificação de aulas, a análise de estratégias metodológicas e a reflexão sobre a prática pedagógica, num processo de aprendizagem colaborativa fundamental para o meu desenvolvimento profissional. A interação constante, a troca de

perspetivas e a construção conjunta de soluções pedagógicas foram determinantes para garantir uma prática mais informada, coesa e contextualizada.

Na área da Lecionação, o modelo de planeamento por etapas permitiu desenvolver uma intervenção progressiva e sistematizada, sustentada em evidências recolhidas ao longo do processo. Foram abordadas diversas matérias, tendo-se promovido aprendizagens em diferentes domínios da disciplina. A organização das turmas em grupos heterogéneos e homogéneos possibilitou um trabalho diferenciado, ajustado às necessidades dos alunos. A lecionação revelou-se, assim, uma oportunidade privilegiada para aprofundar a dimensão pedagógica e metodológica do ensino da EF, reforçando a importância do planeamento, da avaliação formativa e da construção de contextos de aprendizagem adequados.

No âmbito da DT, a intervenção centrou-se na promoção do bem-estar e da orientação dos alunos, através da implementação de um projeto que visou o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Esta foi, no entanto, a área em que me senti mais vulnerável e com maiores dificuldades, quer pela complexidade da função, quer pelas incertezas que emergiram ao longo do processo. A professora titular da DT que acompanhei nem sempre se mostrou disponível para esclarecer dúvidas ou orientar com clareza a minha intervenção, o que exigiu um esforço adicional de adaptação e autonomia. Nessas situações, a colaboração com a minha colega de estágio revelou-se essencial, uma vez que contou com uma orientadora mais presente e acessível. Ainda assim, a articulação com os diferentes órgãos e serviços da escola foi fundamental para garantir a coerência e a eficácia da ação. O trabalho realizado nesta área permitiu compreender a complexidade do papel do Diretor de Turma (DRT) enquanto tutor e educador, evidenciando a importância da relação empática, do acompanhamento contínuo e da intervenção pedagógica integrada.

No DE, a intervenção centrou-se na modalidade de Futsal, escolha que refletiu não apenas uma afinidade pessoal com esta prática desportiva, mas também uma oportunidade para aprofundar o conhecimento técnico-tático e desenvolver competências de planeamento e organização de treinos e competições. A vivência do DE permitiu, consolidar a dimensão formativa do desporto na escola e reforçar a sua relevância como espaço de inclusão, motivação e desenvolvimento pessoal.

Por fim, na área do Seminário, foi desenvolvido um projeto centrado na avaliação inicial (AI), cuja pertinência decorreu do próprio diagnóstico institucional realizado. A relevância deste projeto foi, aliás, reconhecida pela Coordenadora do Departamento de Educação Física (DEF), que destacou a necessidade de reforçar e sistematizar os procedimentos relativos à

avaliação diagnóstica no início do ano letivo. Neste sentido, o projeto permitiu não só uma reflexão aprofundada sobre o papel da avaliação na regulação das aprendizagens, como também contribuiu para a construção de instrumentos mais eficazes e coerentes.

Ao longo do ano letivo, a intervenção foi desenvolvida de forma contínua e sistemática, de acordo com um horário semanal previamente definido. Esse horário integrou as aulas de lecionação, as sessões de treino do DE, as reuniões da DT e os momentos com os Encarregados de Educação (EE), as reuniões semanais com a orientadora pedagógica e com a colega de estágio, bem como os tempos destinados à preparação de aulas, reflexão sobre a prática e participação nas dinâmicas da escola. A seguir, apresenta-se o Quadro 1 com o horário semanal do EP:

Quadro 1- Horário Semanal de Estágio

Período	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08:15 - 09:00			Observação colega de Estágio		
09:00 – 09:45			Observação colega de Estágio		
10:00 – 10:45		7ºB	Reunião de Estágio		
10:45 – 11:30		7ºB	Reunião de Estágio		
11:45 – 12:30		Direção de turma	Reunião de Estágio	7ºB	Observação colega de Estágio
12:30 – 13:15		Direção de turma		7ºB	Observação colega de Estágio
13:30 – 14:15	Desporto Escolar			Desporto Escolar	
14:15 – 15:00	Desporto Escolar				
15:15 – 16:00					
16:00 – 16:45					
17:00 – 17:45	Reflexão com colega de Estágio	Reflexão com colega de Estágio	Reflexão com colega de Estágio	Reflexão com colega de Estágio	Reflexão com colega de Estágio
17:45 – 18:30					

O presente relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos principais, correspondentes às áreas do EP: Lecionação, DT, DE e Seminário. Em cada capítulo são apresentados os objetivos da intervenção, as estratégias metodológicas, os projetos desenvolvidos, os resultados obtidos e a respetiva reflexão crítica. A organização segue a lógica do planeamento por etapas, assegurando uma visão integrada e processual do trabalho desenvolvido. As referências bibliográficas utilizadas ao longo do relatório seguem as normas da *American Psychological Association* (APA), 7.ª edição.

1. Lecionação

A lecionação em EF constitui um processo complexo que requer uma planificação intencional, sistemática e flexível, orientada por princípios pedagógicos e ajustada às características dos alunos. Como referem Bom, Silva, Costa e Andrade (1992), o planeamento pedagógico organiza-se em etapas interligadas, cuja função é sustentar a ação docente com base na observação, diagnóstico, definição de objetivos, seleção de conteúdos, estratégias metodológicas e avaliação. Este processo assume-se como um ciclo dinâmico que articula o conhecimento teórico com a realidade concreta dos alunos, permitindo reajustes constantes.

De acordo com Perrenoud (1995), o professor reflexivo é aquele que adapta a sua intervenção ao contexto e aos alunos, assumindo a incerteza e a complexidade da prática pedagógica. Neste sentido, a lecionação deve promover não apenas a aquisição de competências técnicas e motoras, mas também o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo dos alunos, em articulação com os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017).

1.1- Caracterização da Escola

O EP foi realizado na escola sede do AEDFL, situada em Lisboa. Esta instituição de ensino é reconhecida pela sua oferta educativa, pela estabilidade do corpo docente e pelas boas condições materiais que proporciona à prática letiva, nomeadamente na disciplina de EF.

Durante o estágio, constatou-se que a escola cultiva uma cultura académica onde a preocupação com as notas e resultados é uma prioridade para todos os alunos. Desde cedo, os estudantes demonstram um forte empenho em melhorar o seu desempenho, evidenciando uma busca constante por melhores resultados. Esta mentalidade proativa permeia o ambiente escolar, promovendo um clima de competitividade saudável e colaboração entre os alunos. Assim, a escola destaca-se por incentivar o aprimoramento contínuo, o que contribui de forma significativa para o desenvolvimento académico e pessoal dos alunos.

Os objetivos deste estágio pedagógico foram delineados em total sintonia com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre, que define a escola como um "território de referência" focado tanto no desempenho escolar como no desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Ao centrar a minha intervenção na promoção da autonomia motora e no reforço dos laços interpessoais, procurei dar resposta à meta institucional de "valorizar o Agrupamento enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento da formação integral do aluno". Adicionalmente, o projeto desenvolvido no âmbito do Seminário sobre a

Avaliação Inicial alinha-se diretamente com a diretriz do Projeto Educativo que preconiza a "prática generalizada de avaliação diagnóstica" como o ponto de partida essencial para garantir o rigor científico e a qualidade pedagógica. Desta forma, a prática docente aqui relatada reflete os valores de exigência e responsabilidade que sustentam a identidade do Agrupamento.

Em relação à disciplina de EF, a escola dispõe de uma ampla gama de espaços e equipamentos que possibilitam a lecionação das diferentes matérias previstas nas Aprendizagens Essenciais (AE) (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018) e nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) (Jacinto et al., 2001).

Os espaços disponíveis incluem os ginásios Sena Pinheiro, Adelaide Patrício, C e D, o Campo de Jogos Professor Ricardo Sequeira (terraço) e as galerias norte e sul. Regra geral, os espaços de aula possibilitam a lecionação da maioria das subáreas/matérias previstas, apesar de cada um apresentar características específicas que importa considerar, conforme especificado no Apêndice I. Importa destacar ainda que o Ginásio C, é o único espaço equipado com os aparelhos fixos de Ginástica de Aparelhos e Salto em Altura, o que o torna imprescindível para a lecionação destas matérias. Devido à presença de espelhos nas paredes, apenas é permitida a utilização de bolas de esponja o que limita a abordagem de algumas subáreas, como os JDC (Apêndice I).

Em termos materiais, a escola encontra-se muito bem equipada, permitindo a lecionação da maioria das matérias previstas no currículo. A existência de materiais em quantidade suficiente e em bom estado de conservação facilitou a organização das aulas contribuindo assim eficazmente para a gestão do planeamento anual das aprendizagens dos alunos da turma e a realização dos momentos de avaliação formativa. A qualidade dos equipamentos disponíveis foi, assim, um fator facilitador do trabalho docente.

A gestão semanal da rotação dos espaços exigiu, ainda assim, uma abordagem flexível e estratégica, tendo em conta as especificidades de cada local e as suas compatibilidades com os conteúdos previstos. Esta gestão tornou-se especialmente importante na fase de AI, onde a concentração de determinados materiais num só espaço, como os aparelhos de Ginástica no Ginásio C, determinou a planificação das aulas.

As condições de realização das aulas ao longo do ano incluíram uma rotação semanal (Anexo 1), com um total de duas sessões de 90 minutos cada, e o horário atribuído à turma foi nas 3.ª e 5.ª feiras. No plano dos recursos humanos, o DEF é composto por 12 professores que formam uma equipa experiente, colaborativa e com abertura à partilha de boas práticas.

1.2 - Currículo – Organização e Gestão

A planificação da lecionação das três áreas de extensão da disciplina: Aptidão Física, Atividades Físicas e Conhecimentos, foi orientada pelos principais documentos normativos e pedagógicos do DEF, nomeadamente o PAI (AEDFL, 2024a) (Anexo 2), as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), o Programa Nacional de Educação Física (Jacinto et al., 2001), o Plano Curricular (PC) (AEDFL, 2024b) (Anexo 3), o Perfil do Aluno na disciplina (AEDFL, 2024c) (Anexo 4), e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017). O modelo de planeamento adotado seguiu a proposta de Bom et al. (1992), estruturada em quatro etapas: Prognóstico, Prioridades, Progresso e Produto, permitindo um acompanhamento evolutivo e sistemático do processo de ensino-aprendizagem.

As opções metodológicas privilegiaram a abordagem *ABCD* (Aptidão Física, Bolas, Colchões e Dança), assegurando a diversidade dos conteúdos e a coerência entre as áreas. A constituição dos grupos foi feita com base em critérios de heterogeneidade e em função das dificuldades identificadas nas avaliações diagnósticas, e numa fase final homogenidade.

A avaliação das três áreas foi realizada de forma contínua, formativa e sumativa, através de instrumentos variados e coerentes com os objetivos delineados para cada etapa, garantindo a articulação entre planeamento, intervenção e avaliação.

Esta abordagem metodológica permitiu uma lecionação diversificada e dinâmica, adaptando-se às necessidades dos alunos, garantindo uma experiência de aprendizagem rica e abrangente. Assim, a combinação destas metodologias contribuiu para uma lecionação eficaz e envolvente, alinhada com os objetivos da disciplina.

1.3 - Caracterização da Turma

A turma do 7.º B, composta por 28 alunos (15 rapazes e 13 raparigas), apresentava uma heterogeneidade significativa ao nível da sua proveniência escolar. Enquanto alguns alunos já frequentavam o AEDFL no 2.º ciclo, outros transitaram de diferentes estabelecimentos de ensino, com destaque para a Escola Luís de Camões.

Um número relevante de alunos encontrava-se abrangido pelo artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, em virtude de dificuldades específicas de aprendizagem, nomeadamente dislexia, sendo que alguns apresentam ainda sinais de disgrafia. Apesar de, no

ano letivo anterior, alguns destes alunos beneficiarem de Medidas Universais (MU) de acordo com Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, estas não se aplicavam à disciplina de EF.

Adicionalmente, foi identificado um aluno com uma má-formação cervical que comprometia a mobilidade do pescoço, impossibilitando a realização de determinadas tarefas práticas das diferentes matérias. Perante esta limitação, foi aplicado o Regime Especial de Avaliação (AEDFL, 2024d) (Anexo 5), em que os conteúdos programáticos das matérias de Ginástica no Solo e de Aparelhos e de Luta foram adaptados tendo em conta o atestado médico apresentado, de natureza parcial e de caráter permanente. Esta adaptação incluiu ainda a cooperação dos colegas, que apoiaram o aluno, especialmente na execução das sequências de Ginástica no Solo e das tarefas da matéria de Luta, facilitando assim a aquisição das aprendizagens e a sua participação nas tarefas da aula.

As idades dos alunos situavam-se entre os 11 e os 14 anos, com uma média de 11,8 anos, não existindo qualquer registo de retenção escolar. A análise das fichas de diagnóstico preenchidas na primeira aula (Apêndice II) permitiu constatar que a maioria dos alunos nunca teve contacto com as matérias de Dança, seja Social ou Tradicional, Luta ou Corfebol. Verificou-se ainda que as Atividades de Exploração na Natureza (AEN) não tinham sido anteriormente lecionadas aos alunos, nomeadamente a Orientação, o que reforçou a necessidade de uma abordagem introdutória e gradual nestes conteúdos

1.4 – 1.ª Etapa- Prognóstico

A 1.ª etapa do planeamento pedagógico, conforme abordado por Bom et al. (1992), é denominada Prognóstico. Esta fase é essencial para a AI dos alunos, permitindo ao professor reunir informações sobre as necessidades, dificuldades e potencialidades da turma. O foco principal é a criação de uma base sólida para o desenvolvimento pedagógico ao longo do ano letivo.

Durante esta etapa, o professor estabelece regras e rotinas que favorecem um ambiente de aprendizagem motivador e envolvente. A aplicação consistente dessas normas facilita a organização das aulas e permite que o docente se concentre nas questões pedagógicas. A AI serve como um alicerce para as etapas subsequentes, possibilitando a adaptação das estratégias de ensino às características e necessidades dos alunos.

Os objetivos principais da etapa incluem a identificação das áreas do programa em que os alunos enfrentam mais dificuldades, a determinação das habilidades que requerem maior atenção e a observação das interações entre os alunos e o professor. Neste período, não são

realizados exames formais; em vez disso, as aulas têm objetivos pedagógicos claros, onde o professor promove a aprendizagem motora e a compreensão das regras. No final desta fase, o docente deve ter uma visão clara das dificuldades da turma e das distinções entre os diferentes níveis de desempenho dos alunos, preparando assim o terreno para as etapas seguintes do planeamento pedagógico.

Além disso, conforme Carvalho (1994) destaca, esta fase não se limita a diagnosticar competências, mas também a criar condições para o sucesso nas etapas seguintes, permitindo um planeamento fundamentado e ajustado à realidade da turma. A AI deve ser um processo flexível, onde o professor observa sistematicamente as dinâmicas de grupo e o comportamento individual, promovendo aprendizagens enquanto ajusta as suas práticas pedagógicas. A introdução consistente de normas disciplinares, de segurança e de funcionamento contribui para a organização eficiente das aulas e para o desenvolvimento de responsabilidade e respeito mútuo, criando um ambiente de aprendizagem inclusivo e seguro.

1.4.1- Planeamento

No AEDFL, a AI segue um protocolo designado de PAl (AEDFL, 2024a), de aplicação comum a todas as turmas, contemplando as matérias e os conteúdos programáticos definidos pelas AE (DGE, 2018) e pelos PNEF (Jacinto et al., 2001), como a Ginástica - no Solo, Rítmica e de Aparelhos, Atletismo – Saltos, Lançamentos e Corridas, Atividades Ritmicas Expressivas (ARE) - Danças, Danças Sociais e Tradicionais, Raquetas - Badminton e Ténis de Mesa, Desportos de Combate - Luta, AEN - Orientação e os Jogos Desportivos Coletivos (JDC) – Andebol, Basquetebol, Corfebol, Futebol e Voleibol.

O sistema de classificação adotado pela escola baseia-se num modelo de ponderações, com base em níveis de especificação e não em percentagens, sendo utilizado um modelo escalonado em três níveis de especificação: Parte de Introdução (PI), Introdução (I) e Elementar (E).

No presente caso, a organização dos grupos de trabalho foi feita por ordem alfabética, uma vez que ainda não se dispunha de informação suficiente para composições pedagógicas heterogéneas. Na primeira aula, foi aplicada uma ficha diagnóstica com o objetivo de conhecer melhor os alunos e recolher dados relevantes sobre o seu percurso, interesses e experiências prévias (Apêndice II). No entanto, os dados recolhidos ainda não permitiram, nesta fase inicial, a constituição de grupos com base em critérios pedagógicos ou de complementaridade de perfis.

Assim, optou-se provisoriamente pela organização alfabética, garantindo uma gestão eficaz da rotação de estações e do tempo útil de aula.

Na 1.ª etapa foram realizadas um total de 11 aulas, nas quais todas as matérias mencionadas anteriormente foram distribuídas de forma a garantir uma avaliação abrangente.

O planeamento das matérias por aula está detalhado no Apêndice III, onde se pode consultar a distribuição específica dos conteúdos programáticos. Essa organização foi fundamental para sustentar um planeamento progressivo e orientado para as necessidades reais dos alunos, assegurando que as informações recolhidas durante a AI fossem decisivas para fundamentar as opções metodológicas e os objetivos definidos nas etapas seguintes. Assim, reforça-se a importância de um olhar atento, crítico e flexível por parte do professor estagiário (Bom & Brás, 2003).

1.4.2 - Balanço

Em conformidade com o protocolo definido pelo grupo disciplinar da escola, foi aplicado o PAI (AEDFL, 2024a), que permitiu avaliar as competências dos alunos em diferentes subáreas, cujos resultados se encontram sistematizados no Apêndice IV. A aplicação deste protocolo foi acompanhada de observação contínua, reforço positivo e orientação técnica, garantindo que o momento avaliativo não deixasse de ser um espaço de aprendizagem, tal como defendido por Bom et al. (1992).

Área das Atividades Físicas

Nos JDC de invasão, o Futebol, Andebol, Basquetebol e Corfebol, verificaram-se dificuldades expressivas ao nível da tomada de decisão, nomeadamente na escolha entre passar, conduzir ou finalizar. Esta limitação refletiu-se numa dinâmica de jogo pouco organizada, em especial nas modalidades de Futebol e Andebol. No Basquetebol, observou-se fraca participação nos ressaltos e dificuldades na execução dos lançamentos e do lançamento na passada, um dos conteúdos técnicos previstos. O Andebol revelou, adicionalmente, lacunas ao nível da armação do braço e na execução do passe de ombro e do remate, competências essenciais para o desenvolvimento do jogo coletivo.

No Voleibol, enquanto JDC de rede, a maioria dos alunos apresentou dificuldades no deslocamento para o ponto de queda da bola e no passe alto de frente, comprometendo a continuidade e fluidez do jogo.

A subárea da Ginástica revelou ser particularmente desafiante para os alunos. Na Ginástica Rítmica, apesar de ser um conteúdo novo para a maioria, alguns alunos conseguiram executar habilidades isoladas com os aparelhos de Arco, Bola e Corda, ainda que com pouca precisão técnica. Já na Ginástica no Solo, nenhum aluno foi capaz de completar a sequência prevista, evidenciando dificuldades acentuadas em termos de coordenação motora e domínio técnico. Na Ginástica de Aparelhos, um número reduzido de alunos conseguiu realizar os saltos estipulados no Boque - eixo e no Minitrampolim - extensão e engrupado, ainda que com alguma correção.

Nas ARE, observou-se falta de sincronização com a música, dificuldades na entrada em tempo e na manutenção do ritmo. Na Dança Social Merengue, os alunos substituíam os movimentos da anca por uma marcha rígida, enquanto na Dança Tradicional Regadinho, o passo de passeio foi realizado sem fluidez e com postura incorreta. A formação de pares em roda dupla revelou-se também problemática, refletindo a escassa experiência prévia dos alunos neste tipo de atividades.

No Atletismo, os melhores desempenhos foram registados no Salto em Altura. Contudo, na Corrida de Estafetas e no Lançamento da Bola, identificaram-se dificuldades na passagem do testemunho e na execução das três passadas com correção técnica. A Corrida de Barreiras foi a matéria em que os alunos demonstraram maior domínio.

Relativamente aos Desportos de Raquetas, no Badminton, as dificuldades centraram-se na pega correta da raqueta e na distinção entre batimentos como o c*lear* e o *lob*. No Ténis de Mesa, apesar de algum controlo técnico, persistiram dificuldades na postura e na coordenação entre batimento e ressalto, o que compromete a fluidez do jogo.

Na subárea Outras, a Luta e a Orientação surgiram como conteúdos completamente novos para os alunos. Na Luta, nenhum aluno atingiu os critérios definidos no protocolo, dado que técnicas como a dupla prisão de braços e pernas requerem conhecimento prévio. Na Orientação, os alunos não demonstraram noção de orientação, não conseguiam manter a orientação durante o percurso relativo ao mapa, revelando dificuldades na utilização dos pontos cardeais.

Área da Aptidão Física

A avaliação da aptidão física (APF), com base na bateria de testes FITescola (DGE, 2021), revelou um cenário global de baixo desempenho. Em testes como Flexões de Braços e Abdominais, apenas um número reduzido de alunos atingiu a Zona Saudável de Aptidão Física

(ZSAF). Nos Abdominais dezasseis alunos (57,14%) encontravam-se Fora da Zona Saudável de Aptidão Física (FZSAF) e nas Flexões de Braços a totalidade da turma (100%), já no Vaivém só seis alunos é que estavam (21,4%) FZSAF. Contudo, uma minoria destacou-se, apresentando resultados que se enquadram no Perfil Atlético (AZSAF) da mesma bateria. Estes alunos, de forma consistente, evidenciaram também melhores desempenhos na área das AF, o que indica uma possível relação entre a APF geral e o rendimento motor em contexto específico.

Área dos Conhecimentos

A Área dos Conhecimentos (AC) não foi alvo de avaliação nesta etapa, uma vez que os temas previstos nas AE para o 7.º ano (DGE, 2018), são "Aptidão Física e Saúde" e "A Interpretação da Dimensão Sociocultural dos Desportos" que foram oportunamente trabalhados em fases posteriores do ano letivo (DGE, 2018).

1.5 – 2.ª Etapa- Prioridades

Com base nos dados recolhidos durante a AI, iniciou-se a 2.ª etapa da Lecionação, designada de Prioridades. Esta fase teve como finalidade o desenvolvimento das competências identificadas como prioritárias, com o intuito de promover a superação das principais dificuldades e o aprofundamento das aprendizagens fundamentais previstas nos documentos curriculares (Bom et al., 1992). De acordo com o modelo de ensino proposto por Bom et al. (1992), esta etapa organiza-se em três momentos interligados: uma fase de introdução, em que são apresentadas as aprendizagens; uma fase de desenvolvimento, centrada na prática orientada para o aperfeiçoamento técnico; e uma fase de transição, na qual se avaliam os progressos alcançados e se prepara os alunos para a etapa seguinte. A etapa das Prioridades implica ainda a definição de matérias e habilidades essenciais, a formulação de objetivos específicos para cada grupo e a escolha de estratégias e tarefas adequadas à progressão motora e cognitiva dos alunos. As primeiras aulas têm como objetivo consolidar regras, estabilizar os grupos de trabalho e promover aprendizagens iniciais, enquanto as seguintes se centram na regulação contínua das tarefas, assegurando oportunidades de prática eficaz para cada aluno e que as rotações da aula tempor base as prioridades para cada grupo de alunos (Bom et al., 1992).

1.5.1- Planeamento

A 2.ª etapa da Lecionação foi planificada com base nos dados recolhidos durante a AI, tendo como principal objetivo o desenvolvimento das competências identificadas como prioritárias.

A estrutura das aulas manteve-se ancorada na metodologia *ABCD*, articulando a componente da APF com situações de aprendizagem variadas que integraram a utilização de bolas, colchões e conteúdos rítmicos. O início e o fim de cada aula seguiram uma organização comum a toda a turma, com aquecimento, mobilidade articular, alongamentos e um momento de balanço, sendo os momentos principais dedicados ao trabalho por estações. No que respeita aos estilos de ensino, foram privilegiados o estilo por Comando e o estilo por Tarefa (Quina, 2009), pela sua adequação ao contexto de aprendizagem inicial e à gestão eficaz dos tempos e dos materiais. O planeamento das matérias por aula está detalhado no Apêndice V.

Toda a operacionalização desta etapa teve por base os documentos orientadores da disciplina: as AE (DGE, 2018), o PNEF (Jacinto et al., 2001), o PC da disciplina de EF do AEDFL (AEDFL, 2024b) e o Perfil do aluno da disciplina de EF (AEDFL, 2024c).

A formação dos grupos foi orientada por critérios de heterogeneidade, procurando um equilíbrio entre alunos com diferentes níveis de competência, de forma a promover a cooperação e a aprendizagem mútua. Segundo Johnson e Johnson (2009), a composição de grupos mistos em termos de desempenho favorece o desenvolvimento de competências interpessoais e potencia o apoio entre pares. Esta perspetiva é corroborada por Lou et al. (1996) e Cohen (1994), que apontam para os benefícios de contextos inclusivos na progressão dos alunos com menor desempenho. Assim, os grupos foram estruturados com base nos seguintes critérios: equilíbrio entre alunos com mais e menos competências motoras e distribuição equilibrada de rapazes e raparigas.

Para garantir a eficácia destas dinâmicas, a planificação teve em conta as recomendações de Slavin (1991) e Martins, Gomes e Carreiro da Costa (2017), que salientam a importância de uma supervisão constante do professor e de metas claras para que o trabalho colaborativo produza aprendizagens significativas.

Área das Atividades Físicas

As Unidades Didáticas (UD) foram organizadas com base nas dificuldades identificadas na AI tendo sido posteriormente ajustadas em função de constrangimentos do calendário letivo.

A 2.ª UD integrou as matérias de Basquetebol, Corfebol, Voleibol, Ténis de Mesa, Dança Tradicional Regadinho, Luta e Ginástica, nas suas três vertentes: Solo, Rítmica e

Aparelhos. No Voleibol, as situações de aprendizagem centraram-se no passe alto de frente e no deslocamento para o ponto de queda da bola, com a utilização do jogo pingo da chuva (Apêndice VI), da situação de exercício 1+1 fora da rede, bem como do jogo 1+1 na rede. No Basquetebol, o trabalho centrou-se no desenvolvimento da finalização e dos lançamentos a partir de diferentes zonas do campo, através da implementação do jogo do 31 (Apêndice VI). Esta situação de aprendizagem permitiu aos alunos explorar os tipos de lançamento mais adequado em função da distância da tabela e da posição no campo. Foi ainda introduzido o jogo 3x3+Joker (JK) numa tabela, no qual se trabalhou a defesa individual, a abertura de linhas de passe e a tomada de decisão em situação de jogo reduzido. Para promover a execução do lançamento na passada, este gesto técnico foi valorizado, contando como três pontos. No Corfebol, foi utilizado o jogo Monocorfebol, centrado na aplicação e perceção das regras, receção em movimento e criação de linhas de passe. No Ténis de Mesa, o trabalho incidiu sobre a pega clássica da raqueta, o posicionamento adequado e os batimentos de esquerda e de direita, através de jogos em cooperação no formato 1+1. Na Dança Tradicional Regadinho, os alunos trabalharam a entrada no tempo certo da música, a colocação correta na roda dupla lateral e a execução técnica dos três passos musicais. Na Luta, os alunos realizaram inicialmente vários jogos de oposição, tais como o dos piratas, dos caramelos, tirar ou colocar o colega dentro do Arco, de forma a aceitar melhor o contacto com os colegas. Posteriormente trabalharam a aplicação da técnica da dupla prisão de braços. Na Ginástica Rítmica, trabalharam-se sequências individuais e de grupo com os vários aparelhos, Arco, Corda e Bola. Na Ginástica no Solo, os alunos desenvolveram sequências compostas por elementos como subida para pino, ponte, cambalhota à frente e atrás e salto de gato. Na Ginástica de Aparelhos, realizaram-se saltos no Boque - salto de eixo e salto entre mãos e no Minitrampolim - saltos em extensão e engrupado e na Trave uma sequência definida no PC da disciplina (AEDFL, 2024b).

A 3.ª UD abordou as matérias de Futebol, Andebol, Basquetebol, Voleibol, Corfebol, Luta, Ténis de Mesa, Ginástica no Solo e de Aparelhos e Dança Tradicional Regadinho. No Futebol, trabalhou-se a receção, o passe e a desmarcação com o jogo do Rio (Apêndice VI), bem como o exercício 3x1 com defesa sombra de forma que os alunos tivessem mais tempo de posse de bola e não fossem obrigados a realizar as tomadas de decisão pressionados. No Andebol, aplicaram-se exercícios analíticos 1+1 para a pega da bola, armação do braço e passe, seguindo-se situações de 3x2 com defesa sombra. No Basquetebol, manteve-se o 3x3+JK e o jogo dos 31 (Apêndice VI) para dar continuidade ao trabalho dos lançamentos. No Voleibol, deu-se continuidade ao jogo pingo da chuva (Apêndice VI), com progressão para passes

consecutivos, a pares e em deslocamento, incluindo também a situação 1+1 na rede. No Corfebol, reforçou-se a aplicação de regras e o lançamento na passada. Na Luta, consolidou-se a técnica da dupla prisão de braços. No Ténis de Mesa deram continuidade ao trabalho técnico com foco na execução de batimentos consecutivos. Na Ginástica, deram-se continuidade aos elementos gímnicos e à utilização dos aparelhos. Na Dança, os alunos participaram em estações temáticas que promoveram a criação de movimentos, tendo sido retomada a Dança Tradicional Regadinho com foco na técnica e na fluidez dos movimentos.

As matérias de Atletismo e Badminton, inicialmente previstas para esta etapa, não foram lecionadas devido a interrupções no calendário letivo, nomeadamente visitas de estudo, reuniões intercalares e a realização do corta-mato escolar.

Área da Aptidão Física

Com base nas observações realizadas na AI, foi considerada prioritária a inclusão de exercícios destinados ao desenvolvimento da força, com especial foco na força dos membros superiores (MS). Assim, após o aquecimento, foi implementado um conjunto de exercícios com ênfase na força dos MS. Esta estratégia visou colmatar as fragilidades identificadas, nomeadamente o facto de nenhum aluno se encontrar na zona saudável da aptidão física (ZSAF) no teste de Flexões de Braços da bateria FITescola (DGE, 2021). Esta abordagem foi desenvolvida em consonância com o projeto da área de Lecionação, cujo objetivo principal consistiu precisamente na melhoria da capacidade motora de força, com especial incidência na força dos MS. A implementação sistemática deste trabalho visou não só responder às necessidades diagnosticadas, como também contribuir para que, até ao final do ano letivo, todos ou a maioria dos alunos pudessem atingir os critérios definidos para a ZSAF. Paralelamente, integrou-se o trabalho das capacidades motoras, a resistência, flexibilidade e velocidade, de modo contextualizado com os conteúdos desenvolvidos em cada aula.

Área dos Conhecimentos

De acordo com as AE (DGE, 2018), está estipulado para a AC no 7.º ano, que incluem a abordagem aos temas "Aptidão Física e Saúde" e "A Interpretação da Dimensão Sociocultural dos Desportos ao Longo do Tempo", nomeadamente os Jogos Olímpicos e Paralímpicos, foi estabelecido que cada um destes temas seria desenvolvido em momentos distintos ao longo do ano letivo. Assim, no primeiro semestre, e no âmbito da 3.ª UD, os alunos trabalharam, de forma autónoma e colaborativa, o tema "Aptidão Física e os Benefícios do Exercício Físico para a

Saúde". Esta aprendizagem foi operacionalizada através da realização de um trabalho escrito em grupo (Apêndice VII), com posterior apresentação oral à turma. Esta metodologia permitiu que os alunos aprofundassem o conteúdo de forma autónoma, desenvolvendo simultaneamente competências de investigação, organização da informação e comunicação.

1.5.2 - Balanço

Área das Atividades Físicas

No âmbito dos JDC, a matéria de Futebol foi desenvolvida através do jogo do Rio (Apêndice VI), que se revelou pertinente para o reforço das competências de receção e passe, em especial entre os alunos que apresentavam maiores dificuldades. A organização em grupos heterogéneos permitiu um trabalho colaborativo mais eficiente na defesa individual, no entanto, ficou evidente que a condução de bola, a criação de linhas de passe e a finalização continuam a representar fragilidades relevantes. No Basquetebol, recorreu-se à situação de jogo reduzido como o 3x3+JK, valorizando o lançamento na passada com três pontos. Esta estratégia, embora tenha incentivado a execução do gesto técnico por parte dos alunos mais competentes, não se traduziu numa generalização eficaz da técnica para contextos de jogo livre. O jogo dos 31 (Apêndice VI), por sua vez, permitiu trabalhar a finalização a partir de diferentes posições, promovendo a exploração do espaço ofensivo. Entre os alunos com maiores dificuldades, notou-se evolução nos passes e na defesa individual, contudo, a consolidação do lançamento na passada e da finalização permanece como uma lacuna significativa, indicando a necessidade de tarefas mais acessíveis e com *feedback* mais específico. No Andebol, as situações centradas na armação do braço e no remate picado foram eficazes na promoção do desempenho técnico global da turma, inclusive entre os alunos menos aptos. Apesar disso, a ausência de progressos consistentes na defesa individual e na abertura de linhas de passe indicou que os constrangimentos colocados nas tarefas (como defesa sombra) poderão ter sido insuficientes para promover uma real compreensão e apropriação dos princípios do jogo. No Corfebol foi trabalhada com recurso ao jogo Monocorfebol, focando-se na aplicação das regras, na criação de linhas de passe e na autonomia dos alunos na marcação de faltas. Verificaram-se progressos relevantes, sobretudo na compreensão das regras e na execução do lançamento na passada. Contudo, a ausência de oposição real e a limitação do contexto do jogo podem ter contribuído para uma visão algo simplificada do jogo. Na etapa seguinte procurou-se tarefas mais realistas e exigentes, com maior complexidade tática. No Voleibol, o jogo pingo da chuva (Apêndice

VI) mostrou-se particularmente eficaz para desenvolver o passe alto de frente e a noção de deslocamento até ao ponto de queda da bola. A maioria dos alunos conseguiu realizar dez passes consecutivos fora da rede, o que indicou progressos técnicos claros. No entanto, dificuldades acentuadas persistiram no serviço na movimentação adequada, sobretudo entre os alunos com mais dificuldades.

Na subárea da Ginástica, os alunos demonstraram um desempenho positivo na Ginástica Rítmica, cumprindo os objetivos com os aparelhos Arco, Corda e bola, o que refletiu uma boa apropriação dos padrões rítmicos e das manipulações básicas. No Solo, por outro lado, as limitações físicas, nomeadamente força e flexibilidade, tornaram-se evidentes em tarefas como a ponte ou a subida para pino. A Ginástica de Aparelhos -Boque, Minitrampolim e Trave, apresentou um progresso mais equilibrado, com execução globalmente correta, o que demonstrou uma adequação metodológica mais eficaz nesta vertente. Nas ARE, a Dança foi abordada com uma metodologia baseada em estações, o que contribuiu para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade. A maioria dos alunos demonstrou facilidade em memorizar sequências e acompanhar o ritmo musical. No entanto, na Dança Tradicional Regadinho, observou-se que alguns alunos, maioritariamente do sexo masculino, apresentaram menor fluidez de movimento e expressividade, o que remete para a necessidade de desconstruir barreiras socioculturais associadas à expressão corporal.

No grupo das Outras, a matéria de Luta foi desenvolvida com jogos de oposição que favoreceram o domínio da técnica da dupla prisão de braços. A execução técnica, contudo, apresentou variações significativas entre os alunos, o que reforça a importância de incluir mais tarefas de consolidação e diferenciação. A técnica da dupla prisão de pernas, apesar de prevista, não foi abordada por limitação temporal, devendo ser integrada como prioridade em etapas futuras. No Ténis de Mesa, as tarefas propostas permitiram aos alunos consolidar a pega clássica e o posicionamento em relação à mesa. Através de jogos 1+1, a maioria conseguiu realizar pelo menos cinco batimentos consecutivos.

Área da Aptidão Física

Na área da APF, os testes do Vaivém, Flexões de Braços e Abdominais, aplicados de acordo com o referencial da AEDFL (2024e), revelaram melhorias em toda a turma. Apenas três (10,71%) alunos não atingiu a ZSAF no teste do Vaivém segundo os critérios da DGE (2021), no teste dos abdominais dos seis anteriores, metade conseguiu atingir a ZSAF, e no teste das Flexões as melhorias foram notórias com 11 alunos (41%) a atingir a ZSAF. Os alunos

FZSAF também registaram progressos notáveis. Adicionalmente, os testes de Impulsão Horizontal e Flexibilidade dos Membros Inferiores (MI) permitiram que vários alunos alcançassem o AZSAF, o que confirma a eficácia da sistematização do trabalho nas aulas. O teste de Flexibilidade dos Ombros foi aplicado a sete alunos que se encontravam FZSAF, tendo cinco deles alcançado resultados positivos, o que corresponde a uma taxa de melhoria de aproximadamente 71%, evidenciando uma melhoria clara na componente avaliada.

Área dos Conhecimentos

Na 2.ª etapa, os trabalhos de grupo revelaram diversas fragilidades, com quatro alunos (14,3%) a não atingirem os critérios mínimos de aprovação e 16 alunos (57,1%) a permanecerem com classificações na ordem dos 50%. Os resultados alcançados ficaram aquém das expectativas estabelecidas para o nível de ensino em causa. A abordagem ao tema "A relação entre aptidão física e saúde" (AEDFL, 2024b) evidenciou debilidades significativas, tanto ao nível do conteúdo como da forma. Nos trabalhos escritos, verificaram-se erros ortográficos recorrentes, uso de fontes não credíveis e uma linguagem desadequada, frequentemente marcada por influências do português do Brasil.

As apresentações orais revelaram uma fraca preparação por parte dos alunos, com recurso quase exclusivo à leitura, ausência de contacto visual, fraca interação com a turma e inúmeras imprecisões científicas. Apenas dois grupos em sete se destacaram pela criatividade demonstrada e pela inclusão de propostas práticas relacionadas com o tema. Estes resultados sugerem a necessidade de um acompanhamento docente mais sistemático e próximo durante o processo de construção do conhecimento, assim como uma reavaliação das estratégias metodológicas utilizadas nesta área, por forma a garantir a compreensão efetiva dos conteúdos e o desenvolvimento de competências comunicativas adequadas.

1.6 - 3.ª Etapa - Progresso

A 3.ª etapa da lecionação, denominada Progresso constituiu uma fase de continuidade e aprofundamento, na qual se procurou reforçar as aprendizagens construídas nas etapas anteriores, enquanto se introduziram novas exigências em contextos mais próximos da prática formal. Segundo Bom et al. (1992), esta fase permite ao professor rever os objetivos inicialmente definidos, reajustando estratégias, reformulando metas e criando novas oportunidades de prática, especialmente para os alunos que revelaram maiores dificuldades. A etapa de transição teve, assim, uma função dupla: por um lado, a consolidação das AE; por

outro, a introdução de desafios mais complexos, promovendo o envolvimento ativo e consciente dos alunos. Esta fase representou ainda um momento privilegiado para reorganizar e adaptar o percurso de aprendizagem às necessidades emergentes da turma, oferecendo tempos mais prolongados de prática e assegurando a articulação com a etapa final de consolidação.

1.6.1- Planeamento

Na 3.ª etapa, foram planeadas 16 aulas, distribuídas equitativamente entre a 4.ª e a 5.ª UD, com oito aulas em cada uma. Uma dessas sessões foi destinada à realização de um teste de avaliação escrito relativo à AC, enquanto uma aula decorreu em contexto de sala de aula, integrando a aplicação do modelo de aprendizagem colaborativa *Jigsaw*, proposto por Aronson, Blaney, Stephan, Sikes e Snapp (1978). Esta abordagem esteve alinhada com o projeto de lecionação e contemplou os conteúdos definidos no PC da disciplina (AEDFL, 2024b).

As aulas foram estruturadas através do trabalho por estações, uma forma de trabalho selecionada que permitiu, em cada estação, implementar diferentes formas de organização (tais como vagas, circuito, situação de jogo ou exercícios massivos), de acordo com as propostas de Martins, Gomes e Carreiro da Costa (2017). Os estilos de ensino privilegiados foram o por Comando, Tarefa e a Descoberta Guiada (Quina, 2009). A inclusão do estilo de ensino de Descoberta Guiada nesta 3.ª etapa representou uma evolução intencional na estratégia pedagógica, fundamentada no progresso contínuo da turma. Esta decisão deveu-se às provas de maturidade que os alunos foram dando ao longo do ano, evidenciando uma melhoria significativa no seu comportamento e um reforço visível da cooperação e entreajuda durante as situações de aprendizagem. Ao sentir que, em comparação com o diagnóstico realizado no início do ano letivo, os alunos tinham agora capacidade para ser muito mais autónomos e para assumir responsabilidades crescentes na organização das tarefas, considerei oportuno transitar para um modelo que privilegia o envolvimento cognitivo e a autonomia do aluno na construção das suas aprendizagens. Todas as sessões foram estruturadas de acordo com a metodologia *ABCD*. À semelhança das etapas anteriores, os alunos mantiveram-se organizados em quatro grupos heterogéneos de sete elementos. Contudo, a rotação dos grupos deixou de obedecer a uma lógica de prioridades realizada na etapa anterior, passando a ser equitativa, de forma a garantir que todos os alunos passassem por todas as estações ao longo das diferentes sessões.

Em consonância com as orientações de Martins, Gomes e Carreiro da Costa (2017), os *feedbacks* foram estruturados com o objetivo de reforçar a aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos. Para tal, foram utilizados diferentes tipos de *feedbacks* interrogativos,

prescritivos, descritivos e de grupo procurando sempre fechar o ciclo do *feedback* e promover a autorregulação da aprendizagem por parte dos alunos.

O planeamento das matérias por aula está detalhado no Apêndice VIII.

Área das Atividades Físicas

Na área das AF, na subárea dos JDC, foi dada continuidade ao trabalho desenvolvido na matéria de Futebol através da utilização de jogos em superioridade numérica expressiva, nomeadamente o 3x1+guarda-redes (GR), de acordo com as perspetivas de Wein (2004) e Henriques (2012). Nesta etapa, optou-se por remover o constrangimento da defesa sombra, previamente utilizado na segunda etapa, permitindo maior liberdade de ação aos alunos. Numa fase mais avançada, foi introduzido o jogo 3x3+JK, promovendo uma maior complexidade tática.

No que respeita à matéria de Andebol, foi introduzido o jogo GR+2x2+GR+JK, com ênfase no remate em suspensão e com a delimitação da área de GR. Nesta etapa, não foram aplicados constrangimentos defensivos específicos, mas foi dada ênfase à defesa individual. Numa fase posterior, apenas foram contabilizados os golos obtidos através de remate em suspensão, conforme recomendado pela Federação de Andebol de Portugal (2019).

Na matéria de Basquetebol, foi utilizado o jogo 3x3+JK em meio-campo, com o congestionamento intencional do drible, a fim de incentivar o recurso ao passe e corte, conforme defendido por Stolz e Pill (2014). Estabeleceu-se que os alunos apenas poderiam lançar ao cesto após completarem oito passes entre si, com o objetivo de exagerar o conceito tático e facilitar a sua assimilação. Numa fase posterior, foi implementado o jogo 3x3+JK em campo inteiro, com o intuito de reintegrar os elementos previamente constrangidos, nomeadamente os dribles de progressão e contenção (Graça, 2024).

No Voleibol, tendo em conta que os objetivos da etapa anterior foram amplamente alcançados, foi introduzido o jogo 2+2, com a execução do passe alto de frente e da manchete, ambos com correção global. Conforme salientado por Gonçalves (1992), os jogos cooperativos proporcionaram mais tempo de reação, permitindo que os alunos se posicionassem corretamente no ponto de queda da bola. O primeiro e o terceiro toques foram executados pelos alunos com maior proficiência, de modo que os colegas com menor nível de desempenho se focassem inicialmente apenas num passe. Esta abordagem exigiu a organização heterogénea dos pares.

No Corfebol, foi introduzido o jogo 8x8, respeitando todas as regras e dinâmicas da matéria. O principal objetivo foi promover a compreensão da distribuição dos jogadores em campo. Numa fase mais avançada, foi dado destaque ao lançamento na passada, conforme proposto por Jacinto et al. (2001).

Na subárea da Ginástica, na vertente de Solo, manteve-se a sequência proposta na 2.ª etapa, ou seja, pino, cambalhota à frente, cambalhota à retaguarda, avião, salto gato, ponte e meia pirueta, dado que a maioria dos alunos ainda não a havia consolidado. O objetivo foi a execução de todos os elementos gímnicos com correção global, de acordo com o PC (AEDFL, 2024b). Na Ginástica de Aparelhos, no Boque, prosseguiu-se com o salto de eixo e o salto entre mãos, acrescentando-se a cambalhota à frente no Plinto para os alunos que já executavam os saltos anteriores com correção global. O objetivo foi a execução autónoma e tecnicamente correta de todos os saltos. No Minitrampolim, foi dada continuidade aos saltos iniciados na etapa anterior, com o objetivo de dominar com correção os saltos em extensão e engrupado. Na Ginástica Rítmica, manteve-se o trabalho com os três aparelhos, a Corda, Bola e Arco promovendo-se a execução de diferentes sequências com distintas habilidades gímnicas, complexidades e em trabalho de grupo. Os alunos escolheram, para cada aparelho, pelo menos uma sequência em grupo previamente cedida, tendo como objetivo a execução com correção (AEDFL, 2024b).

No Atletismo, relativamente ao Salto em Altura, foi trabalhada a técnica do Salto Tesoura, com o objetivo de realizar entre quatro a seis passadas de balanço em curva, um apoio ativo e uma extensão completa da perna de impulsão, com elevação simultânea dos braços e da perna de balanço, bem como a transposição da fasquia com pernas em extensão e receção equilibrada (AEDFL, 2024b). No Lançamento da Bola, a situação de aprendizagem centrou-se na execução das três passadas de balanço com aceleração progressiva e com o braço fletido, cotovelo acima do ombro, direcionado para o lançamento. Na Corrida de Barreiras, os alunos executaram entre seis a oito passadas na aproximação à primeira barreira, com foco na correta execução da técnica da perna de ataque e da perna de chamada. Na Corrida de Estafetas o ensino começou com contacto visual na transmissão e, numa fase mais avançada, foi introduzida a transmissão sem contacto visual, aplicando as técnicas ascendente ou descendente, respeitando sempre a zona de transmissão (AEDFL, 2024b).

Nas ARE, no domínio da Dança, os alunos iniciaram a criação de uma coreografia de grupo, inteiramente concebida por eles, desde a escolha da música até à criação dos passos. O objetivo foi a utilização de variações espaciais temporais, a fluidez dos movimentos, a

sincronização com a música e a execução dos passos dentro dos tempos musicais. Na Dança Social, manteve-se o trabalho com o Merengue em *linedance*, por ser a configuração mais facilitadora da aprendizagem, segundo Dania, Hatziharistos, Koutsouba e Tyrovola (2011). Posteriormente, os alunos passaram a trabalhar em estações para promover a autonomia, com o objetivo de executar, nos tempos musicais, a sequência de passos definida: passos no lugar e à frente e atrás, cruzados, alternados com transferência de peso, e voltas à esquerda e direita. Na Dança Tradicional Regadinho, consolidou-se a dança do Regadinho, com o objetivo de entrar no tempo da frase musical, executar corretamente os três passos da dança, passo passeio, passo saltado cruzado e passo saltitado, e manter a fluidez das ancas (AEDFL, 2024b).

Na subárea das Raquetas, uma vez que o Badminton não foi lecionado na etapa anterior, os alunos trabalharam através de jogos cooperativos no formato 1+1. Neste jogo, os pares, batiam o volante, com entradas alternadas de cada jogador, promovendo a cooperação. O resultado foi contabilizado em função do número de passagens consecutivas do volante sobre a rede. O objetivo foi integrar gradualmente os batimentos *clear* e *lob*, bem como o serviço para o lado correto do campo (DGE, 2018). No Ténis de Mesa, manteve-se a situação de 1+1, com ênfase na coordenação entre raqueta e mesa. Nesta etapa, foram introduzidos os serviços curto e comprido, com o objetivo de os alunos realizarem o serviço e responderem ao do colega com batimentos de esquerda ou direita (DGE, 2018).

No que respeita à matéria de Luta, mantiveram-se os jogos de contacto e oposição já trabalhados na etapa anterior. Em termos técnicos, foi introduzida a dupla prisão de pernas, com o objetivo de garantir a firmeza do controlo e a rotação contínua (AEDFL, 2024b).

Área da Aptidão Física

Na área da APF, foi introduzido o treino do teste do Vaivém após o aquecimento em algumas aulas, com a definição de 25 percursos como mínimo (valor de referência para as raparigas) (DGE, 2021) e de 30 percursos como valor máximo, de forma a abranger também os 28 percursos mínimos recomendados para os rapazes da mesma faixa etária (DGE, 2021). A Força foi trabalhada com maior frequência, em consonância com o Projeto TOP de Lecionação. Para além do desenvolvimento da Força, procurou-se trabalhar, em cada aula, outras duas capacidades motoras, como a Resistência, Flexibilidade e Velocidade, consoante o contexto das matérias abordadas.

Área dos Conhecimentos

Na AC, os alunos abordaram o conteúdo definidos para o presente ano letivo, nomeadamente a "Interpretação da dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao longo dos tempos, com destaque para os Jogos Olímpicos e Paralímpicos" (DGE, 2018; AEDFL, 2024b) numa das aulas, tendo trabalhado, noutra, o tema dos JDC. Estes conteúdos foram trabalhados através do modelo de aprendizagem cooperativa *Jigsaw* de Aronson et al. (1978) (Apêndice IX) em duas aulas lecionadas em sala de aula, em articulação com o Projeto TOP da DT. A consolidação dos conhecimentos ocorreu através da aplicação de um teste de avaliação escrito sobre o primeiro tema trabalhado (Apêndice X).

1.6.2 - Balanço

Área das Atividades Físicas

No âmbito dos JDC, na matéria de Futebol, o recurso a jogos de superioridade numérica expressiva, como o 3x1+GR, revelou-se fundamental para o desenvolvimento das competências como passe, receção e finalização. A retirada do constrangimento da defesa sombra permitiu maior fluidez ofensiva, observando-se um aumento da eficácia nas ações técnicas por parte dos alunos com maiores dificuldades. A introdução do 3x3+JK, numa fase mais avançada da etapa, proporcionou um ambiente mais dinâmico, onde se verificaram melhorias na criação de linhas de passe e na mobilidade ofensiva.

Na matéria de Andebol, a implementação do jogo GR+2x2+GR+JK, com foco no remate em suspensão, contribuiu para o aperfeiçoamento da técnica. A delimitação da área de guarda-redes e a ausência de constrangimentos defensivos iniciais permitiram aos alunos maior liberdade na exploração da técnica. Observaram-se progressos, ainda que persistissem dificuldades na defesa individual e na leitura defensiva por parte de alguns alunos.

Relativamente ao Basquetebol, o modelo 3x3+JK com congestionamento do drible obrigou os alunos a recorrer ao passe e corte como estratégia tática, contribuindo para a compreensão e aplicação do jogo coletivo. A exigência de oito passes antes do lançamento evidenciou melhorias no posicionamento e na circulação de bola. Posteriormente, a transição para o 3x3+JK em campo inteiro permitiu trabalhar os dribles de progressão e contenção, com progressos observados sobretudo nos alunos com competências intermédias.

No Voleibol, os pares heterogéneos organizados para a situação de jogo 2+2 permitiram uma distribuição mais equilibrada das tarefas, possibilitando que os alunos com menor domínio técnico se concentrassem na execução de um único passe. Esta organização resultou tanto em

melhorias claras no passe alto de frente como na manchete, embora continuassem a verificar-se algumas dificuldades no posicionamento para o ponto de queda da bola, sobretudo nos alunos com mais dificuldades.

Na matéria de Corfebol, devido a constrangimentos logísticos e à impossibilidade de utilizar o espaço exterior, não foi possível realizar o jogo formal 8x8, tendo-se mantido o formato 4x4 – Monocorfebol no ginásio. Foi trabalhada a aplicação das regras, a cooperação entre géneros e os princípios básicos do jogo. Na fase final da etapa, foi promovido o lançamento na passada, com progressos visíveis nos alunos, apesar de persistirem algumas dificuldades em contexto de oposição.

Na Subárea da Ginástica, na Ginástica no Solo, a repetição da sequência proposta na etapa anterior visou consolidar os elementos gímnicos ainda pouco dominados pela maioria dos alunos. Apesar de alguns progressos, nomeadamente na execução das cambalhotas, do salto gato e da ponte, a subida para pino continuou a apresentar um elevado grau de dificuldade. Na Ginástica de Aparelhos, verificou-se uma evolução no salto de eixo e salto entre mãos no Boque, contudo, não foi introduzida a cambalhota à frente no Plinto como estava planeada porque o tempo disponível para o desenvolvimento da unidade revelou-se insuficiente face ao ritmo de progressão evidenciado pelo grupo, sendo prioritário assegurar a execução correta dos saltos previamente abordados. No Minitrampolim, o trabalho incidiu na consolidação dos saltos em extensão e engrupado, com melhorias progressivas observadas ao longo das aulas. Na Ginástica Rítmica, a realização de sequências com os aparelhos de Corda, Bola e Arco permitiu que os alunos demonstrassem maior fluidez nos movimentos e capacidade de execução em grupo, embora persistissem algumas dificuldades na sincronização, principalmente com o Arco, e na manipulação simultânea dos aparelhos com correção técnica.

No que diz respeito às ARE, na Dança, foi iniciada a criação de coreografias de grupo elaboradas integralmente pelos alunos. Esta abordagem potenciou a criatividade, a exploração pelas variações espaciais e temporais e a fluidez de movimentos em sintonia com a música. Na Dança Social, a abordagem do Merengue em *linedance* continuou a ser eficaz para facilitar a aprendizagem. Verificou-se que a substituição da música tradicionalmente associada ao Merengue por músicas mais atuais e reconhecidas pelos alunos teve um impacto muito positivo ao nível da motivação e do envolvimento nas aulas. Esta alteração contribuiu para uma maior entrega à atividade, promovendo um ambiente mais descontraído e participativo, favorecendo não só a assimilação dos passos coreográficos, mas também a valorização da dança como forma de expressão cultural e pessoal. Na Dança Tradicional, trabalhou-se a dança do Regadinho, com

avanços notórios na entrada em tempo, na fluidez dos movimentos e na execução correta dos três passos fundamentais, apesar de alguns alunos ainda revelarem falta de fluidez na movimentação das ancas e pouca movimentação dos braços no passo saltado cruzado.

Na Subárea Outras, na matéria de Luta, manteve-se o trabalho de jogos de contacto e oposição, avançando-se para a técnica da dupla prisão de pernas. Esta foi, em geral, bem assimilada, com a maioria dos alunos a conseguir manter o controlo e realizar as rotações com continuidade.

No Atletismo, no Salto em Altura trabalhou-se a técnica do salto tesoura, permitindo aos alunos explorar os principais elementos técnicos, como a impulsão, a elevação e a receção equilibrada. Embora com níveis de execução distintos, a maioria demonstrou evolução ao longo das aulas. A dificuldade mais recorrente centrou-se na desaceleração das passadas de balanço em curva, que comprometia a impulsão e fazia com que os alunos tocassem sempre na fasquia. No Lançamento da Bola, verificaram-se melhorias na coordenação das passadas de balanço e na técnica de lançamento, embora alguns alunos ainda revelassem dificuldade em manter o cotovelo na posição correta. A Corrida de Barreiras permitiu o trabalho técnico da perna de ataque e da transposição dos obstáculos, com progressos visíveis na execução por parte da maioria dos alunos, apesar de algumas dificuldades na manutenção da fluidez ao longo do percurso. Quanto à Corrida de Estafetas não foi possível trabalhá-la nesta etapa devido a condições meteorológicas adversas, uma vez que a atividade estava planeada para decorrer no exterior.

Na matéria de Raquetas, no Badminton a cooperação revelou-se eficaz para o desenvolvimento e integração das técnicas do *clear, lob* e serviço curto e comprido. O formato rotativo 1+1 promoveu uma participação de todos os alunos, sendo o número de passagens do volante um indicador da eficácia da cooperação. No Ténis de Mesa, manteve-se o trabalho com foco na coordenação raqueta-mesa, introduzindo-se nesta etapa o Serviço Curto e Comprido. A resposta ao serviço com batimento de direita ou esquerda continuou a apresentar dificuldades, embora se tenham registado melhorias na postura e na precisão do serviço.

Área da Aptidão Física

No âmbito da área da APF, os dados obtidos nesta etapa revelaram melhorias significativas, particularmente nos testes do Vaivém e dos Abdominais. Observou-se uma evolução assinalável em comparação com as etapas anteriores, refletida na atual situação em que apenas dois alunos (7,41%) em 27 permaneceram FZSAF em ambos os testes. Em

contrapartida, no parâmetro da Força dos MS, a melhoria verificada foi de apenas 26,67%, valor inferior ao registado na 2.ª etapa, onde se havia alcançado uma progressão de 41% (DGE, 2021).

Área dos Conhecimentos

No que se refere à AC verificou-se uma evolução muito significativa da 2.ª para a 3.ª etapa. Na 2.ª etapa, os trabalhos escritos de grupo revelaram muitas fragilidades, com quatro alunos (14,3%) a não atingirem os critérios mínimos de aprovação e 16 alunos (57,1%) a permanecerem com classificações na ordem dos 50%. Já na 3.ª etapa, a avaliação da AC foi realizada através de um teste de avaliação escrito, tendo os resultados evidenciado um excelente progresso: apenas um aluno (3,6%) obteve classificação abaixo dos 49,9%, enquanto 12 alunos (42,8%) alcançaram notas superiores a 90%.

As aulas desenvolvidas com recurso ao modelo de aprendizagem cooperativa *Jigsaw* (Aronson et al., 1978) revelaram-se igualmente um sucesso, tanto ao nível do seu objetivo principal, que se baseou na promoção da cooperação e do trabalho em grupo, como no que respeita à aquisição de conhecimentos. Esta eficácia foi confirmada pelos resultados obtidos no teste de avaliação escrito (Apêndice XI) e no questionário que foi desenvolvido e realizado pelos alunos através da plataforma *Kahoot* (Apêndice XII), o qual incidiu sobre o tema dos JDC. A média de acertos dos alunos foi de 78%, demonstrando uma compreensão dos conteúdos abordados, nomeadamente as principais regras, conquistas da seleção nacional e figuras de destaque masculinas e femininas do panorama nacional nas modalidades de Voleibol, Futebol, Andebol e Basquetebol.

1.7- 4ª Etapa- Produto

A 4.ª etapa da lecionação, assumiu um papel de síntese, sistematização e preparação para o ano letivo seguinte. Conforme defendido por Bom et al. (1992), o objetivo desta etapa final consistiu em consolidar os conteúdos fundamentais das diferentes matérias, assegurando que todos os alunos atingissem os objetivos terminais definidos - nível de especificação I das AE (DGE, 2018), do PC (AEDFL, 2024b) e dos PNEF (Jacinto et al., 2001). Para além da consolidação dos conteúdos essenciais, esta etapa visou também avaliar o grau de consecução desses objetivos e criar condições para que os alunos transitassem com sucesso para novos patamares de aprendizagem. A etapa de consolidação foi, assim, um momento privilegiado para reforçar os conhecimentos adquiridos, promover a autonomia e o protagonismo dos alunos nas tarefas, e assegurar que todos tivessem oportunidade de finalizar o ano com níveis de

desempenho compatíveis com as exigências futuras. Paralelamente, esta fase permitiu formalizar a avaliação formativa.

1.7.1- Planeamento

Na 4ª etapa, estiveram planeadas 28 aulas, sendo 14 na 6.ª UD e 14 na 7.ª UD. As aulas foram organizadas em vagas, circuito, situação de jogo e exercícios massivos (Martins, Gomes e Carreiro da Costa, 2017). Foram aplicados os estilos de ensino por Comando, Tarefa e Descoberta Guiada (Quina, 2009), seguindo sempre a metodologia *ABCD*. Tal como nas etapas anteriores, os alunos estiveram organizados em quatro grupos heterogéneos de sete elementos. A rotação dos grupos permitiu que todos os alunos passassem por todas as estações ao longo das aulas.

Para além da organização em grupos heterogéneos, que se manteve como uma característica transversal às etapas anteriores, nesta etapa final foram igualmente introduzidas situações de aprendizagem em grupos homogéneos, com objetivos específicos de avaliação formativa e de motivação dos alunos. A constituição destes grupos permitiu que os alunos realizassem as tarefas com colegas de nível semelhante, potenciando, assim, maiores oportunidades para assumirem um papel ativo e central na execução das ações, promovendo a sua autonomia e valorizando o seu protagonismo no processo de aprendizagem (Martins, Gomes e Carreiro da Costa, 2017).

Relativamente à função avaliativa, como afirmava Bom et al. (1992), "em determinadas etapas ou unidades ao longo do ano, uma relativa estabilidade dos grupos na turma facilita o processo de avaliação formativa".

Ao nível da organização dos grupos heterogéneos, optou-se por manter os grupos utilizados na 3.ª etapa, uma vez que a sua constituição foi realizada em consonância com os princípios definidos para o Projeto TOP da DT. Para além da heterogeneidade em termos de género e níveis de aprendizagem nas diferentes matérias, a composição dos grupos teve igualmente em consideração as dinâmicas interpessoais e os grupos sociais existentes na turma, com o objetivo de os diluir e promover novas interações. Esta estratégia revelou-se notavelmente eficaz na etapa anterior, tendo sido visível uma melhoria significativa ao nível da cooperação nas situações de aprendizagem, uma redução dos conflitos e um fortalecimento das relações entre os alunos. A eficácia desta organização foi igualmente reforçada nas aulas teóricas em que se implementou o modelo de aprendizagem cooperativa *Jigsaw* (Aronson et

al., 1978), evidenciando um impacto positivo no clima relacional da turma. Assim, e tendo em conta os resultados obtidos, decidiu-se manter os grupos heterogéneos na 4.ª etapa.

O planeamento das matérias por aula está detalhado no Apêndice XIII.

Área das Atividades Físicas

No Futebol, a 4.ª etapa iniciou-se com o reforço das componentes técnicas e táticas através do jogo 3x3+JK, reforçando competências como o passe, a receção, o remate, a mobilidade ofensiva e a marcação individual. Na última UD, os alunos foram organizados em grupos homogéneos, permitindo uma intervenção mais ajustada ao nível técnico-tático e favorecendo a avaliação individualizada. Para esses grupos, foi introduzido o jogo 4x4+GR, conforme definido nas AE para o nível I, com foco na desmarcação e na leitura tática do jogo em contextos de oposição real (DGE, 2018).

No Basquetebol, manteve-se o modelo de jogo 3x3 em meio-campo, dando continuidade ao trabalho desenvolvido na etapa anterior. Foram reforçadas as componentes técnicas do passe e corte, do drible e do lançamento na passada, articuladas com princípios táticos como o enquadramento ofensivo e a defesa individual (DGE, 2018).

No Andebol, a 4.ª etapa iniciou-se com a consolidação dos fundamentos técnicos em contexto facilitado, através do jogo GR+2x2+GR+JK, com foco no passe e receção em movimento, na ocupação ofensiva do espaço e na marcação individual. Esta abordagem visou reforçar os elementos técnicos menos consolidados em etapas anteriores, oferecendo maior tempo de ação com bola e menor pressão defensiva. Na UD seguinte, os alunos foram organizados em grupos homogéneos, permitindo uma intervenção mais ajustada ao nível técnico-tático e favorecendo a avaliação formativa e individualizada, tal como defendia Bom et al. (1992). Nessa fase, foi introduzido o jogo 5x5, conforme definido nas AE para o nível I, com particular ênfase na marcação individual e na aplicação integrada das ações ofensivas e defensivas em contexto de oposição real (DGE, 2018).

No Voleibol, a 4.ª etapa começou com jogos cooperativos em 2x2, focando a correção global do passe alto de frente, da manchete e do serviço por baixo, facilitando a consolidação técnica dos alunos com mais dificuldades. Na UD seguinte, foi introduzido o jogo 4x4, conforme definido nas AE, organizado em grupos homogéneos, permitindo uma intervenção mais ajustada e uma avaliação individualizada (DGE, 2018).

No Corfebol, foi introduzido o jogo 8x8, conforme definido nos PNEF (Jacinto et al., 2001). O foco esteve na correta distribuição em campo, na cooperação e na execução do lançamento na passada em contexto de oposição (Jacinto et al., 2001).

Na Ginástica no Solo, os alunos construíram e executaram uma sequência de nove elementos gímnicos: dois do Tipo 1 - pinos, cinco do Tipo 3 - variações de cambalhotas e dois do Tipo 4 - equilíbrios, flexibilidade ou força (AEDFL, 2024b). O objetivo consistiu em realizar a sequência com correção técnica global, fluidez e controlo corporal, adaptando os elementos às capacidades de cada aluno. Na Ginástica de Aparelhos, foram consolidados o trabalho com o Boque e o Minitrampolim. No Boque, os alunos realizaram o salto de eixo, o salto entre mãos e introduziu-se a cambalhota à frente no Plinto. No Minitrampolim, os saltos em extensão e engrupado continuaram a ser praticados com foco na fase de chamada, no controlo do corpo em fase de voo e na receção. Pretendeu-se que os alunos executassem estas ações com correção e de forma autónoma. Na Ginástica Rítmica, os alunos realizaram uma sequência composta por seis elementos técnicos, conforme os objetivos definidos para o nível I no PC (AEDFL, 2024b): dois com Corda (Tipo 1), dois com bola (Tipo 2) e dois com Arco (Tipo 3). A intervenção pedagógica incidiu na execução com correção técnica global, fluidez de movimento e controlo corporal. As sequências foram apresentadas em grupos, promovendo a cooperação e a sincronização entre os elementos.

Na Dança, os alunos finalizaram a criação e apresentação de uma coreografia de grupo com base numa música à sua escolha, respeitando o ritmo, a variação espacial e temporal, a expressividade e a adequação dos movimentos ao tema musical, conforme previsto no nível I. Na Dança Tradicional Regadinho, foi consolidada a dança do Regadinho, com ênfase na correção dos passos básicos, no respeito pelo tempo musical, na fluidez das ancas e na movimentação dos braços. Na Dança Social, foi consolidado o Merengue em *linedance*, assegurando que os alunos realizavam todos os passos com correção rítmica, fluidez e coordenação em grupo (AEDFL, 2024b).

Na subárea Outras, a Luta continuou a ser desenvolvida com foco nas técnicas de domínio da oposição em situação cooperativa no solo. Os alunos realizaram com correção a dupla prisão de pernas com rotação, a prisão do braço por dentro com rotação pela frente e a dupla prisão de braços. Na fase final da etapa, foi introduzida uma breve situação de oposição formal, onde se procurou avaliar a capacidade de aplicação dessas técnicas em contexto de jogo, conforme previsto para o nível I no PC (AEDFL, 2024b).

Na subárea do Atletismo, no Salto em Altura, os alunos consolidaram a técnica do salto tesoura, realizando a impulsão ativa, a elevação da perna de balanço e a receção equilibrada, com especial atenção ao ritmo das passadas de balanço e à impulsão final. No Lançamento da Bola, foi reforçada a execução das três passadas de balanço com aceleração progressiva, procurando uma extensão completa do braço e a aplicação da força na direção correta do lançamento. Na Corrida de Barreiras, o trabalho incidiu na abordagem rítmica e na técnica da perna de ataque e da perna de chamada, com o objetivo de transpor os obstáculos com fluidez e sem quebra de ritmo. Na Corrida de Estafetas, foi desenvolvida a técnica de transmissão com e sem contacto visual, respeitando a zona de transmissão e promovendo a coordenação entre os membros da equipa. A organização em grupos homogéneos permitiu ajustar o nível de exigência e facilitar a avaliação individual das competências (AEDFL, 2024b).

Na subárea das Raquetas, o Badminton foi consolidado através de jogos em pares rotativos 1+1. O foco esteve na correção técnica do serviço, do *clear* e do *lob*, bem como no posicionamento e na cooperação entre pares. Os alunos demonstraram controlo e regularidade nos batimentos e na receção. No Ténis de Mesa, manteve-se o formato de jogo simplificado 1+1, com ênfase na coordenação raqueta-mesa, na realização de serviços curtos e compridos, e na resposta com batimentos de direita e esquerda (DGE, 2018).

Área da Aptidão Física

A avaliação final da AF incluiu a aplicação dos testes do Vaivém (aptidão aeróbia) e dos Abdominais (aptidão muscular), uma vez que o referencial de avaliação para o 7.º ano estabelece a obrigatoriedade de os alunos se situarem nestes testes, na ZSAF (AEDFL, 2024e; DGE, 2021). Foi ainda realizado o teste das Flexões de Braços (aptidão muscular), dado que este foi alvo de uma monitorização frequente ao longo do ano letivo, tendo em conta o trabalho desenvolvido ao nível da força dos MS (DGE, 2021). Os referidos testes foram aplicados a todos os alunos, com o objetivo de acompanhar e avaliar a sua evolução individual.

Os restantes testes da bateria FITescola: Impulsão Horizontal, Flexibilidade dos Ombros, Flexibilidade dos MI e Velocidade (40 metros), foram realizados apenas pelos alunos que se encontravam FZSAF nas etapas anteriores ou por aqueles que manifestaram interesse em melhorar os seus resultados – AZSAF (DGE, 2021).

1.7.2 - Balanço

Na 4.ª etapa, a abordagem pedagógica no Futebol foi estruturada em duas situações de jogo distintas: o jogo 3x3+JK, trabalhado em grupos heterogéneos, e o jogo 4x4+GR, desenvolvido por 15 alunos organizados em grupos homogéneos. O primeiro modelo promoveu a consolidação de competências como o passe, a receção e a mobilidade ofensiva, favorecendo a repetição de ações e o envolvimento de todos os alunos. Observou-se uma evolução na circulação de bola e na ocupação do espaço. Ainda assim, uma pequena minoria continuou a evidenciar dificuldades na gestão do espaço defensivo e na consistência da marcação individual. Já o jogo 4x4+GR permitiu uma intervenção mais diferenciada e ajustada ao nível técnico-tático dos alunos, tendo-se verificado uma aplicação eficaz dos princípios ofensivos por grande parte dos participantes. No entanto, alguns revelaram dificuldades na transição ofensiva. Globalmente, a alternância entre os dois formatos e a diferenciação pedagógica contribuíram para a consolidação das aprendizagens e para uma avaliação mais rigorosa do desempenho dos alunos.

No Basquetebol, manteve-se o trabalho iniciado na etapa anterior, com a aplicação do modelo 3x3+JK em grupos heterogéneos. Esta abordagem permitiu reforçar gestos técnicos como o passe e corte e o drible sob oposição, bem como os princípios táticos do enquadramento ofensivo e da defesa individual. A maioria dos alunos evidenciou melhorias ao nível da ocupação do espaço, da tomada de decisão ofensiva e da circulação de bola. Ainda assim, uma pequena minoria continuou a demonstrar fragilidades na contenção e no acompanhamento defensivo. O modelo 3x3+JK revelou-se eficaz para promover o raciocínio tático, a participação ativa e a avaliação formativa em contexto de jogo.

Na matéria de Voleibol, o trabalho foi organizado em duas fases. Numa primeira fase, em grupos heterogéneos, todos os alunos (100%) conseguiram terminar a etapa a realizar o serviço por baixo com correção e a completar pelo menos dez passagens de bola por cima da rede em contexto cooperativo (2+2). Esta evolução traduziu-se num progresso técnico significativo, sobretudo entre os alunos que, nas etapas anteriores, evidenciavam dificuldades ao nível da receção e do controlo de bola. A manchete permaneceu como o principal constrangimento técnico, com erros recorrentes na orientação corporal e na superfície de contacto. Na segunda fase, 16 alunos foram organizados em grupos homogéneos, nos quais foi introduzido o jogo 4x4. Esta estruturação permitiu intensificar o grau de exigência, promovendo a autonomia e permitindo uma avaliação individual mais rigorosa. A maioria dos alunos

demonstrou consistência na receção, no passe e na transição entre fases do jogo, e acabaram por alcançar o primeiro lugar da classificação no Torneio Interturmas.

No domínio da Ginástica no Solo, os alunos realizaram uma sequência composta por nove elementos gímnicos, definida segundo os objetivos estabelecidos no PC (AEDFL, 2024b) para o nível I. Dos 28 alunos, 24 (86%) executaram a sequência na íntegra, com correção técnica, fluidez e controlo corporal. Três alunos (11%) não conseguiram completar todos os elementos exigidos, com maiores dificuldades nos elementos do Tipo 1 - pinos) e Tipo 4 - equilíbrios, flexibilidade ou força (AEDFL, 2024b). Um aluno (3%) não realizou a sequência, por indicação médica, devido a um problema na coluna cervical. De forma geral, verificou-se uma evolução positiva na execução técnica e na autonomia dos alunos.

Na vertente da Ginástica de Aparelhos, a intervenção centrou-se no Boque, no Minitrampolim e na Trave. No Boque, todos os 27 alunos avaliados realizaram com sucesso o salto de eixo, excluindo o aluno dispensado da prática dos conteúdos previstos para a matéria de Ginástica de Aparelhos. Contudo, três alunos (11%) não realizaram com sucesso o salto entre mãos. No Minitrampolim, todos os alunos realizaram os saltos em extensão e engrupado definidos no PC (AEDFL, 2024b), ainda que uma pequena minoria apresentou menor correção técnica, sobretudo no controlo nas fases de voo e na receção ao solo. Na Trave, todos os alunos cumpriram a sequência definida, composta por elementos de equilíbrio, deslocamento e saltos. Apesar das diferenças no nível de correção técnica, todos os elementos foram executados.

Em Ginástica Rítmica, os alunos executaram uma sequência com elementos técnicos, distribuídos pelos três aparelhos previstos: Corda, Bola e Arco. A Corda foi o aparelho com melhores resultados, com 100% dos alunos a realizar saltos alternados e com os dois pés juntos, e uma maioria expressiva a realizar também o salto para trás com fluidez. No Arco, observaram-se elevados níveis de domínio técnico, com destaque para a passagem corporal e o lançamento com receção controlada. Na Bola, a generalidade dos alunos cumpriu os objetivos com correção técnica global.

No que respeita à Dança, os alunos consolidaram as coreografias desenvolvidas ao longo do ano, nomeadamente o Regadinho (Dança Tradicional) e o Merengue em *linedance* (Dança Social), conforme os objetivos definidos nas AE (DGE, 2018). Todos os alunos concluíram o ano letivo a executar ambas as danças de forma completa, respeitando os passos propostos. No Merengue, a execução foi realizada com diferentes músicas, favorecendo a adaptação ao tempo musical. Embora todos os alunos tenham aprendido e aplicado os passos com sucesso, alguns, em particular do sexo masculino, evidenciaram menor correção e fluidez na movimentação dos

braços, especialmente no Regadinho. Apesar de o trabalho em pares ter sido promovido de forma consistente e com rotatividade ao longo do ano, persistiu sempre alguma resistência por parte de determinados alunos em dançar com colegas de outro género. Ainda assim, foi notório o progresso geral na coordenação, na expressividade e na execução rítmica.

Na Luta, o trabalho concentrou-se nas técnicas de domínio no solo, de acordo com os objetivos definidos no PC (AEDFL, 2024b). Todos os alunos (100%) aprenderam e realizaram corretamente as técnicas previstas, nomeadamente a dupla prisão de pernas com rotação, a prisão do braço por dentro com rotação pela frente e a dupla prisão de braços. Contudo, apenas uma minoria aplicou essas técnicas de forma eficaz em contexto de oposição formal. A maioria recorreu a estratégias baseadas no desequilíbrio, revelando alguma insegurança na transição do contexto cooperativo para o competitivo. Ainda assim, observou-se uma grande evolução no controlo corporal e na aceitação do contacto por parte de todos os alunos da turma.

No Atletismo, o trabalho centrou-se no Salto em Altura - técnica de tesoura, no Lançamento da Bola, na Corrida de Barreiras e na Corrida de Velocidade. A maioria dos alunos demonstrou evolução no salto em altura, embora dois (7,14%) não tenham conseguido atingir a altura estipulada no PC (AEDFL, 2024b). No Lançamento da Bola, registaram-se melhorias na coordenação das três passadas de balanço e na extensão do braço. A Corrida de Barreiras foi cumprida com ritmo estável pela maioria dos alunos, apesar de persistirem dificuldades na alternância entre a perna de ataque e a perna de chamada. Na Corrida de Velocidade, três alunos (11%) apresentaram tempos superiores aos da avaliação anterior. Esta evolução positiva foi atribuída à prática sistemática de exercícios de aceleração e *sprint* após o aquecimento, em quase todas as aulas, excetuando as que decorreram no ginásio C. A Corrida de Estafetas não foi lecionada devido a constrangimentos logísticos e ao cancelamento das aulas na semana prevista devido a visitas de estudo ou feriado.

No Badminton, todos os alunos executaram intencionalmente os batimentos *clear* e *lob*, diferenciando-os com correção. O serviço foi realizado de acordo com as regras e com correção técnica. Verificou-se evolução no posicionamento e na cooperação entre pares, beneficiando do formato rotativo 1+1, que permitiu maior tempo de prática efetiva.

No Ténis de Mesa, todos os alunos realizaram o serviço e executaram batimentos de direita e esquerda com funcionalidade e intencionalidade. Apenas uma pequena minoria não conseguiu completar dez passagens de bola por cima da rede. Observou-se uma melhoria geral na coordenação raqueta-bola e no controlo do ritmo das trocas.

Na Orientação, para além da utilização dos oricones em contexto de aula, foi realizado um percurso na saída de campo. Todos os alunos encontraram todos os pontos de controlo dentro do tempo estipulado, e a maioria fê-lo em menos tempo do que o previsto. A atividade permitiu consolidar aprendizagens relacionadas com a leitura da carta e a deslocação no espaço natural, promovendo também a autonomia e a cooperação.

Podem ser consultadas as melhorias dos alunos do 1º Semestre (Apêndice XIV) para a avaliação final do 2º Semestre (Apêndice XV).

Ao longo das diferentes etapas da lecionação, a orientadora de estágio da escola assumiu um papel relevante na análise e discussão das opções metodológicas adotadas. A sua intervenção foi particularmente importante na afinação de estratégias de diferenciação pedagógica.

Aptidão Física

Durante a 4.ª etapa, foram aplicados os três testes: teste de Vaivém, abdominais e Flexões de Braços. A totalidade dos alunos participou na avaliação, excetuando-se as situações devidamente justificadas por motivos médicos.

No teste de Vaivém 27 dos 28 alunos avaliados (96%) atingiram a ZSAF, com apenas um aluno a permanecer abaixo do valor de referência. Nos Abdominais, 26 alunos (93%) situaram-se dentro da ZSAF, sendo os dois restantes precisamente os que já apresentavam limitações nas etapas anteriores, incluindo o aluno com restrição médica devido a um problema na coluna cervical. No Teste de Flexões de Braços, 21 dos 27 alunos avaliados (78%) atingiram a ZSAF, sendo excluído da análise o aluno impossibilitado de realizar o teste por recomendação médica.

No que respeita aos testes da Impulsão Horizontal, Flexibilidade dos Ombros, Flexibilidade dos MI e Velocidade (40 metros), estes foram aplicados apenas aos alunos que se encontravam FZSAF nas etapas anteriores ou que manifestaram vontade de melhorar os seus resultados, onde se incluiu a obtenção da AZSAF (AEDFL, 2024b). Na avaliação da Flexibilidade dos Ombros, foram testados dois alunos: um com limitação clínica, que se manteve fora da ZSAF, e outro que, apesar de não apresentar restrições físicas, não evidenciou melhorias. Na Corrida de Velocidade (40 metros), vários alunos demonstraram resultados na AZSAF (DGE, 2021).

1.8 - Plano de Observação

Durante a 1.ª etapa da Lecionação, foi desenvolvido um plano de observação de aulas e treinos com o intuito de complementar a prática letiva com uma abordagem mais analítica e formativa. Esta iniciativa visou, por um lado, observar aulas dos diferentes ciclos de ensino (2.º e 3.º Ciclos e Ensino Secundário), com o objetivo de identificar padrões e diferenças metodológicas, organizacionais e pedagógicas entre níveis de ensino. Por outro lado, procurou-se acompanhar treinos do DE, com destaque para a modalidade de Ginástica, tendo em conta a intenção de aprofundar competências numa área reconhecida como desafiante para a prática docente.

A observação foi orientada pelo modelo *MAGIC*, centrado nos seguintes domínios: Metas, Avaliação, Gestão, Instrução e Clima. Este modelo forneceu uma estrutura clara e funcional para a recolha e análise sistemática das práticas observadas, permitindo uma abordagem comparativa e reflexiva entre contextos.

A observação foi entendida como um processo intencional de recolha de dados pedagógicos, essenciais para o desenvolvimento profissional do professor em formação. L. Carvalho (1994) defende que a observação é um instrumento central na avaliação contínua, funcionando como alicerce da compreensão dos ritmos, reações e necessidades dos alunos. Krug (2019), destaca que a gestão eficaz da aula, um dos pilares do modelo *MAGIC*, está diretamente relacionada com a organização do tempo, das tarefas e das transições, de modo a maximizar o tempo útil de aprendizagem e minimizar comportamentos desviantes.

Autores como Quina (2009) e Rink (2014) reforçam a importância de uma instrução clara, orientada para o "o quê", "como" e "porquê" fazer, salientando que esta deve ser complementada por feedbacks variados e ajustados. Também Piéron (1999), citado por Martins, Gomes e Carreiro da Costa (2017), sublinha que o clima pedagógico é determinante para a eficácia do ensino, sendo a afetividade, o reforço positivo e a empatia ferramentas indispensáveis para promover o envolvimento dos alunos.

A observação das aulas de 12.º e 6.º anos permitiu constatar diferenças significativas nas metodologias adotadas, ajustadas às faixas etárias e à autonomia dos alunos. No 12.º ano, evidenciou-se uma gestão mais autónoma por parte dos alunos, com circuitos de condição física bem organizados e tarefas coletivas de Ginástica Acrobática. O professor demonstrou domínio na instrução e uso eficaz de *feedbacks* variados, com destaque para a clareza na explicação dos critérios de êxito e correções individualizadas. No 6.º ano, verificou-se um ensino mais diretivo,

com maior necessidade de monitorização constante. No contexto do treino de Ginástica do DE, destacou-se a importância da instrução diferenciada, da adaptação às necessidades das alunas e da utilização consistente de *feedbacks* prescritivos e táticos, fundamentais numa modalidade com elevado risco e complexidade técnica

A realização deste plano de observação revelou-se uma ferramenta pedagógica de elevado valor formativo. Permitiu desenvolver a capacidade de análise crítica, compreender a aplicabilidade de diferentes estilos de ensino em função do contexto e reconhecer a importância de variáveis como o *feedback*, a gestão do tempo e o clima pedagógico no sucesso da aprendizagem em EF.

A observação direta de aulas e treinos, aliada à reflexão crítica fundamentada, possibilitou o aperfeiçoamento das competências metodológicas. Ao longo do ano letivo, deu-se continuidade a este processo, ampliando o leque de contextos observados e aprofundando a reflexão sobre a prática educativa.

Para além das observações realizadas nos diferentes ciclos de ensino e no DE, destaco o acompanhamento sistemático das aulas da colega de estágio Mariana Gonçalves, com quem partilhei o percurso de formação. Ao longo do ano, assisti duas vezes por semana a sessões de 90 minutos com a sua turma, o que me permitiu observar diferentes estilos de ensino, dinâmicas de grupo e estratégias metodológicas, enriquecendo a minha capacidade de análise crítica e de comparação entre contextos. Esta cooperação entre estagiárias, alicerçada na confiança e na partilha de objetivos formativos comuns, favoreceu um ambiente de reflexão contínua e de desenvolvimento profissional mútuo, contribuindo significativamente para a consolidação da minha identidade docente.

1.9 - PTI – 1.º Momento

O projeto Professor a Tempo Inteiro (PTI), desenvolvido na 2.ª etapa do EP, no mês de fevereiro, constituiu uma oportunidade enriquecedora, na medida em que permitiu o contacto com contextos letivos diversificados, que dificilmente seriam experienciados no restante período de estágio, centrado na lecionação de apenas uma turma. Através deste projeto, foi possível acompanhar cinco turmas de diferentes níveis de ensino, desde 2.º e 3.º Ciclos a ensino Secundário, alargando assim o leque de experiências pedagógicas, situações de aprendizagem e estilos de lecionação observados e experimentados.

A primeira semana, foi dedicada exclusivamente à observação das aulas lecionadas pelos professores titulares, apresentando-se às turmas e registando o funcionamento das

dinâmicas de grupo, os métodos utilizados e os comportamentos dos alunos. Após esta fase, foi estabelecido diálogo com os professores titulares das turmas, tendo sido estes a indicar as matérias que prefeririam ver trabalhadas e os respetivos grupos de trabalho. Esta articulação inicial permitiu ajustar a intervenção às necessidades sentidas pelos docentes responsáveis e favoreceu uma abordagem colaborativa à planificação das aulas. A partir da segunda semana, iniciou-se então a lecionação das duas aulas atribuídas, o que permitiu colocar em prática estratégias de instrução, de organização do espaço e de gestão da aula, num exercício exigente de adaptação constante às especificidades de cada turma. O envolvimento com turmas de diferentes níveis de ensino revelou contrastes importantes ao nível da gestão da instrução e da postura dos alunos. Numa turma do 5.º ano, por exemplo, foi proposta uma aula por estações com situações de aprendizagem simples, mas a rotação entre estações não foi devidamente compreendida pelos alunos, o que obrigou à interrupção da atividade para que o funcionamento pudesse ser novamente explicado através de demonstrações práticas. Este momento evidenciou a importância da clareza e da concisão das instruções com alunos mais novos. Já com uma turma do 11.º ano, a principal dificuldade residiu na motivação e na dispersão. Perante uma postura pouco participativa, recorreu-se a uma organização de grupos mais pequenos com autonomia de tarefas e metas específicas, o que contribuiu para a retoma da participação ativa e uma maior responsabilização dos alunos. A diferenciação da instrução consoante a faixa etária foi, de facto, uma das dificuldades mais notórias ao longo do PTI. Concluiu-se que estratégias eficazes com alunos do 2.º Ciclo mostraram-se insuficientes no ensino Secundário, e vice-versa, exigindo reformulações constantes. A gestão da voz e da autoridade em aula constituiu outro desafio inicial.

A nível organizacional, o modelo de entrada gradual, observação na primeira semana e intervenção na segunda, revelou-se adequado, permitindo uma aproximação progressiva às turmas e maior confiança na planificação e execução das aulas. A conjugação entre observação, intervenção e registo das práticas foi, no entanto, desafiante. A multiplicidade de turmas e contextos observados exigiu um esforço acrescido de organização e sistematização da informação recolhida ao longo do projeto. Esta vivência evidenciou a importância de recorrer a instrumentos de registo mais funcionais e adaptados à realidade escolar, bem como de promover momentos regulares de reflexão crítica que sustentem uma intervenção pedagógica mais consciente e fundamentada. A avaliação global do PTI foi muito positiva. A diversidade de contextos e a frequência com que foi exposta a novas situações pedagógicas promoveram o

desenvolvimento de uma prática mais flexível, analítica e reflexiva. A relevância formativa foi tal que se optou por repetir o projeto na 4.ª etapa.

A segunda experiência de PTI, assumiu um papel mais autónomo na definição dos conteúdos a abordar, propondo-se diretamente as matérias a trabalhar em cada turma, de forma a assegurar a implementação da metodologia *ABCD* em todas as turmas onde se lecionou. Esta evolução revelou não apenas maior segurança e iniciativa pedagógica, como também uma clara intencionalidade formativa, orientada para a coerência metodológica.

1.10- PTI – 2.º Momento

A segunda realização do PTI decorreu no mês de maio, integradas na 4.ª etapa do planeamento anual da turma 7.º B. Esta edição foi planeada de forma mais intencional e autónoma, com base na experiência acumulada na primeira realização do projeto. A primeira semana dedicada à observação das turmas e das dinâmicas de aula conduzidas pelos professores titulares, permitindo recolher informações relevantes sobre os grupos de alunos, os espaços disponíveis e os métodos habitualmente utilizados.

Tal como na primeira edição, o projeto permitiu o contacto com cinco turmas, abrangendo os três níveis de ensino de 2.º e 3.º Ciclo e ensino Secundário. Algumas turmas foram repetidas, assegurando continuidade e aprofundamento, enquanto outras foram substituídas, promovendo maior diversidade de contextos pedagógicos e alargando o leque de experiências.

Uma das principais diferenças em relação à edição anterior prendeu-se com o processo de planificação. Desta vez, definiram-se os conteúdos a lecionar e delinearam-se todas as situações de aprendizagem, assegurando coerência metodológica e diversidade pedagógica. Ainda assim, tendo em consideração que cada turma estava atribuída a um professor titular, procurou-se sondar previamente esses docentes, questionando se existia alguma matéria que desejassem ver especialmente abordada durante a semana do PTI. Esta articulação permitiu um equilíbrio entre a autonomia na planificação e a adequação da intervenção às necessidades reais das turmas.

Durante esta semana de lecionação, introduziu-se a metodologia *ABCD*, já que esta abordagem que não fazia parte da prática regular dos professores titulares. Esta metodologia foi apresentada aos alunos no início de cada aula e a sua articulação com a componente da APF com situações de aprendizagem variadas que integraram a utilização de bolas, colchões e

conteúdos rítmicos. Esta abordagem metodológica permitiu garantir uma organização progressiva e funcional da prática pedagógica, potenciando o envolvimento dos alunos e a clareza das tarefas propostas. As aulas integraram intencionalmente a componente da APF, explorando capacidades motoras, em articulação com situações de aprendizagem variadas, ajustadas à faixa etária e ao nível de ensino de cada turma. Foram utilizados materiais como bolas, colchões e recursos sonoros, promovendo o desenvolvimento de competências motoras.

No que respeita ao trabalho de APF, procurou-se ajustar as propostas às características específicas de cada faixa etária. No 5.º ano, este trabalho foi integrado de forma lúdica e adaptada, recorrendo a jogos de aquecimento com música, arcos e cordas, promovendo o desenvolvimento da coordenação e da resistência de forma motivadora. Já no ensino Secundário, as propostas assumiram um carácter mais exigente, com a implementação de circuitos de treino intervalado, orientados para o desenvolvimento da força de MI, MS e da força média, em contexto de alta intensidade. Esta diferenciação permitiu não apenas adequar o grau de exigência física, mas também manter elevados níveis de motivação dos alunos nas tarefas propostas.

Comparativamente com a primeira realização do PTI, sentiu-se uma evolução clara na capacidade de ajustar a instrução inicial às diferentes faixas etárias, aspeto que, no primeiro contacto, se revelara desafiante. A maior segurança na gestão da linguagem, do ritmo da aula e da complexidade das tarefas permitiu criar ambientes mais ajustados ao perfil das turmas. Contudo, novas dificuldades emergiram, sobretudo com turmas do ensino Secundário que se revelaram bastante competentes do ponto de vista motor. Nessas situações, experienciou-se alguma dificuldade em fornecer *feedbacks* realmente úteis e diferenciados, sentindo que as intervenções se resumiam por vezes a encorajamentos genéricos como "boa" ou "isso mesmo". Esta constatação revelou a importância de continuar a desenvolver competências de observação e *feedback* formativo, mesmo em contextos com alunos mais experientes.

Outro desafio identificado neste PTI prendeu-se com a lecionação da dança Chá-chá-chá a uma turma do ensino Secundário, uma vez que, no presente ano letivo, apenas foram lecionadas as danças Merengue e Regadinho, definidas para o 7.º ano de escolaridade. Esta dança, de maior complexidade, não era revista desde a unidade curricular de Dança, frequentada no primeiro ano do mestrado. A dificuldade foi agravada pelo facto de os alunos desconhecerem por completo esta dança e de ainda não ter havido contacto direto com a professora titular da turma. Para superar este obstáculo, optou-se por desafiar os alunos no final da primeira aula a aprenderem, com apoio de um vídeo enviado via plataforma *Microsoft Teams*, dois passos

iniciais: o passe básico e o *hand to hand*. Esta estratégia revelou-se eficaz, e na aula seguinte foi possível não só consolidar os passos pedidos como avançar para a volta e o passo progressivo, já pertencente ao nível de especificação E. Apreciou-se a entrega e cooperação dos alunos desta faixa etária.

No que respeita ao trabalho com alunos mais novos, destacou-se pela positiva a inclusão de jogos de oposição numa turma do 5.º ano, com o intuito de explorar conteúdos introdutórios da Luta. Apesar de não se terem realizado técnicas formais, dado que nenhum dos alunos possuía experiência prévia na matéria, estruturou-se um conjunto de jogos lúdicos que visaram desenvolver competências fundamentais da Luta, como o desequilíbrio, a tração, a aceitação do contacto físico e a oposição. Um dos jogos aplicados foi Os Piratas**,** o outro Os Caramelos e por fim, o jogo A Raposa (Apêndice VI).

A introdução destes jogos foi muito bem recebida pelos alunos, tendo contribuído significativamente para a aceitação do contacto físico. Apesar de se aplicar estas dinâmicas na turma de 7.º ano, a experiência com o 5.º ano revelou-se ainda mais eficaz, quer pelo entusiasmo demonstrado pelos alunos, quer pelo *feedback* positivo da professora titular, que referiu que, semanas depois, os alunos continuavam a solicitar aulas com jogos de Luta.

No final da experiência, procurou-se recolher a opinião dos professores titulares das turmas onde se realizou o PTI, de forma a obter perceções externas sobre a sua intervenção pedagógica. Este momento de recolha de opiniões e validação revelou-se particularmente relevante para a consolidação do seu processo formativo, ao permitir um confronto entre a intenção pedagógica e a sua perceção por parte de docentes mais experientes.

Um dos professores titulares referiu: *"Da minha observação feita às aulas lecionadas à turma do 5.ºF, da qual sou titular, a professora estagiária Beatriz Trovão demonstrou boa organização da aula e cumpriu com o que estava planeado. Conseguiu também com que os alunos passassem por todas as estações da aula, procurou dar sempre feedback e promoveu um clima positivo, que se refletiu na participação e empenho dos alunos."* Outro docente salientou: *"Trabalho competente, sério e empenhado. Pertinência das propostas, informações de retorno apropriadas e adequadas à faixa etária."* e por fim "*Em primeiro lugar, a professora Beatriz demonstrou um controlo excecional da turma, posicionando-se de forma adequada na sala de aula para ter uma visão permanente dos alunos. Além disso, mostrou um domínio sólido das matérias abordadas, o que lhe permitiu transmitir os conceitos de forma clara e objetiva. Um aspeto que me mereceu especial admiração foi a sua capacidade de autoavaliação e melhoria contínua. Quando se sentiu desconfortável com a dança durante a aula de*

observação, não se limitou a aceitar as dificuldades, mas antes procurou aprofundar os seus conhecimentos para poder exemplificar com qualidade".

Estes testemunhos confirmaram o impacto positivo junto das turmas e reforçaram a importância de práticas pedagógicas sustentadas em planificação cuidada, *feedback* construtivo e adequação às características dos alunos.

Em síntese, a participação nas duas edições do PTI revelou-se profundamente formativa, permitindo ampliar a visão sobre a diversidade de contextos escolares e reforçar competências de planificação, gestão da aula e adequação metodológica. A progressão entre o primeiro e o segundo momento foi notória, não apenas ao nível da autonomia na conceção das aulas, mas também na capacidade de adaptação às especificidades de cada turma e na gestão das interações pedagógicas. A possibilidade de experimentar diferentes níveis de ensino, testar abordagens como a metodologia *ABCD* e recolher *feedback* dos docentes titulares contribuiu para uma construção mais sólida da identidade profissional. Estas experiências confirmaram a importância de projetos de imersão diversificada, como o PTI, no percurso de formação de professores reflexivos, críticos e capazes de responder aos múltiplos desafios da docência.

1.11- Participação na Noite dos Jovens Investigadores

No decurso do EP, uma das experiências mais marcantes ao nível da participação em atividades da comunidade escolar foi a colaboração na Noite dos Jovens Investigadores. Esta iniciativa, promovida pela escola, envolveu todos os departamentos curriculares e consistiu numa noite aberta à comunidade educativa, em particular às famílias dos alunos, com o intuito de divulgar o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. O evento teve início pelas 19h00 e prolongou-se até às 23h00, contando com uma grande afluência de visitantes.

No âmbito do DEF, foram dinamizadas diversas atividades, quer em espaço expositivo, quer em espaços onde se previligiou o desenvolvimento de atividades físicas. Na sala atribuída ao departamento, estavam expostos troféus e medalhas ganhos pelos alunos desde a inauguração do Liceu D. Filipa de Lencastre - 1928 e no âmbito da avaliação da APF, diversos equipamentos tais como balanças, fitas métricas, adipómetros (instrumentos de medição das pregas cutâneas), esfigmomanómetros para a medição da pressão arterial e dinamómetros de preensão manual. Esta sala contou ainda com a colaboração de duas alunas do Curso de Ciências e Tecnologias que realizaram medições de glicemia aos visitantes. Paralelamente, decorreram atividades práticas num dos ginásios, nomeadamente pequenos torneios de

Badminton, bem como jogos informais de Ténis de Mesa que realizaram na zona do bar da escola, os quais registaram uma forte adesão por parte dos alunos e respetivas famílias.

O papel desempenhado neste evento foi multifacetado. A colaboração teve início por volta das 16h30, com o apoio logístico à colega de estágio que, no âmbito dos seus Projetos TOP, teve duas apresentações programadas para a Cerimónia de Abertura, realizadas nessa noite. O apoio prestado incluiu a organização dos ensaios finais, o suporte na caracterização dos alunos, a gestão da música e a coordenação dos dois grupos envolvidos, garantindo o bom funcionamento dos ensaios em paralelo. Após a realização das apresentações, assumiu-se a responsabilidade, em conjunto com a colega de estágio, pela dinamização da mesa de medição da pressão arterial, onde foram acolhidas dezenas de visitantes ao longo da noite, entre os quais docentes, pais, e avós dos alunos, bem como membros de orgãos executivos internos e externos à escola.

A participação nesta atividade permitiu não só consolidar competências organizacionais e colaborativas, mas também reforçar o seu papel na dinamização da vida escolar para além do contexto letivo, promovendo a articulação entre a escola e a comunidade.

1.12 - Participação no Plano Anual de Atividades

Ao longo do ano letivo, foi possível integrar diversas iniciativas no âmbito do Plano Anual de Atividades da disciplina, as quais se revelaram fundamentais para uma compreensão mais abrangente da intervenção do professor na vida escolar para além do contexto de aula. A participação nestas atividades permitiu não só consolidar competências profissionais, mas também fortalecer o envolvimento com a comunidade educativa.

Um dos momentos mais significativos ocorreu durante as duas semanas da EF, onde foram dinamizados torneios interturmas para todos os ciclos de ensino. Em ambos os períodos, os dois primeiros dias da semana foram dedicados ao 2.º ciclo, enquanto os três dias seguintes envolveram alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário.

A minha participação teve um caráter diferenciado conforme os ciclos: nos torneios do 2.º ciclo, houve envolvimento direto na organização e dinamização das atividades, colaborando no planeamento dos jogos, no acompanhamento das turmas e na gestão dos espaços. Uma das tarefas assumidas foi a marcação das presenças dos alunos inscritos em cada torneio, com o objetivo de garantir o controlo da assiduidade e facilitar a comunicação com os DRT, a quem essa informação foi enviada previamente. Esta função revelou-se essencial para assegurar o

alinhamento entre as atividades de complemento curricular e o funcionamento das turmas, promovendo uma articulação eficaz entre os diferentes agentes educativos. Adicionalmente, houve também a responsabilidade pela contagem e registo dos pontos ao longo das fases dos torneios, com vista ao apuramento das equipas que transitavam para as fases seguintes. Nos torneios do 3.º ciclo e do ensino secundário, a colaboração centrou-se no apoio logístico e funcional, nomeadamente na arbitragem, controlo do tempo de jogo, apoio à gestão do material e acompanhamento dos participantes.

Para além das atividades internas, participou-se também no corta-mato escolar, realizado no Parque da Bela Vista, no âmbito do DE. Esta atividade implicou o acompanhamento e supervisão dos alunos, desde o transporte até ao momento competitivo. Esta experiência evidenciou a importância do papel do professor fora do espaço formal da aula, nomeadamente no apoio emocional, orientação dos alunos e reforço da responsabilidade individual e coletiva em contextos externos.

Estas experiências permitiram reforçar a consciência do papel multifacetado do professor de EF, não apenas como transmissor de conhecimentos, mas também como agente dinamizador de práticas saudáveis e integradoras. A participação ativa nestas atividades constituiu uma oportunidade privilegiada para desenvolver competências de planeamento, trabalho em equipa, sentido de responsabilidade, liderança e adaptação a contextos diversos, contribuindo para a construção de uma identidade profissional mais sólida e comprometida.

1.13- Aulas Observadas pelos Estudantes do 1.º Ano de Mestrado da Universidade Lusófona

No âmbito do EP, foi proporcionada a oportunidade de lecionar duas aulas observadas pelos estudantes do 1.º ano do MEEFEBS da Universidade Lusófona. Esta experiência revelou-se particularmente relevante, pois permitiu não apenas a partilha de práticas pedagógicas, mas também a reflexão crítica sobre as opções metodológicas adotadas. A aula foi previamente planificada, tendo em conta os princípios orientadores do planeamento por etapas e da abordagem *ABCD*, e incluiu momentos de análise, exploração e sistematização.

Entretanto, devido à impossibilidade de horários, não foi viável lecionar a aula à turma B do 7.º ano. Em vez disso, a orientadora pedagógica definiu uma turma de 11.º ano para as duas aulas observadas. Esta situação gerou um certo nível de apreensão, uma vez que não conhecia a turma e não havia passado pelo processo inicial de criação conjunta de regras e rotinas. Temeu-se que essa falta de familiaridade pudesse transparecer para os alunos do 1.º ano

que estavam a observar, comprometendo a perceção da aula e as suas decisões pedagógicas. Apesar dessas preocupações, a experiência acabou por se revelar extremamente enriquecedora.

De grande valor formativo, foi igualmente o momento de partilha e discussão com os alunos do 1.º ano, que constituiu uma oportunidade formativa valiosa, permitindo receber *feedback* construtivo e, ao mesmo tempo, verbalizar e justificar decisões pedagógicas fundamentadas na experiência prática. Essa troca de ideias não apenas reforçou a confiança, mas também proporcionou uma visão mais ampla sobre a importância da reflexão crítica no processo de ensino-aprendizagem.

Adicionalmente, foi uma honra ser considerada pelo Professor Luís Bom como um modelo, tendo inclusive sido convidada a lecionar aulas observadas pelos seus alunos do 1.º ano do Mestrado. Essa confiança demonstrada pelo professor não apenas reforçou a autoestima, mas também evidenciou a relevância do meu trabalho no contexto pedagógico. Esta experiência contribuiu para o desenvolvimento profissional, mas também trouxe uma maior motivação para continuar a explorar e a melhorar as práticas pedagógicas no futuro.

1.14 - Projeto TOP – Lecionação | O Caminho pela Força

1.14.1- 1.ª Etapa

O projeto desenvolvido teve origem na AI, etapa considerada essencial para a identificação das necessidades dos alunos e para a definição de estratégias pedagógicas (Bom et al., 1992; J. Carvalho, 1994). Através da observação sistemática das aulas de EF e da aplicação do teste de Flexões de Braços do programa FITescola (DGE, 2021), foi possível verificar limitações acentuadas na força muscular dos MS dos alunos, especialmente em tarefas que envolviam o suporte do peso corporal. Nenhum aluno alcançava os critérios mínimos de referência para a sua faixa etária, revelando uma insuficiência generalizada nesta capacidade (Apêndice XVI).

Perante esta evidência, a força foi definida como prioridade no plano de intervenção da turma. O projeto visou, assim, promover o desenvolvimento gradual da força muscular dos MS, recorrendo a estratégias e exercícios ajustados ao nível de APF dos alunos, com o objetivo de melhorar o desempenho motor, a saúde e o bem-estar geral.

No plano do desenvolvimento motor, a força assume-se como uma capacidade determinante, especialmente em crianças e adolescentes, por sustentar a execução de tarefas motoras básicas, contribuir para a prevenção de lesões e constituir a base para outras capacidades físicas (Faigenbaum et al., 2009). Proença (2001) reforça a importância de uma

abordagem contínua e adaptável ao treino da força ao longo do desenvolvimento, sublinhando a necessidade de estratégias individualizadas e progressivas, alinhadas com os princípios de inclusão aplicados neste projeto.

Como instrumento de avaliação, foi utilizado o teste de Flexões de Braços do programa FITescola (DGE, 2021), aplicado periodicamente com o objetivo de monitorizar a evolução da força muscular dos MS. Este teste, pela sua simplicidade e fiabilidade, permitiu uma avaliação objetiva e contínua da eficácia dos circuitos implementados, tanto em termos de repetição como de correção técnica.

1.14.2- 2.ª Etapa

A metodologia aplicada neste projeto centrou-se no desenvolvimento da força muscular dos MS dos alunos do 7.º B, através da implementação de um circuito de exercícios adaptado ao nível de APF da turma. Este circuito foi concebido de forma a garantir a inclusão de todos os alunos, promovendo uma evolução gradual, segura e eficaz.

O circuito inicial foi composto por exercícios acessíveis que permitiram uma abordagem centrada na técnica e no controlo corporal. As flexões na parede consistiram numa variação simplificada das flexões tradicionais, com menor carga sobre os músculos do peitoral, ombros e tricípites, permitindo aos alunos desenvolverem força de forma controlada (Faigenbaum et al., 2009). A extensão do tricípite no banco, realizada com os pés apoiados no chão, visou o fortalecimento do tricípite braquial, com possibilidade de modulação da carga através da posição das pernas (Hoffman, 2006). A caminhada com as mãos (*inchworm*) foi utilizada para activar simultaneamente os músculos centrais, os ombros e o peitoral, promovendo força, flexibilidade e coordenação (Schmidt & Lee, 2019). Por fim, o exercício *shoulder tap*, sem flexão, trabalhou a estabilidade e a força dos ombros e do core, exigindo controlo postural e equilíbrio (Weineck, 2013).

A seleção dos exercícios e a estrutura do circuito foram fundamentadas nos princípios metodológicos descritos por Borges (2016), que defende a importância da individualização, da progressão e da especificidade no treino da força, mesmo em contexto escolar. Segundo o autor, os métodos de hipertrofia são particularmente indicados para fases iniciais do desenvolvimento da força, utilizando cargas submáximas, elevado número de repetições e induzindo fadiga muscular. Esta abordagem favorece adaptações neuromusculares e prepara os praticantes para esforços mais exigentes em fases posteriores.

Além disso, Borges (2016) destaca a necessidade de garantir variabilidade e monitorização contínua no processo de treino, princípios que foram considerados neste projeto. A avaliação foi assegurada através do teste de Flexões de Braços do programa FITescola (DGE, 2021), aplicado regularmente para monitorizar a evolução técnica e quantitativa, e de um registo observacional, utilizado para acompanhar a execução dos exercícios e fornecer *feedback* individualizado. Estes dados permitiram ajustar a progressão e garantir a eficácia e segurança do processo de treino.

1.14.3- 3.ª Etapa

Na 3.ª etapa, deu-se continuidade ao trabalho previamente iniciado, com o objetivo de garantir uma progressão eficaz no desenvolvimento da força muscular dos MS. Esta fase foi marcada pela introdução de exercícios com maior complexidade técnica e exigência física, respeitando os princípios da sobrecarga progressiva e da diferenciação pedagógica, conforme defendido por Borges (2016) e Faigenbaum et al. (2009). Reforçou-se, assim, a intensidade e a complexidade dos estímulos, numa lógica de continuidade e adaptação progressiva ao nível de aptidão dos alunos.

O segundo circuito integrou flexões completas, prancha completa, extensão do tricípite no banco (com variação técnica) e *push-up* com *shoulder tap*, exercícios selecionados por exigirem maior estabilidade, força global e controlo corporal (Hoffman, 2006; Faigenbaum e Myer, 2010; Cvetković, Stojanović, Stojiljković, Nikolić e Milanović, 2018; Schmidt e Lee, 2019). Estas tarefas foram organizadas com vista a assegurar a sobrecarga progressiva e a continuidade técnica em relação ao primeiro circuito.

A estruturação metodológica desta etapa manteve-se ancorada nos princípios descritos por Borges (2016). Enquanto o primeiro circuito seguia os métodos de hipertrofia com cargas submáximas e repetições elevadas, o segundo incorporou métodos mistos, integrando estímulos de força máxima. Esta combinação, ao ativar unidades motoras de limiar elevado, contribuiu para adaptações neuromusculares mais profundas e eficazes. Borges (2016) destaca ainda a importância da variabilidade dos estímulos e da monitorização contínua, garantindo a individualização do processo de treino.

As estratégias de progressão incluíram o ajuste gradual do número de repetições, do tempo de manutenção dos exercícios e da complexidade técnica, conforme sugerido por Faigenbaum et al. (2009). Behm, Faigenbaum, Falk e Klentrou (2008) reforçam que o

prolongamento do tempo sob tensão potencia a resistência muscular, enquanto a introdução de variações nos exercícios favorece novos estímulos e previne a estagnação.

Apesar destes ajustes metodológicos, entre a segunda e a terceira avaliações verificou-se uma desaceleração no progresso dos alunos, com um aumento apenas de 26,67%. Esta constatação levou à reformulação da abordagem, promovendo maior autonomia e envolvimento dos alunos através da introdução do estilo de ensino da Resolução de Problemas, conforme defendido por Quina (2009).

Neste novo modelo, os alunos foram organizados em grupos e desafiados a criar sequências de exercícios de força, que, após validação, passaram a executar autonomamente nas aulas. Esta mudança substituiu a lógica anterior de estilo Comando por uma abordagem centrada na tomada de decisão, na reflexão e na autogestão. Como salienta Little (1991), a autonomia na aprendizagem permite aos alunos assumir um papel ativo, desenvolver competências de regulação do esforço e responsabilizar-se pelo seu progresso.

Assumiu-se um papel de mediação ativa, orientando os alunos na adaptação das tarefas e fornecendo *feedback* contínuo. Tal como referem Quelhas e Gonçalves (2019), a autonomia deve ser construída num ambiente de suporte e exigência, onde o professor cria as condições para que os alunos tomem decisões fundamentadas.

A aplicação deste modelo revelou-se eficaz. Deste processo emergiram vários trabalhos de qualidade, elaborados de forma autónoma pelos grupos, que ilustram a apropriação crítica dos conteúdos e podem ser consultados no Apêndice XVII deste relatório.

1.14.4 - 4.ª Etapa

Na 4.ª e última etapa, os alunos realizaram autonomamente as sequências de exercícios que haviam concebido após a reformulação metodológica introduzida no final da 3.ª etapa, momento em que se implementou o modelo de trabalho centrado na autonomia e no estilo de ensino da Resolução de Problemas (Quina, 2009). Esta fase correspondeu à consolidação das aprendizagens desenvolvidas nas etapas anteriores, permitindo observar, ao longo de várias aulas, a sua capacidade para executar os treinos de forma autónoma e responsável. Constituiu, por isso, o momento culminante do projeto e a base para a sua análise final.

1.14.5 - Conclusão

A análise global dos dados recolhidos ao longo do projeto permitiu evidenciar resultados francamente positivos no desenvolvimento da força muscular dos MS dos alunos. O programa

revelou-se particularmente eficaz na fase inicial. Na avaliação diagnóstica, nenhum dos 28 alunos da turma se encontrava na ZSAF (Apêndice XVI) no Teste de Flexões do FITescola (DGE, 2021). Contudo, após a implementação das estratégias da 2.ª etapa, 11 alunos (41%**)** atingiram os critérios da ZSAF para a sua faixa etária e sexo, observando-se também progressos entre os restantes, que passaram de valores iniciais de 0, 1 ou 2 repetições para 4 ou 5, sinalizando ganhos técnicos e funcionais (DGE, 2021) (Apêndice XVI).

No entanto, entre a 2.ª e a 3.ª etapas, registou-se uma desaceleração acentuada do progresso, com uma taxa de melhoria de apenas 26,67%, o que corresponde a mais sete alunos que atingiram a ZSAF, elevando o total para 18 alunos (64,3%) (Apêndice XVII). Apesar da manutenção da mesma estrutura metodológica, os dados revelaram uma estagnação que justificou a necessidade de reconfigurar a abordagem, levando à introdução do trabalho autónomo e do estilo de ensino da Resolução de Problemas (Quina, 2009) no final da 3.ª etapa.

Esta alteração metodológica marcou a transição para a fase central do projeto e objeto da sua análise aprofundada. Os resultados da 4.ª etapa confirmaram o impacto positivo da mudança: mais três alunos atingiram a ZSAF, elevando o número total para 21 em 28 alunos (78%). Este resultado revela não apenas uma recuperação da tendência de melhoria, mas também a eficácia das novas abordagens no combate à estagnação anteriormente identificada. (Apêndice XVIII)

Contudo, importa reconhecer que esta evolução não pode ser atribuída exclusivamente à estrutura do projeto, dada a limitação de apenas duas sessões semanais de Educação Física. Considerando que, no diagnóstico inicial, os alunos apresentavam uma ausência total de estímulo específico nesta capacidade, a implementação sistemática deste plano foi o catalisador essencial para a inversão do cenário de insucesso. Todavia, este progresso deve ser entendido como o resultado de múltiplas variáveis, nomeadamente a predisposição física individual de cada aluno e o seu processo natural de crescimento e maturação biológica ao longo do ano letivo, fatores que, aliados ao projeto, permitiram a obtenção de resultados significativamente superiores no final do percurso em comparação com o momento inicial.

As estratégias de progressão adotadas, como o aumento gradual da intensidade, a variabilidade dos exercícios e os ajustes individualizados com base em avaliações sistemáticas, revelaram-se fundamentais para potenciar o desenvolvimento dos alunos. A sua articulação com os princípios metodológicos de Borges (2016), Faigenbaum et al. (2009) e Behm et al. (2008) permitiu garantir uma intervenção segura, eficaz e inclusiva.

Por fim, a inserção do trabalho autónomo e do estilo de ensino da Resolução de Problemas (Quina, 2009) revelou-se determinante para renovar o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Esta abordagem permitiu que os alunos assumissem um papel mais ativo, refletissem sobre o seu próprio progresso e se apropriassem do processo de treino. Assim, conclui-se que a articulação entre estratégias de progressão técnica e metodologias centradas no aluno pode representar uma mais-valia significativa na promoção de competências físicas, cognitivas e sociais em EF.

2. Direção de Turma

2.1- 1.ª Etapa

Durante a primeira etapa, a atuação na DT centrou-se na observação e integração nas dinâmicas de funcionamento da turma do 7.º B. Ainda antes do início das aulas, a DTR disponibilizou um conjunto de documentos que incluíam descrições detalhadas das turmas de 6.º ano do ano anterior, bem como a lista dos alunos que integrariam a nova turma atribuída. Com base nesses elementos, foi elaborado um documento de síntese que permitiu reunir as descrições de todos os alunos, agregando informação essencial sobre o seu percurso escolar, dificuldades identificadas e eventuais medidas educativas em vigor.

Numa fase seguinte, procedeu-se à identificação específica de todos os alunos abrangidos pelo artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, nomeadamente aqueles com dislexia, disortografia, e outras dificuldades de aprendizagem e os com MU de apoio (DL n.º 54/2018 de 6 de julho). Essa informação foi sistematizada num documento auxiliar de apoio à prática pedagógica, com o objetivo de permitir um acompanhamento mais personalizado e atento ao longo do ano letivo.

Adicionalmente, foi elaborado um mapa da planificação da planta da sala de aula com a disposição dos alunos, de acordo com as orientações da DRT, tendo em consideração não apenas critérios pedagógicos e relacionais, mas também necessidades educativas específicas e a gestão do comportamento. Esta planificação visou igualmente promover um ambiente propício à aprendizagem e facilitar o trabalho colaborativo entre os alunos, minimizando potenciais fontes de distração ou conflito.

Na semana anterior ao início das aulas, assisti às reuniões de preparação do ano letivo, o que permitiu adquirir um conhecimento aprofundado sobre a estrutura organizativa da escola e os principais objetivos pedagógicos definidos pelo corpo docente. Estas reuniões proporcionaram, ainda, o contacto com as linhas orientadoras do Projeto Educativo, os planos

de ação da DT, as dinâmicas de trabalho colaborativo entre os diversos intervenientes no processo educativo

Surgiu igualmente a oportunidade de estar presente na primeira reunião geral com os EE, na qual a DRT se apresentou e me apresentou como elemento que a acompanharia ao longo do ano letivo. Nessa ocasião, dirigi-me aos pais, apresentei-me formalmente e estabeleci contacto direto com os representantes de pais da turma, com os quais troquei informações de contacto e manifestei disponibilidade para colaborar ao longo do ano. Esta reunião constituiu um momento importante para reforçar a articulação entre a escola e as famílias, promovendo uma comunicação clara, próxima e construtiva (Estrela, 2002).

Ainda nesta etapa inicial, fui convidada pela DTR a acompanhar a turma numa visita de estudo planeada para todos os 7.º anos ao espaço educativo e lúdico *MyCamp*. Esta experiência permitiu observar os alunos num contexto informal e de maior liberdade relacional, sendo particularmente útil para compreender as dinâmicas interpessoais e os grupos informais existentes dentro da turma. A participação nesta atividade contribuiu para estabelecer uma maior proximidade, reforçando o papel de elemento educativo ativo.

Já em fase de funcionamento letivo, participei em todas as reuniões individuais realizadas entre os EE e a DRT o que permitiu desenvolver competências de comunicação empática e análise de situações escolares mais complexas. Nessas reuniões, acompanhou-se as discussões sobre o comportamento, aproveitamento escolar, motivação para as aprendizagens, dificuldades de aprendizagem e estratégias de apoio a implementar, tendo contribuído para a construção de soluções pedagógicas ajustadas às necessidades dos alunos. Esta experiência revelou-se essencial para compreender o papel da DT como elo entre os diversos intervenientes educativos, nomeadamente docentes, alunos e EE (Sá, 2003).

2.2 - 2.ª Etapa

Na 2.ª etapa, a atuação centrou-se na familiarização com as ferramentas digitais e procedimentos administrativos inerentes à função da DT. Em reuniões semanais com a DRT, foi possível aprender a utilizar a plataforma Inovar, nomeadamente ao nível do registo e validação de sumários, marcação e justificação de faltas, construção de descritores de desempenho e lançamento das classificações nos diferentes momentos de avaliação. Esta componente revelou-se fundamental para a aquisição de competências técnicas indispensáveis à gestão administrativa de uma turma, proporcionando um contacto direto com os instrumentos utilizados quotidianamente pelos docentes.

Acompanhou-se igualmente os processos de organização do dossier da turma, atividade realizada quase semanalmente, o que permitiu um conhecimento aprofundado da documentação exigida e da sistematização dos registos relativos à gestão da turma. A atualização do dossier envolveu a compilação de informações relacionadas com medidas de apoio, registos disciplinares, planos individuais e fichas de monitorização, contribuindo para a construção de um retrato mais completo da turma e dos seus elementos.

Procedeu-se também na elaboração de atas das reuniões de Conselho de Turma, tendo sido orientada nesse processo e colaborado ativamente na redação de uma das atas. Esta experiência permitiu compreender as dinâmicas colegiais e os mecanismos de avaliação conjunta do percurso escolar dos alunos, assim como o papel estratégico da DT na articulação entre os vários professores da turma. Foi ainda possível observar a forma como se articulam as decisões pedagógicas e como se definem estratégias de apoio para os alunos com mais dificuldades (Boavista & Sousa, 2013).

Durante esta etapa, manteve-se a participação ativa nas reuniões com EE, sempre em articulação com a DRT, sendo possível responder a solicitações, prestar esclarecimentos e contribuir para a comunicação entre a escola e as famílias. Surgiu ainda a oportunidade de refletir sobre a importância do envolvimento parental e da gestão próxima dos processos de acompanhamento escolar (Estrela, 2002; Sá, 2003).

Em suma, esta etapa representou um aprofundamento das competências técnicas e administrativas, complementadas por momentos de observação crítica e prática colaborativa. O contacto continuado com a DRT revelou-se fundamental para o desenvolvimento de uma visão mais abrangente e fundamentada sobre a complexidade da função tutorial, reforçando a importância de uma DT pedagógica, relacional e cooperativa (Boavista & Sousa, 2013).

2.3 - 3.ª Etapa

Durante a 3.ª etapa, a atuação centrou-se na preparação da implementação do Projeto TOP da DT de turma, o Treino de Competências Sociais, delineado com base nas dificuldades identificadas na primeira etapa e nos dados recolhidos através da aplicação inicial do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA) (Del Prette & Del Prette, 2009).

Neste contexto, foram organizados grupos de trabalho heterogéneos com base em critérios pedagógicos, relacionais e sociais. Estes grupos foram utilizados não só em aulas de EF, mas também em duas sessões de sala de aula especificamente destinadas à aplicação do modelo *Jigsaw* (Aronson et al., 1978). A composição dos grupos teve em consideração a

heterogeneidade de género, níveis de aprendizagem e as dinâmicas interpessoais da turma, com o objetivo de promover novas interações e mitigar padrões de exclusão.

Participou-se ainda as reuniões de DT, colaborando na articulação das estratégias de intervenção com os restantes docentes. Foi nesta etapa que se deu a apresentação formal do Projeto TOP em Conselho de Turma, tendo a proposta sido acolhida positivamente. A DTR decidiu inclusive aplicar o modelo *Jigsaw* (Aronson et al., 1978) nas suas aulas de Ciências Naturais e Cidadania e Desenvolvimento, ampliando o alcance da metodologia para além das sessões inicialmente previstas.

Foi também iniciado o planeamento detalhado das sessões cooperativas. A preparação destas sessões incluiu a organização dos grupos de especialistas e a planificação dos momentos de partilha nos grupos de base e um balanço das sessões em ambas disciplinas.

Nesta etapa, surgiu o convite para acompanhar a turma numa visita de estudo ao Museu Nacional de História Natural e da Ciência, promovida no âmbito da disciplina de Ciências Naturais. Esta atividade permitiu reforçar os laços entre os alunos e observar o seu comportamento em contextos educativos não formais, complementando as observações realizadas em contexto de sala de aula e integrando-se nas dinâmicas da DT.

2.4- 4.ª Etapa

Na 4.ª e última etapa, a DT foi palco da consolidação do Projeto TOP, com a continuação da aplicação das sessões estruturadas em sala de aula e a avaliação do seu impacto na turma. As dinâmicas cooperativas baseadas no modelo *Jigsaw* permitiram reforçar competências como o respeito mútuo, a responsabilidade partilhada e a interdependência positiva (Aronson et al., 1978).

A composição dos grupos, já estruturada na etapa anterior, manteve-se nas sessões desta fase, garantindo a estabilidade e a progressiva melhoria das relações interpessoais. Os resultados da reaplicação do IHSA (Del Prette & Del Prette, 2009), demonstraram melhorias expressivas em todas as subáreas avaliadas, particularmente ao nível da empatia, civilidade e interação social. Tais progressos foram visíveis tanto nas respostas quantitativas como nas observações qualitativas realizadas ao longo das aulas.

Paralelamente, acompanhou-se a turma numa visita de estudo ao cinema, no âmbito da disciplina de Físico-Química, para visionamento de um documentário sobre energia nuclear. Esta atividade permitiu reforçar a observação das dinâmicas de grupo em contextos informais e consolidar a sua intervenção como elemento educativo da equipa docente.

Para além da componente pedagógica, procedeu-se ao acompanhamento das tarefas de final de ano letivo, nomeadamente na organização e lançamento das classificações finais no Inovar, na construção dos relatórios síntese dos alunos com medidas educativas, e na revisão dos descritores qualitativos de avaliação. Participou-se ainda na preparação da reunião final de Conselho de Turma, tendo contribuído com observações sobre o percurso dos alunos.

Houve também envolvimento na comunicação com os EE, auxiliando a DRT na preparação de documentos informativos sobre medidas de apoio propostas e indicações gerais para o ano seguinte. Este processo permitiu consolidar competências de natureza administrativa e fortalecer a perceção da DT como eixo central da articulação entre escola e famílias (Sá, 2003; Boavista e Sousa, 2013).

Esta etapa constituiu uma oportunidade formativa particularmente enriquecedora, permitindo aplicar conhecimentos teóricos num contexto real e observar o impacto de uma intervenção sustentada na melhoria do clima relacional da turma (Estrela, 2002; Boavista e Sousa, 2013). A consolidação destas aprendizagens reforçou a sua consciência sobre o papel estruturante da DT na promoção do sucesso educativo e desenvolvimento integral dos alunos.

2.5- Projeto TOP - Direção de Turma | Competências Sociais em Movimento

2.5.1- 1.ª Etapa

No início do EP, constatou-se, na turma atribuída à DT, um conjunto de dificuldades significativas ao nível do relacionamento interpessoal e do trabalho colaborativo entre os alunos. Estas dificuldades manifestaram-se não apenas nas aulas de EF, mas também no contexto de outras disciplinas, bem como nas interações informais, tanto dentro como fora da sala de aula.

De forma sistemática, observaram-se episódios de exclusão entre pares, reduzida capacidade de ouvir com atenção os outros, diminuta aptidão para resolver conflitos de forma construtiva e uma tendência generalizada para o individualismo nas tarefas de grupo. Verificaram-se igualmente situações em que os alunos recusavam trabalhar com determinados colegas, proferiam comentários depreciativos perante os erros dos outros ou demonstravam resistência em aceitar regras coletivas. Estes comportamentos interferiam negativamente no clima da turma, gerando um ambiente de tensão latente e dificultando a construção de dinâmicas de grupo saudáveis. Em casos mais extremos, ocorreram episódios de agressões físicas e situações de *bullying*, que exigiram intervenção direta da DRT e da Direção da escola.

A análise aprofundada destas situações permitiu concluir que, mais do que simples episódios de indisciplina, se evidenciava um défice ao nível de competências sociais fundamentais, nomeadamente a empatia, a cooperação, o autocontrolo e a comunicação assertiva. Esta leitura foi corroborada por observações realizadas em diversos espaços escolares, por conversas com docentes da turma e por relatos informais de EE, recolhidos em reuniões presenciais.

Tal como salientado por Bom et al. (1992), o diagnóstico pedagógico inicial permite não apenas identificar fragilidades concretas, mas também orientar o planeamento de ações educativas com intencionalidade transformadora. Considerando, ainda, que a DT deve articular-se com a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Estrela, 2002), definiu-se como prioridade a conceção de um projeto centrado na promoção das competências sociais, orientado para uma resposta efetiva aos problemas diagnosticados.

A verificação de que muitos alunos não sabiam ouvir, respeitar ou cooperar de forma genuína com os seus pares justificou a necessidade de promover um ambiente de aprendizagem mais solidário e inclusivo. Neste contexto, surgiu o Projeto TOP –Competências Sociais em Movimento estruturado com base numa metodologia validada e numa abordagem cooperativa da aprendizagem.

2.5.2- 2.ª Etapa

Perante o diagnóstico realizado, tornou-se evidente a necessidade de intervir com um modelo pedagógico que fosse simultaneamente estruturado, validado cientificamente e aplicável à realidade do contexto escolar. Assim, definiu-se como prioridade a avaliação sistemática das competências sociais dos alunos, a fim de compreender quais as dimensões mais frágeis e acompanhar a evolução ao longo da intervenção.

Para esse efeito, foi selecionado o IHSA, desenvolvido por Del Prette e Del Prette (2009), um instrumento amplamente utilizado em contextos educativos e de saúde, com aplicabilidade específica a crianças e jovens. A utilização de um instrumento validado, como defendem a *American Educational Research Association, American Psychological Association, e National Council on Measurement in Education* (2014), permitiu ultrapassar os limites da observação subjetiva e garantiu maior fiabilidade, objetividade e rigor na recolha e análise dos dados.

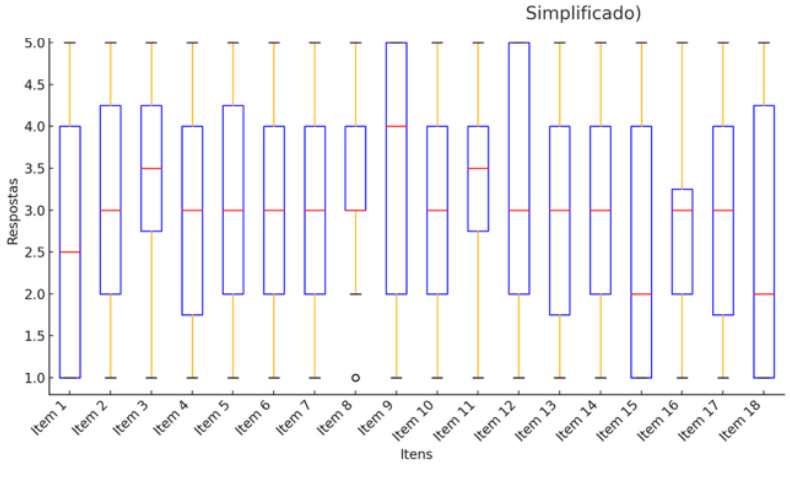
O IHSA (Del Prette & Del Prette, 2009), cuja versão original e integral se encontra no Anexo 6, foi adaptado ao contexto específico da turma (Apêndice XIX). Importa salientar que,

em prol do rigor científico, o procedimento ideal consistiria na aplicação integral do instrumento, uma vez que foi nessa configuração que o mesmo foi validado e não para ser alvo de adaptações. Todavia, a opção pela seleção de três itens de cada uma das seis subáreas avaliadas (empatia, autocontrolo, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e interação social) deveu-se à necessidade de focar a avaliação exclusivamente nas dimensões que apresentavam maior défice comportamental na turma, garantindo simultaneamente que o instrumento fosse exequível e menos extenuante para alunos desta faixa etária (7.º ano), sem comprometer o rigor da recolha de dados para os objetivos deste projeto. Esta seleção permitiu focar a avaliação nas dimensões diretamente relacionadas com os comportamentos observados na turma. Os itens foram redigidos numa linguagem clara e acessível, apropriada à faixa etária dos alunos, e as respostas foram registadas numa escala de *Likert* de 1 (nunca) a 5 (sempre), promovendo a autorreflexão sobre comportamentos do quotidiano escolar. (Apêndice XIX)

A aplicação do inventário decorreu em dois momentos distintos: no início e no final do projeto. A análise comparativa visou identificar mudanças reais na perceção e prática dos alunos relativamente às competências sociais trabalhadas. Este procedimento foi conduzido de forma anónima, criando um ambiente seguro e livre de julgamento, o que incentivou os alunos a responderem de forma honesta e comprometida.

A primeira aplicação do IHSA (Del Prette & Del Prette, 2009), ocorreu durante a 2.ª etapa do projeto, permitindo recolher dados fundamentais sobre os comportamentos sociais observáveis no contexto escolar. Os resultados obtidos revelaram médias modestas em diversas subáreas, destacando, por exemplo, dificuldades nas dimensões da empatia, da civilidade e da interação social. Esta informação foi determinante para a definição das prioridades de intervenção. Com o intuito de tornar mais visível o perfil inicial da turma em relação às competências sociais, elaborou-se um gráfico com a distribuição das respostas por item (quadro 2), que permite visualizar as médias registadas em cada dimensão e serve como referência para futuras comparações.

Quadro 2 - Distribuição das Respostas do IHSA na Primeira Aplicação.



Univ

2.5.3- 3.ª Etapa

Com base nas fragilidades identificadas na fase de diagnóstico e nas respostas dadas pelos alunos na primeira aplicação do IHSA (Del Prette & Del Prette, 2009), foi delineada uma intervenção pedagógica centrada no desenvolvimento das competências sociais prioritárias da turma: empatia, cooperação, comunicação e gestão de conflitos. A metodologia selecionada para a concretização deste objetivo foi o modelo de aprendizagem cooperativa *Jigsaw*, desenvolvido por Aronson et al. (1978), que se destaca por promover a interdependência positiva e a responsabilidade partilhada no seio dos grupos.

A aplicação do modelo ocorreu em duas aulas específicas realizadas em sala de aula. Nessas sessões, recorreu-se à estrutura clássica do modelo *Jigsaw*, distribuída por três momentos essenciais. Numa primeira fase, a turma foi dividida em grupos heterogéneos, tendo-se assegurado um equilíbrio não só em termos de género e níveis de aprendizagem nas diferentes matérias, mas também considerando as dinâmicas interpessoais e os grupos sociais existentes na turma, com o objetivo de os diluir e promover novas interações. Cada grupo recebeu um tema geral ligado aos conteúdos dos JDC, subdividido em subtemas. Cada aluno ficou responsável por um subtema, assumindo a tarefa de se tornar especialista nesse conteúdo.

Na segunda fase, os alunos reorganizaram-se em grupos de especialistas, onde todos os que tinham o mesmo subtema trabalharam em conjunto para o aprofundar. Esta etapa foi fundamental para reforçar a autoconfiança e a perceção de valor pessoal, uma vez que cada aluno compreendeu que a sua contribuição seria indispensável para a aprendizagem dos restantes colegas. Os grupos de especialistas utilizaram recursos informativos adaptados à faixa etária e participaram em momentos de orientação pedagógica.

Na fase final, os alunos regressaram aos seus grupos de base para partilhar os conhecimentos adquiridos. A dinâmica de partilha revelou-se extremamente eficaz, promovendo não só a aprendizagem dos conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências de comunicação, capacidade de ouvir os outros e respeito mútuo. Todos os alunos foram colocados numa posição de ensinar e aprender, o que contribuiu para um maior sentido de pertença e envolvimento nas tarefas.

A par destas sessões na sala de aula, a composição dos grupos heterogéneos foi igualmente utilizada no contexto das aulas de EF, de forma a garantir a continuidade das interações e reforçar os objetivos do projeto. Esta estratégia contribuiu para consolidar as relações interpessoais e transferir os comportamentos cooperativos para ambientes de maior exigência física e social.

Importa ainda referir que, após a apresentação do projeto em Conselho de Turma, a DRT decidiu aplicar o modelo *Jigsaw* (Aronson et al., 1978), como referido anteriormente, nas suas próprias aulas, nomeadamente nas disciplinas de Ciências Naturais e Cidadania e Desenvolvimento. Esta adesão reforçou a transversalidade e a relevância da metodologia proposta, promovendo a continuidade da intervenção e ampliando o seu impacto no contexto escolar.

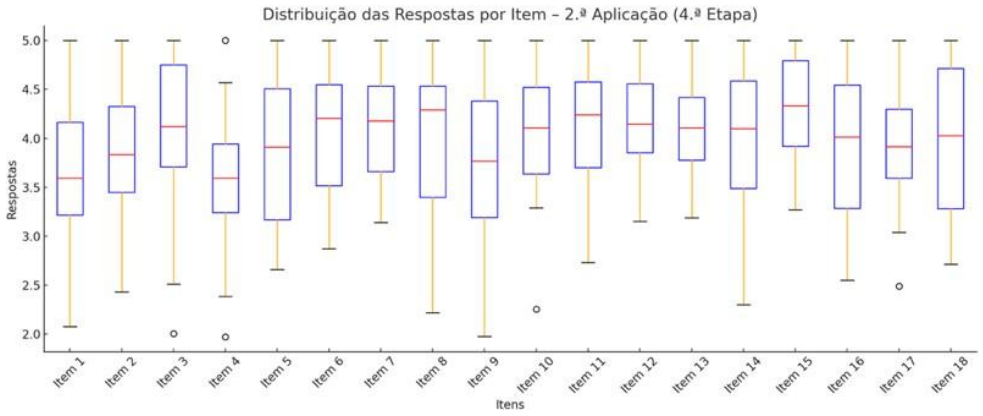
O impacto do modelo foi visível desde a primeira sessão. Alunos que anteriormente se recusavam a trabalhar juntos passaram a cooperar de forma espontânea, revelando maior paciência, tolerância e disposição para ajudar. A valorização do papel de cada elemento no sucesso do grupo favoreceu a construção de um clima de respeito e solidariedade, em linha com os pressupostos da aprendizagem cooperativa descritos por Johnson e Johnson (2009) e Leitão (2010).

A experiência revelou que a utilização do modelo *Jigsaw* (Aronson et al., 1978), para além de potenciar a aprendizagem dos conteúdos disciplinares, pode constituir uma ferramenta pedagógica de excelência para a promoção de competências sociais e para a transformação das dinâmicas de grupo em contexto escolar.

2.5.4- 4.ª Etapa

A fase de avaliação final revelou-se essencial para compreender o impacto real do projeto nas dinâmicas da turma e no desenvolvimento das competências sociais dos alunos. A reaplicação do IHSA (Del Prette & Del Prette, 2009), adaptado ao contexto específico, permitiu constatar uma melhoria expressiva em quase todas as subáreas avaliadas, com especial destaque para a empatia, a civilidade e a interação social. Para ilustrar estes progressos, foi elaborado um gráfico com a distribuição das respostas obtidas na segunda aplicação do IHSA (Del Prette & Del Prette, 2009), permitindo uma análise visual clara das melhorias registadas em cada item avaliado (quadro 3).

Quadro 3-Distribuição das Respostas do IHSA na Segunda Aplicação.



Estes progressos não se refletiram apenas nos resultados do instrumento aplicado, mas também nas observações diretas feitas ao longo das aulas e nos comportamentos espontâneos dos alunos. Foi possível verificar um aumento do respeito mútuo, da capacidade de ouvir com atenção os outros e da predisposição para cooperar, mesmo entre alunos que anteriormente demonstravam resistência ao trabalho em grupo. Passaram a surgir, com maior frequência, comportamentos como incentivar colegas, acolher sugestões divergentes e resolver desacordos de forma construtiva, muitas vezes sem intervenção direta do professor.

Além do plano comportamental, registaram-se efeitos positivos ao nível das aprendizagens disciplinares. Nas aulas de EF, as tarefas passaram a decorrer com maior fluidez e menos conflitos interpessoais, o que possibilitou um maior tempo efetivo de prática e uma concentração mais estável nas tarefas. O questionário final sobre os conteúdos da unidade de JDC demonstrou uma evolução cognitiva clara, com a média global da turma a situar-se nos 78%, reforçando a ideia de que um clima relacional positivo potencia também melhores aprendizagens.

Outro aspeto relevante foi a recetividade dos alunos às metodologias implementadas. Durante os momentos de autorreflexão no final das sessões, vários alunos expressaram sentir-se "mais ouvidos", "mais úteis para o grupo" e "com mais vontade de participar". Essas partilhas espontâneas, bem como os relatos da DRT nas reuniões de conselho, confirmaram que a intervenção teve efeitos não apenas instrumentais, mas também emocionais e relacionais.

A adoção do modelo *Jigsaw* (Aronson et al., 1978) pela DRT, nas suas aulas de Ciências Naturais e Cidadania e Desenvolvimento, representou uma validação adicional do projeto. Esta extensão do modelo a outras áreas disciplinares demonstrou que a estratégia pode ser transversal, replicável e com potencial de continuidade, reforçando a articulação entre os

diferentes agentes educativos e promovendo uma cultura de cooperação mais ampla no contexto escolar.

Este projeto representou uma oportunidade concreta de explorar o papel da DT como eixo pedagógico e relacional da escola. A intervenção não se limitou a responder a um problema identificado, mas assumiu-se como uma proposta de transformação das práticas, alicerçada na capacidade de ouvir, na planificação fundamentada e na avaliação criteriosa. Este processo revelou-se profundamente formativo, evidenciando que, quando são criadas condições para a cooperação e o respeito mútuo, os alunos respondem com crescimento, responsabilidade e compromisso.

A comparação entre os resultados da primeira e da segunda aplicação do IHSA (Del Prette & Del Prette, 2009) revelou uma melhoria significativa em todas as subáreas avaliadas, confirmando o impacto positivo da intervenção pedagógica. Destacou-se, em particular, a subárea da Empatia, com aumentos expressivos nos três itens que a compõem. O Item 1 - "Procuro compreender como os meus colegas se sentem durante a realização das tarefas" evoluiu de uma média de 2,5 para 3,63, enquanto o Item 3 "Esforço-me por entender o ponto de vista dos outros, mesmo quando discordo" passou de 3,0 para 4,08. Estes dados demonstram um progresso claro na capacidade de compreender e respeitar as perspetivas alheias.

Também a Interação Social registou melhorias notórias. O Item 16 - "Trabalho bem em equipa, mesmo com colegas que não conheço bem" subiu de 3,0 para 4,04, refletindo uma maior abertura à cooperação e à integração entre pares. O Item 18, relativo à resolução de conflitos de forma amigável, progrediu de 2,9 para 3,86, evidenciando avanços na gestão de mal-entendidos.

No domínio da Abordagem Afetiva, as melhorias foram igualmente visíveis. O Item 15 - "Esforço-me por criar um ambiente positivo ao cooperar com os meus colegas" aumentou de 3,0 para 4,29, indicando uma maior preocupação dos alunos em promover um clima relacional saudável. Com o intuito de evidenciar de forma sistemática a evolução das respostas entre os dois momentos de aplicação do IHSA, (Del Prette & Del Prette, 2009), foi elaborada uma tabela comparativa que sintetiza as médias de cada item nas duas avaliações. Esta tabela encontra-se apresentada abaixo.

Tabela 1-Comparação das Médias do IHSA (Del Prette & Del Prette, 2009), por Item

Subárea	Item	Média 1.ª aplicação	Média 2.ª aplicação	Diferença
Empatia	Item 1	2.5	3.63	1.13
Empatia	Item 2	2.9	3.85	0.95
Empatia	Item 3	3.0	4.08	1.08
Autocontrolo	Item 4	2.7	3.56	0.86
Autocontrolo	Item 5	3.1	3.87	0.77
Autocontrolo	Item 6	3.0	4.11	1.11
Civilidade	Item 7	2.8	4.16	1.36
Civilidade	Item 8	2.6	3.98	1.38
Civilidade	Item 9	2.9	3.73	0.83
Assertividade	Item 10	3.2	4.09	0.89
Assertividade	Item 11	3.0	4.17	1.17
Assertividade	Item 12	2.8	4.16	1.36
Abordagem Afetiva	Item 13	3.1	4.1	1.0
Abordagem Afetiva	Item 14	2.9	4.04	1.14
Abordagem Afetiva	Item 15	3.0	4.3	1.3
Interação Social	Item 16	3.0	3.97	0.97
Interação Social	Item 17	3.1	3.94	0.84
Interação Social	Item 18	2.9	3.97	1.07

Estas variações, acompanhadas por melhorias consistentes noutras dimensões como o Autocontrolo e a Assertividade, reforçam a ideia de que o Projeto TOP teve um impacto real no desenvolvimento das competências sociais da turma. Os resultados demonstram que a adoção de uma metodologia cooperativa pode gerar transformações significativas no comportamento dos alunos e na qualidade das interações em contexto escolar.

2.6- Saída de Campo

2.6.1 - Planeamento

No âmbito do EP, foi organizada uma visita de estudo ao Parque Urbano do Jamor, que se realizou no dia 23 de maio. Esta atividade teve como principais objetivos promover a prática de atividade física em contacto com a natureza, proporcionar experiências de superação individual através do Arborismo e desenvolver competências espaciais e de autonomia com uma prova de orientação. A visita inseriu-se ainda numa lógica de reforço das relações interpessoais e da vivência de momentos marcantes fora do espaço escolar.

Participaram na atividade 50 alunos de duas turmas de 7.º ano, acompanhados por oito professores, pelas duas estagiárias e pela orientadora pedagógica. A saída da escola ocorreu pelas 8h30, com regresso previsto para as 15h30, sendo o transporte assegurado por autocarro.

O programa da visita incluiu três momentos principais. O primeiro, entre as 9h30 e as 11h00, teve lugar uma prova de orientação organizada em parceria com colega de estágio. A sua preparação envolveu um conjunto de ações estruturadas, que começaram com uma visita

inicial ao Parque Urbano do Jamor com o objetivo de conhecer o espaço e avaliar as possibilidades do terreno. Numa segunda deslocação ao local, e em colaboração com a colega de estágio, foi realizado o percurso com os pontos previamente assinalados no mapa, com o objetivo de testar a viabilidade da sua execução e verificar se o tempo necessário para a sua concretização correspondia ao estipulado. No próprio dia da visita, procedeu-se a uma deslocação antecipada ao local, a fim de montar todo o percurso, prender os cartões de controlo com as perguntas e fixar as balizas nos pontos estratégicos (Apêndice XX).

No sentido de promover a interdisciplinaridade, foi solicitado aos professores das restantes disciplinas, em sede de Conselho de Turma, o envio de perguntas relacionadas com os conteúdos lecionados ao longo do ano. As perguntas recebidas foram organizadas em formulários digitais (*Microsoft Forms*) (Apêndice XXI), posteriormente convertidos em *QR codes* e afixados nos cartões de controlo colocados junto às balizas em cada ponto do percurso. Desta forma, os alunos foram desafiados não só a encontrar os locais certos com base na sua orientação espacial, como também a aplicar conhecimentos de várias áreas curriculares, integrando dimensões cognitivas e motoras. Esta abordagem vai ao encontro do que é defendido por Neville, van Hees, Thomas, Gibbons e Bryant (2023), ao sublinhar a importância do ensino ao ar livre como oportunidade para a articulação entre o saber académico e a experiência prática, e de Dillon et al. (2006), que enfatizam o valor pedagógico do envolvimento dos alunos em contextos reais e interdisciplinares, fomentando aprendizagens significativas.

Seguiu-se uma sessão de Arborismo entre as 11h30 e as 13h30, dinamizada por técnicos especializados da empresa *Adventure Park* Jamor. A manhã culminou com um piquenique, promovendo o convívio entre alunos e professores num ambiente descontraído e informal.

A nível logístico, foi solicitado orçamento para o transporte e assegurado o contacto com a empresa responsável pelo Arborismo. Estabeleceu-se um prazo para o pagamento das atividades por parte dos alunos, e foram articuladas todas as questões pedagógicas e organizativas com os docentes em Conselho de Turma.

A visita de estudo representou ainda uma importante oportunidade de aprendizagem, uma vez que se assumiu a responsabilidade de organizar a atividade desde o início. Neste processo, aprendeu-se a preparar e distribuir as autorizações parentais, a solicitar orçamentos de transporte, a contactar o Parque Urbano do Jamor para pedir autorização para a realização da prova de Orientação e para a colocação das balizas, bem como a contactar a empresa *Adventure Park* para conhecer as ofertas disponíveis e formalizar o pedido de orçamento. Definiu-se uma data-limite para os pagamentos, articulou-se com a loja escolar a abertura do

processo de cobrança, convidou-se os professores acompanhantes, solicitou-se nos serviços administrativos a declaração de idoneidade de todos os docentes envolvidos e, por fim, estabeleceu-se a ponte entre a tesouraria da escola e a empresa responsável pelo Arborismo, assegurando o pagamento e a emissão da respetiva fatura. Este conjunto de tarefas contribuiu de forma significativa para o aprofundamento do conhecimento dos processos de organização e do sentido de responsabilidade enquanto futura docente, tal como referido por Dillon et al. (2006), ao reconhecerem o potencial destas experiências em contexto real na formação de competências pedagógicas e organizativas.

O envolvimento na visita de estudo passou pela colaboração direta na organização e implementação da prova de orientação, bem como pelo apoio na gestão dos grupos e acompanhamento dos alunos durante todas as atividades. Esta experiência contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências de planeamento, trabalho em equipa, comunicação e gestão de alunos em contexto não formal.

2.6.2 - Balanço

O dia da visita de estudo iniciou-se com um contratempo inesperado, uma vez que uma das professoras acompanhantes informou, logo pela manhã, que não poderia comparecer por ter perdido a carteira. Tendo sido previamente definidos quatro grupos por turma, com um professor responsável por cada grupo durante a prova de orientação, a ausência obrigou a uma reorganização de última hora. Para garantir que nenhum aluno realizaria o percurso sozinho, a equipa de estágio procedeu à redistribuição dos alunos do grupo afetado pelos restantes professores, resolvendo a situação com eficácia e celeridade.

Apesar deste imprevisto, os horários decorreram conforme planeado. Às 9h00, os alunos já se encontravam no Parque Urbano do Jamor. Nesse momento, foi realizado um *briefing* inicial, onde foram explicadas as regras de segurança a respeitar, apresentado um exemplo de baliza para que os alunos soubessem o que procurar e clarificado o funcionamento dos formulários (*Microsoft Forms*) que teriam de preencher em cada ponto do percurso.

A prova de orientação foi desenhada com dois mapas distintos: um com pontos numerados de 1 a 10 e outro com letras de A a J. Os mapas foram organizados de forma oposta, ou seja, onde no mapa numérico se encontrava o ponto 1, no alfabético estaria o ponto J, e assim sucessivamente (Apêndice XXII). Esta estratégia teve como objetivo minimizar o cruzamento entre grupos e garantir maior fluidez na realização da prova. A partida dos grupos foi realizada

com intervalos de dois minutos, intercalando os mapas, o que fez com que grupos com o mesmo percurso partissem com quatro minutos de diferença.

Na companhia da colega de estágio, a coordenação da prova e a contagem dos pontos obtidos nos formulários foram asseguradas na zona de partida/chegada

Para tornar o processo mais eficiente, os resultados foram sendo contabilizados à medida que os grupos concluíam os formulários, o que permitiu que, em muitos casos, a pontuação já estivesse apurada antes da chegada dos alunos. Todos os grupos completaram os dez pontos do percurso, e apenas um grupo ultrapassou o tempo estipulado de uma hora, tendo esse atraso sido justificado por incluir um aluno com mobilidade reduzida (apoio de muletas), que se juntou ao grupo apenas nos últimos quatro pontos localizados numa zona plana e próxima da meta.

A prova de Orientação foi considerada um sucesso. Nenhum dos alunos havia experienciado uma atividade deste género antes do ano letivo em curso, apesar de ter sido introduzido uma atividade de iniciação à matéria de orientação na escola. A novidade da experiência, aliada à componente de jogo e descoberta, gerou elevado entusiasmo. Vários alunos demonstraram preferência por repetir a prova em vez de realizarem a atividade seguinte, o Arborismo. Tal entusiasmo confirma a perspetiva de Neville et al. (2023), que destacam a motivação acrescida dos alunos em experiências de aprendizagem ao ar livre com características lúdicas e desafiantes.

O Arborismo decorreu também de forma bastante satisfatória, sendo dinamizado por técnicos especializados da empresa *Adventure Park* Jamor. Os alunos foram desafiados a completar cinco percursos com níveis de dificuldade crescentes, apenas podendo avançar para o seguinte após completarem com sucesso o anterior. Embora quatro alunos, após ouvirem a explicação inicial, tenham manifestado receio e optado por não participar, a restante maioria envolveu-se de forma positiva, revelando espírito de superação, cooperação e respeito pelas regras de segurança. Esta componente de desafio e superação encontra respaldo em Dillon et al. (2006), ao salientarem o papel destas experiências na construção da autoconfiança e na interiorização de valores como a responsabilidade e o trabalho em equipa.

Após a atividade de Arborismo, seguiu-se um piquenique ao ar livre, que contribuiu para o reforço das relações interpessoais num ambiente descontraído. No final do almoço, foi dinamizada uma breve atividade de sensibilização ambiental, na qual os alunos, organizados nos mesmos grupos da prova de orientação, receberam luvas e um saco de lixo. O objetivo era recolher o máximo de resíduos possível na área envolvente, promovendo a consciencialização para a preservação do espaço natural. O grupo que recolheu maior quantidade de lixo somou

três pontos adicionais ao resultado obtido na prova de orientação, conferindo à tarefa um carácter lúdico e competitivo. Tal como apontam Neville et al. (2023), a integração de tarefas com impacto ambiental no ensino ao ar livre representa uma via eficaz para fomentar o sentido de cidadania e responsabilidade ecológica.

Em síntese, a visita de estudo revelou-se extremamente positiva tanto para os alunos como para as estagiárias. Do ponto de vista pedagógico, foram atingidos os objetivos inicialmente propostos, proporcionando aprendizagens significativas num contexto não formal. A atividade contribuiu ainda para o desenvolvimento de competências organizacionais e de resolução de problemas, nomeadamente na capacidade de adaptação perante imprevistos e na gestão eficaz de grupos num ambiente externo à escola.

3. Desporto Escolar

3. 1- 1.ª Etapa

O grupo-equipa escolhido para o desenvolvimento do EP no âmbito do DE foi o de Futsal, correspondente ao escalão de Infantis B. Este grupo foi, inicialmente, constituído por cerca de 18 alunos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. Ao longo do ano letivo, o número de participantes foi reduzido para 12 que revelaram maior assiduidade e compromisso com a prática regular. Esta redução possibilitou um acompanhamento mais individualizado, contribuindo-se para uma intervenção pedagógica mais eficaz e ajustada às necessidades do grupo.

A seleção deste grupo-equipa para o desenvolvimento do EP foi justificada por dois fatores. A afinidade com a modalidade de Futsal e o interesse em explorar práticas pedagógicas no contexto da modalidade estiveram na base desta escolha.

Cumpre ainda salientar a autonomia pedagógica concedida pela professora que acompanhou o grupo-equipa, ao longo de todo o processo, que permitiu assumir de forma plena a planificação, condução e avaliação das sessões de treino. Esta autonomia favoreceu a coerência do trabalho realizado, sustentado por opções metodológicas fundamentadas e pela implementação do Projeto TOP, uma proposta orientada para o desenvolvimento da força dos MI, visando a melhoria do desempenho dos alunos na modalidade de Futsal. Tal como referido pela própria professora, "*Gostaria de partilhar a minha mais sincera admiração pelo desempenho da professora estagiária Beatriz Trovão no âmbito do projeto de desporto escolar de futsal. A equipa, sob a sua orientação, manteve-se sempre motivada e coesa, participando*

ativamente nos treinos e encontros de desporto escolar. Os resultados alcançados são um testemunho do seu excelente trabalho: 1.º lugar na fase local e 4.º lugar distrital!
A professora Beatriz cumpriu o planeamento inicial e, demonstrou conhecimento especial na matéria além da dedicação e preocupação com a equipa. Quero destacar o seu trabalho notável e a sua capacidade em criar um ambiente de aprendizagem e crescimento para os nossos alunos. Ambas partilhámos aprendizagem, a professora responsável ofereceu a sua experiência em anos na gestão de equipas e a professora Beatriz partilhou o seu "know how" da modalidade. Assim, tenho a salientar e a saudável partilha e troca de experiências durante todo o ano letivo, além de saudável convivência entre todos os intervenientes."

3.1.1- Planeamento

A 1.ª etapa do DE foi organizada com o objetivo central de realizar uma observação sistemática e uma AI das competências técnicas, táticas e comportamentais dos alunos do grupo-equipa de Futsal. Esta fase diagnóstica assumiu um papel determinante no processo de planificação, permitindo recolher informação essencial para a definição de estratégias de ensino diferenciadas e ajustadas à realidade do grupo (J. Carvalho, 1994).

O planeamento contemplou dois treinos semanais com durações distintas: um de 45 minutos e outro de 90 minutos. As sessões de menor duração foram orientadas para a observação de comportamentos táticos, através da realização de jogos formais em formato 5x5. Esta opção metodológica permitiu analisar a aplicação dos princípios de jogo em situação real, nomeadamente a progressão com bola, a ocupação de espaço, a cobertura ofensiva, a contenção defensiva e a tomada de decisão (Tavares, Greco e Garganta, 2006; Pinto, Rodrigues, Campos, Calixto e Miguel, 2018).

As sessões de 90 minutos foram dedicadas à avaliação técnica, incidindo sobre os fundamentos do passe, receção, controlo de bola, drible, finta e remate. Para este efeito, foram utilizados exercícios simples e compostos, seguidos de situações de jogo reduzido, potenciando a transferência da aprendizagem para contextos mais dinâmicos e funcionais (Silva, Duarte e Travassos, 2012). A utilização de jogos reduzidos como ferramenta pedagógica está amplamente documentada na literatura como promotora da simultaneidade entre os domínios técnico, tático e físico (Pinto et al., 2018). Estes momentos permitiram ainda a aplicação de *feedback* individualizado e coletivo, orientado para a consciencialização dos erros e a melhoria contínua da execução, conforme preconizado por Bom et al. (1992).

Neste sentido, o planeamento da 1.ª etapa assumiu um caráter eminentemente diagnóstico e adaptativo, sustentado numa abordagem formativa da avaliação (L. Carvalho,

1994). A informação recolhida nesta fase serviu de base para a organização futura dos grupos de trabalho e para o delineamento de objetivos pedagógicos específicos, assegurando uma progressão estruturada (Bom et al., 1992).

3.1.2- Balanço

A 1.ª etapa do DE foi dedicada à observação e AI das ações técnicas e táticas na modalidade de Futsal. O objetivo principal foi identificar o nível de competências dos alunos, de forma a planear intervenções específicas que promovessem o desenvolvimento técnico e tático ao longo do ano (Apêndice XXIII).

Nos treinos mais curtos, com duração de 45 minutos, o foco incidiu principalmente na observação das ações táticas, aproveitando-se este tempo para a realização de jogos formais em formato 5x5. Esta configuração permitiu avaliar de que forma os alunos aplicavam conceitos como progressão, cobertura ofensiva, mobilidade, ocupação de espaço e tomada de decisão. No que diz respeito ao momento defensivo, observaram-se aspetos como contenção, cobertura e equilíbrio. Ao longo dos treinos, tornou-se evidente que os alunos demonstravam maior facilidade na compreensão e execução das ações táticas ofensivas, enquanto as ações defensivas revelaram maiores dificuldades de assimilação e aplicação.

Nos treinos de maior duração, com 90 minutos, o ênfase recaiu predominantemente sobre o desenvolvimento das ações técnicas, tendo sido trabalhadas competências como o passe e a receção, o controlo de bola, o drible, a finta e o remate. Nestes treinos, foram utilizados exercícios simples e compostos, seguidos de situações de jogo reduzido, as quais permitiram reforçar os fundamentos técnicos num contexto mais dinâmico e próximo da realidade do jogo. Estas sessões também proporcionaram oportunidades para a prestação de *feedback* individualizado e em grupo, bem como para a correção de erros específicos detetados durante a prática.

Ao longo desta etapa, verificaram-se diferenças significativas entre os alunos com experiência prévia em Futsal e aqueles cuja experiência se limitava ao Futebol. Os primeiros evidenciaram uma maior compreensão das movimentações e marcações específicas do jogo de futsal, demonstrando um desempenho tático mais eficaz. Em contraste, os alunos oriundos exclusivamente do Futebol apresentaram maiores dificuldades, sobretudo no que diz respeito às marcações defensivas, sendo frequente a desorientação em campo e a ausência de marcação direta ao adversário. Esta discrepância evidenciou a necessidade de abordar os conceitos

defensivos com maior profundidade nos treinos subsequentes, de modo a promover um desempenho mais equilibrado entre todos os elementos da equipa.

De forma geral, esta fase permitiu identificar diferenças relevantes na compreensão das movimentações, das marcações defensivas e da tomada de decisão. Enquanto alguns alunos revelaram facilidade na aplicação destes conceitos, outros demonstraram dificuldades acrescidas, especialmente em situações que exigiam maior rapidez de pensamento e resposta tática. Esta etapa revelou-se, assim, fundamental para o diagnóstico do nível inicial do grupo-equipa e para a orientação do planeamento das fases seguintes do trabalho pedagógico.

3.2- 2.ª Etapa

3.2.1- Planeamento

A 1.ª etapa revelou, de forma clara, as diferenças significativas nos níveis de habilidade e compreensão do jogo entre os alunos. Esta constatação emergiu da observação sistemática e prolongada dos seus comportamentos em contexto prático, onde se tornaram visíveis distintas formas de agir e decidir. Perante esta diversidade, tornou-se evidente a necessidade de adotar uma estratégia pedagógica diferenciada, que respeitasse o ponto de partida de cada aluno, promovendo uma progressão ajustada às suas necessidades e potencialidades (Tomlinson, 2005).

Optou-se, assim, pela divisão do grupo-equipa em dois grupos – A e B, com características distintas, permitindo uma intervenção mais eficaz. O Grupo A reuniu os alunos que demonstraram uma maior consolidação técnica e uma leitura do jogo mais desenvolvida. Estes alunos revelaram capacidade para executar ações técnico-táticas com eficácia e autonomia, evidenciando também uma compreensão mais profunda das dinâmicas do jogo. Com este grupo, a intervenção centrou-se no aperfeiçoamento das competências já adquiridas, através do aumento da complexidade das tarefas, exigindo maior capacidade de tomada de decisão, adaptabilidade e empenho físico. Esta abordagem procurou responder ao princípio da progressão pedagógica e ao desenvolvimento de aprendizagens significativas em contextos de maior imprevisibilidade (Bouthier et al., 1999).

O Grupo B, por sua vez, foi composto por alunos que se encontravam numa fase de construção das suas competências básicas. A sua atuação revelava dificuldades ao nível da execução técnica elementar, bem como uma compreensão ainda rudimentar das lógicas do jogo. Para este grupo, as propostas pedagógicas priorizaram a clareza das tarefas, a redução da complexidade e a promoção da confiança e consistência nas execuções. Procurou-se, assim,

assegurar que os alunos tivessem oportunidades reais de sucesso, condição essencial para o desenvolvimento da motivação e da autoestima (Deci & Ryan, 2000).

Importa salientar que esta divisão não foi encarada como uma separação hierárquica, nem uma segregação, mas sim como uma organização pedagógica ao serviço da equidade. Tal como defende Perrenoud (1995), diferenciar é tratar desigualmente aquilo que é desigual, numa lógica de justiça pedagógica. A intenção foi garantir que cada aluno, independentemente do grupo em que se encontrava, pudesse beneficiar de um ensino que respeitasse o seu ritmo e favorecesse a sua progressão. Esta estratégia representou uma escolha fundamentada na realidade concreta do grupo-equipa.

3.2.2- Balanço

Ao longo da 2.ª etapa, foram realizadas vinte e cinco sessões de treino, das quais treze tiveram a duração de noventa minutos e as restantes de quarenta e cinco minutos (Apêndice XXIV). A frequência dos alunos oscilou consoante o dia da semana, com uma adesão superior às sessões de segunda-feira (média de 12 alunos) em comparação com as sessões de quinta-feira (média de 10 alunos). Esta variação ficou a dever-se à sobreposição dos treinos com os da equipa da escola de Futebol da Associação de Pais do 1.º Ciclo, na qual participavam alguns dos alunos do grupo-equipa de Futsal.

A planificação dos treinos partiu de uma análise aprofundada das competências técnicas e táticas observadas na etapa anterior, procurando consolidar os conhecimentos adquiridos e aprofundar aspetos específicos do jogo. Para tal, manteve-se a organização em dois grupos de trabalho: Grupo A e Grupo B, numa lógica de diferenciação pedagógica baseada na adequação das propostas aos níveis de desenvolvimento e às necessidades específicas dos alunos (Tomlinson, 2005).

As sessões de 90 minutos foram orientadas para o aperfeiçoamento técnico, focando-se nos fundamentos do jogo: passe, receção, bolas paradas, controlo de bola, drible, finta e remate. A estrutura destas sessões assentou numa progressão pedagógica que combinou exercícios simples e compostos com a aplicação prática em jogos reduzidos, permitindo que os alunos transferissem os conteúdos para contextos funcionais (P. Silva et al., 2012). Esta abordagem resultou numa evolução significativa por parte de alguns alunos do Grupo B, os quais passaram a demonstrar maior confiança, consistência nas execuções e envolvimento nas dinâmicas do jogo. Ainda assim, persistiram desafios ao nível da tomada de decisão sob pressão e da

compreensão global do jogo, aspetos que exigiram uma atenção redobrada na planificação das sessões seguintes.

O Grupo A evidenciou uma evolução sólida, não apenas na execução técnica, mas sobretudo na aplicação eficaz dos princípios ofensivos e defensivos em contextos de elevada exigência. Esta diferenciação organizativa mostrou-se eficaz, permitindo respeitar o ritmo individual de aprendizagem e promovendo um progresso equilibrado. Como defende Tomlinson (2005), adaptar o ensino às características e necessidades dos alunos é uma condição essencial para o sucesso pedagógico e desportivo, sendo este princípio um dos pilares da intervenção ao longo desta etapa.

Durante a etapa, foi realizado um torneio no dia 27 de novembro de 2024, na Escola Padre António Vieira, com a participação de vários grupos-equipa. Esta competição permitiu observar o desempenho técnico, tático e comportamental dos alunos em contexto real de jogo. O grupo-equipa de Futsal demonstrou um desempenho notável, vencendo os cinco jogos disputados, com um total de 25 golos marcados e apenas sete sofridos. Este resultado refletiu não apenas o progresso técnico-tático alcançado, mas também a capacidade de aplicar, sob pressão competitiva, os conteúdos trabalhados em treino. Importa destacar que, em contexto competitivo, os alunos revelaram um nível de entrega e intensidade superior ao evidenciado nos treinos, o que denota um acréscimo de motivação perante o desafio competitivo. A ocupação do espaço, a eficiência nas tomadas de decisão e a coerência das ações coletivas foram elementos observados com muito agrado. No plano comportamental, o grupo destacou-se pelo respeito pelas regras, pelo árbitro e pelos adversários, demonstrando *fair play*, um dos princípios estruturantes do DE (Gomes, 2011).

Nesta 2.ª etapa os resultados alcançados, tanto em treino como em competição, validaram as opções metodológicas adotadas e forneceram orientações valiosas para o planeamento das etapas seguintes.

3.3- 3.ª Etapa

3.3.1- Planeamento

A 3.ª etapa foi estruturada em 15 sessões de treino, das quais oito tiveram a duração de 90 minutos e as restantes sete de 45 minutos. As sessões mais longas centraram-se no desenvolvimento técnico. A estrutura metodológica baseou-se na combinação de formas jogadas e jogos reduzidos, criando um ambiente de prática mais dinâmico e próximo da realidade competitiva, tal como sustentado por Pinto et al. (2018). Por sua vez, as sessões de

menor duração foram dedicadas à componente tática, através de jogos formais no modelo 5x5, simulando as dinâmicas organizacionais dos torneios escolares (DGE, 2024) (Apêndice XXV). Cada jogo foi dividido em três partes de oito minutos, com normas específicas de substituições, assegurando que todos os alunos participassem pelo menos numa parte e que nenhum aluno atuasse nas três. As regras de substituição foram rigorosamente seguidas: nenhuma substituição na primeira parte, até duas na segunda e substituições livres na terceira (DGE, 2024) .

No que respeita aos estilos de ensino, foram mobilizadas três abordagens principais: o estilo Comando, a Descoberta Guiada e a Tarefa (Quina, 2009). Esta diversidade metodológica permitiu responder à heterogeneidade do grupo e promover diferentes formas de envolvimento e aprendizagem. O *feedback* adotado foi predominantemente descritivo e interrogativo, tanto a nível individual como coletivo, procurando não apenas corrigir erros, mas também fomentar a reflexão crítica dos alunos sobre as suas decisões e ações, o que se coaduna com as propostas de Mosston e Ashworth (2008). Esta abordagem ao *feedback* procurou igualmente reforçar a perceção de competência dos alunos, elemento central para a motivação intrínseca, uma vez que, tal como referem Deci e Ryan (2000, p.70), "eventos como *feedback* positivo que indicam eficácia fornecem satisfação da necessidade de competência, aumentando assim a motivação intrínseca".

A nível das capacidades motoras, a resistência e a velocidade, enquanto capacidades motoras diretamente implicadas na performance no futsal, foram trabalhadas de forma transversal em todas as sessões. A presença constante de momentos de jogo formal, quer em sessões curtas, quer nas de maior duração, garantiu que estas capacidades fossem estimuladas de modo contínuo. Paralelamente, foram também desenvolvidas a Flexibilidade, a Força Média e dos MS e, com especial incidência, a força dos MI. Este foco na força MI decorreu da articulação com o Projeto TOP, cuja principal finalidade consistiu em potenciar esta capacidade para promover melhorias no desempenho global dos alunos na modalidade de Futsal, tendo em conta a sua relevância para ações de explosão, deslocamentos curtos e mudanças rápidas de direção. O planeamento detalhado do trabalho das capacidades motoras (Apêndice XXVI).

Durante esta etapa, foram ainda previstos dois torneios escolares, correspondentes à segunda e à terceira jornada da competição. O primeiro realizou-se a 19 de fevereiro de 2025, na Escola Passos Manuel, mantendo o formato da jornada anterior, com cinco jogos disputados. O segundo torneio, realizado na Escola Padre António Vieira, seguiu idêntico modelo competitivo. Estes momentos exigiram uma preparação específica ao nível do treino, com atenção reforçada ao posicionamento defensivo, visando uma ocupação mais racional do espaço

e uma transição mais eficiente entre os momentos de ataque e defesa. No plano ofensivo, houve um investimento claro na melhoria da finalização em contextos de jogo reduzido, reconhecendo-se, à luz da análise dos torneios anteriores, que a eficácia na finalização constitui um fator diferenciador do sucesso (Confederação Sul-Americana de Futebol, 2024).

A diferenciação pedagógica, tal como defendida por Perrenoud (1995) e Tomlinson (2005) manteve-se como princípio orientador da intervenção. O Grupo A foi desafiado com tarefas de complexidade acrescida, exigindo rapidez na perceção das dinâmicas coletivas, precisão na execução e capacidade de adaptação a situações de elevada pressão, como as transições rápidas e a reorganização defensiva após a perda de posse (Mendonça, Souza, Silva, Santos e Santa Cruz, 2017). Já o Grupo B beneficiou de uma abordagem mais estruturada, com menor complexidade e centrada na consolidação dos fundamentos técnicos e no desenvolvimento gradual da compreensão tática. Neste grupo, os jogos reduzidos desempenharam um papel central enquanto recurso facilitador da construção da confiança e da consistência nas execuções, conforme salientam Garganta et al., (2007) e Pinto et al. (2018).

No plano dos objetivos pedagógicos, a etapa contemplou três grandes áreas de intervenção, que se articularam de forma coerente com os princípios do planeamento por objetivos. Ao nível técnico, procurou-se melhorar a precisão dos passes, receções e remates, bem como desenvolver o controlo de bola em situações de oposição. No domínio tático, os treinos visaram o aumento da eficácia nas transições ofensivas e defensivas, assim como a melhoria da capacidade de leitura do jogo e da tomada de decisão em cenários dinâmicos. No plano comportamental, deu-se ênfase à integração entre os alunos de ambos os grupos, promovendo o espírito de equipa, a cooperação e o respeito mútuo, elementos que, segundo Tavares at al., (2006), são indissociáveis do processo de formação desportiva e humana.

3.3.2- Balanço

A 3.ª etapa do DE, designada de Progresso, constituiu uma fase determinante para a consolidação e aprofundamento das aprendizagens desenvolvidas nas etapas anteriores, permitindo avaliar de forma mais clara os efeitos da intervenção sistemática sobre o desempenho técnico-tático, físico e comportamental dos alunos do grupo-equipa de Futsal.

As sessões de 90 minutos, maioritariamente orientadas para a componente técnica, permitiram aprofundar os fundamentos essenciais da modalidade. Estes conteúdos foram sistematicamente trabalhados em contextos de oposição ou de jogo reduzido, promovendo a transferência das aprendizagens para situações de jogo real. Foi atribuída especial atenção às

situações de finalização em contexto de 2x1 com remate à baliza, visando não apenas o aperfeiçoamento da precisão e da potência do remate, mas também o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão sob pressão. Adicionalmente, o treino de jogadas ensaiadas, nomeadamente em cantos e livres (diretos e indiretos), contribuiu para o fortalecimento da organização ofensiva e para a execução eficaz de combinações técnico-táticas em contexto competitivo (Confederação Sul-Americana de Futebol, 2024).

As sessões de 45 minutos centraram-se na vertente tática, com base em jogos formais no formato 5x5, de acordo com as normas definidas para os torneios do DE Escolar (DGE, 2024). Paralelamente, foram incluídas situações que visaram a melhoria da movimentação ofensiva no sistema 3x1, a ocupação racional dos espaços e a gestão das transições entre momentos ofensivos e defensivos.

No domínio das capacidades motoras, todas as sessões integraram o desenvolvimento da força dos MI, por se considerar esta capacidade essencial ao rendimento na modalidade. Esta prioridade metodológica esteve em consonância com os objetivos do Projeto TOP, tendo-se verificado uma melhoria visível da potência nos remates e da capacidade de explosão dos alunos, sobretudo em situações de contra-ataque ou de disputa de bola. A relevância da força dos MI no rendimento competitivo é amplamente reconhecida na literatura, nomeadamente nos estudos de J. Silva et al. (2012) e Mendonça et al. (2017), que enfatizam a sua contribuição para a eficácia das ações de elevada intensidade.

A diferenciação pedagógica entre os grupos A e B manteve-se como um princípio orientador da intervenção. Durante esta etapa, foi observada uma evolução consistente dos alunos do grupo B, que revelaram progressos significativos na execução técnica, na tomada de decisão e na integração nas dinâmicas coletivas. Esta estratégia diferenciada encontra fundamento nos contributos de Bom et al. (1992) e Tomlinson (2005), que defendem a adaptação do ensino às características dos alunos como condição para uma aprendizagem efetiva e inclusiva.

No plano competitivo, a equipa participou em dois torneios, correspondentes à segunda e à terceira jornada da competição. No total, foram disputados quinze jogos, dos quais treze resultaram em vitória, um em empate e apenas um em derrota. Este desempenho permitiu ao grupo-equipa alcançar o primeiro lugar no seu grupo e garantir o apuramento para a fase final do torneio. Para além da eficácia desportiva, a prestação da equipa evidenciou um elevado grau de responsabilidade, respeito e espírito de equipa, refletindo uma progressiva interiorização dos valores educativos do DE e da disciplina de EF (Gomes, 2011).

Os progressos registados ao longo da 3.ª etapa foram avaliados com base numa análise sistemática das dimensões técnica, tática, física e comportamental dos alunos, tendo em conta a divisão pedagógica previamente estabelecida entre os grupos A e B. Esta avaliação permitiu identificar avanços distintos, mas consistentes em ambos os grupos, quer ao nível da execução técnica e da leitura do jogo, quer no domínio da força dos MI e dos comportamentos sociais em contexto de treino e competição. Para uma sistematização clara e objetiva destes dados, foi elaborada uma Tabela de Síntese (Apêndice XXVII), que evidencia as principais evoluções observadas, sustentando a eficácia da estratégia de diferenciação pedagógica adotada ao longo da intervenção

3.4 - 4.ª Etapa

3.4.1- Planeamento

Durante esta 4.ª etapa, foram planeadas 15 sessões de treino, repartidas de forma equilibrada entre seis com a duração de 90 minutos e seis de 45 minutos. A estrutura dos treinos manteve a lógica diferenciadora adotada nas etapas anteriores (Apêndice XXVIII).

Ambos os formatos de treino mantiveram uma atenção particular ao desenvolvimento da força dos MI, em consonância com os objetivos delineados no Projeto TOP. A importância do desenvolvimento da potência muscular nesta zona corporal tem sido amplamente reconhecida como determinante para a eficácia nas ações específicas do Futsal, como o arranque, o salto, o remate e as mudanças rápidas de direção (J. Silva et al., 2012; Mendonça et al., 2017). Esta componente física foi, por isso, integrada de forma transversal em todas as sessões.

No plano pedagógico, foram definidos objetivos operacionais específicos, orientando a intervenção de forma clara e mensurável. Um dos principais focos foi o aumento da eficácia da finalização em situações de 1x1 com guarda-redes. Este tipo de situação, caracterizado por uma elevada exigência técnica, emocional e decisional, foi identificado como uma oportunidade de valor ofensivo elevado, cuja otimização contribuiria significativamente para a eficácia global da equipa. Tavares, Greco e Garganta (2006) defendem que a competência em contextos de oposição direta é essencial no rendimento ofensivo. A meta estabelecida para este objetivo consistiu em alcançar uma taxa de sucesso mínima de 50% em exercícios específicos ao longo da etapa.

Outro objetivo operacional prendeu-se com a redução do número de perdas de bola durante a transição ofensiva. Sendo este um momento crítico no jogo, onde a perda da posse

pode comprometer o equilíbrio defensivo, foi dada especial atenção à qualidade do passe, à ocupação racional do espaço e à leitura tática da situação de jogo. Como referem Travassos et al. (2011), a eficácia na transição ofensiva depende não apenas da execução técnica, mas também da inteligência coletiva e da gestão espacial da equipa. A meta estipulada consistiu em reduzir o número médio de perdas para menos de três por jogo.

Por fim, foi estabelecido como objetivo aumentar a taxa de sucesso em situações de bola parada, em particular nos cantos, definindo-se como meta que pelo menos 30% resultassem em remate. A literatura específica de futsal tem vindo a sublinhar a importância das jogadas ensaiadas em contextos competitivos equilibrados (Confederação Sul-Americana de Futebol, 2024), sendo esta uma área com elevado potencial de impacto no resultado. O treino destas situações obedeceu a uma lógica de repetição controlada, com posterior aplicação em jogo formal, permitindo a automatização das ações e o reforço da leitura tática.

Um dos eixos centrais desta etapa foi a intensificação do trabalho tático, numa perspetiva de preparar os alunos para a complexidade crescente dos contextos competitivos. A intervenção pedagógica privilegiou o desenvolvimento da leitura de jogo, a tomada de decisão sob pressão e a aplicação prática dos princípios ofensivos e defensivos, nomeadamente a progressão com bola, as movimentações sem bola, a cobertura e contenção defensiva e a reorganização pós-perda. Tavares, Greco e Garganta (2006) sublinham que a compreensão e aplicação dos fundamentos técnico-táticos constituem competências fundamentais para o desempenho eficaz em contexto formal de jogo.

A diferenciação pedagógica manteve-se como pilar orientador da prática. Esta abordagem encontra suporte na literatura especializada, sendo defendida por Perrenoud (1995) e Tomlinson (2005) como essencial para garantir uma prática inclusiva e adaptada aos ritmos individuais de aprendizagem, respeitando a diversidade de competências e necessidades dos alunos.

A 4.ª etapa representou, assim, o fecho de um percurso formativo intencional, sustentado em práticas metodológicas diferenciadas, que respeitaram o perfil e a evolução de cada aluno (Perrenoud, 1995). Esta fase final foi marcada por uma preparação rigorosa para a competição, sem nunca perder de vista a dimensão educativa e formativa do DE (Gomes, 2011). Pretendeu-se que todos os alunos, independentemente do seu nível inicial, pudessem participar de forma ativa e significativa na fase decisiva da competição, aplicando os conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo e contribuindo para o desempenho coletivo da equipa. Esta última etapa simbolizou, assim, mais do que um ponto de chegada: foi a expressão de um processo

pedagógico contínuo, orientado para o desenvolvimento integral do aluno, dentro e fora do campo.

3.4.2- Balanço

A 4.ª etapa do DE, designada de Produto, correspondeu à fase final do trabalho desenvolvido com o grupo-equipa de Futsal Infantis B, sendo orientada para a consolidação das aprendizagens técnicas e táticas e a maximização da preparação física com vista à participação na fase decisiva da competição.

Foram realizadas 12 sessões de treino planeadas, a execução técnica dos alunos revelou melhorias significativas, particularmente na eficácia ofensiva em situações de 1x1, objetivo previamente definido para esta etapa. Verificou-se uma evolução na tomada de decisão e no controlo emocional dos alunos em momentos de finalização, o que contribuiu para uma taxa de sucesso superior à registada nas etapas anteriores. Estes ganhos refletem a importância atribuída à automatização dos gestos técnicos e à sua aplicação em contexto real (Tavares, Greco e Garganta, 2006).

Paralelamente, foi notória a redução das perdas de bola durante as transições ofensivas, fruto do trabalho direcionado para o passe sob pressão e para a leitura tática dos espaços. A melhoria neste domínio contribuiu para uma maior consistência coletiva e para o aumento da eficácia na construção ofensiva, em linha com os objetivos operacionais definidos no planeamento da etapa (Travassos et al., 2011).

O trabalho das bolas paradas foi reforçado de forma sistemática, com base numa lógica de repetição controlada e posterior aplicação em jogo formal, resultando num número crescente de situações de remate criadas a partir de cantos e livres. A importância destas ações em contexto competitivo foi amplamente reconhecida, sendo considerada determinante para o sucesso em jogos equilibrados (Confederação Sul-Americana de Futebol, 2024).

Do ponto de vista físico, deu-se continuidade ao desenvolvimento da força dos MI, em alinhamento com os objetivos do Projeto TOP. Esta dimensão foi integrada em todos os treinos.

A diferenciação pedagógica manteve-se como eixo central da intervenção, garantindo que os alunos do grupo B fossem incluídos em dinâmicas de jogo coletivo com tarefas ajustadas ao seu nível de competência. Esta abordagem promoveu a autoconfiança e a participação ativa dos alunos em situações de maior exigência, consolidando os progressos observados ao longo do ano, em consonância com os princípios da motivação intrínseca e da diferenciação pedagógica (Deci e Ryan, 2000; Tomlinson, 2005; Gomes, 2011).

Em termos competitivos, a equipa participou na fase final do torneio, alcançando quarto lugar a nível distrital do DE, tendo demonstrado um desempenho consistente e evolutivo. As competências técnico-táticas adquiridas foram aplicadas com eficácia, e a atitude dos alunos refletiu os valores educativos promovidos durante todo o processo, com destaque para a cooperação, o respeito pelas regras e o espírito de equipa.

Não obstante os excelentes resultados competitivos alcançados, importa tecer uma reflexão crítica sobre o modelo vigente das competições do Desporto Escolar. Verificou-se que, em diversas ocasiões, o formato dos torneios e a postura de alguns agentes educativos privilegiam o resultado imediato em detrimento da formação integral do aluno, meta central do DE. Observaram-se práticas que considero injustas e pedagogicamente questionáveis, tais como a convocação de alunos que não participam nos treinos apenas com o intuito de garantir vitórias em competição. Esta realidade desvirtua o papel do DE enquanto espaço de inclusão, compromisso e desenvolvimento pessoal. Quando o formato competitivo não está orientado para o processo formativo, corre-se o risco de comprometer a transmissão de valores como o *fair play* e a ética desportiva. Assim, defendo que o sucesso de um grupo-equipa não deve ser medido apenas pela classificação, mas pela integridade do percurso pedagógico.

Esta etapa final traduziu-se, assim, na consolidação de um percurso pedagógico sustentado, que respeitou os ritmos individuais de aprendizagem e procurou articular o rigor competitivo com os princípios educativos do DE. O balanço revelou um progresso global muito positivo, não apenas ao nível desportivo, mas também no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, culminando num sentido de pertença, superação e compromisso com a prática desportiva (Apêndice XXIX).

3.4.3 - Conclusão

A implementação das quatro etapas do DE ao longo do ano letivo revelou-se uma experiência profundamente enriquecedora, tanto do ponto de vista pedagógico como pessoal. Todo o trabalho desenvolvido, desde a planificação, passando pela intervenção diferenciada, até à avaliação contínua dos progressos, demonstrou a eficácia das estratégias adotadas, refletindo-se não só na evolução dos alunos, mas também na coesão e identidade do grupo-equipa.

O projeto de intervenção e as práticas pedagógicas aplicadas permitiram criar uma dinâmica positiva e significativa, fortalecendo os laços com alunos e promovendo um verdadeiro espírito de equipa. Esta dimensão relacional, construída ao longo das sessões de

treino e competição, constituiu, sem dúvida, uma das áreas mais marcantes ao longo deste ano de estágio.

Apesar de ter um percurso desportivo enquanto praticante federada da modalidade, foi a vivência intensa e estruturada deste estágio que despertou em mim um interesse profundo pelo treino e pela orientação. A proximidade com os alunos, a responsabilidade na condução do processo formativo e o impacto educativo do DE suscitaram em mim a vontade de, no futuro, poder vir a aprofundar esta área, ponderando a realização de um curso de treinadores de Grau I de Futsal pela Federação Portuguesa de Futebol.

Conclui-se, assim, que esta experiência foi determinante para a consolidação da minha identidade profissional, deixando sementes para futuras escolhas e reforçando a importância do DE enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências motoras, sociais e humanas.

3.5- Projeto TOP- Desporto Escolar | Potência nas Pernas é Presença em Campo

3.5.1- 1.ª Etapa

O projeto desenvolvido baseou-se diretamente no problema identificado durante a primeira etapa do modelo de planeamento, correspondente à AI. Esta etapa, conforme referido por Bom et al. (1992), revelou-se indispensável para a identificação das necessidades dos alunos e dos aspetos críticos a serem trabalhados ao longo do ano letivo. De igual modo, Carvalho (1994) salientou que esta fase permite conhecer os alunos, identificar dificuldades e estabelecer regras e rotinas essenciais ao funcionamento pedagógico. Foi precisamente neste momento que emergiu a questão central que orientou o presente projeto, reforçando o papel estruturante da AI no planeamento pedagógico e na implementação de estratégias eficazes de intervenção.

Ao contrário do projeto desenvolvido na área de Lecionação, no qual foram identificadas limitações significativas ao nível da força dos MS, no âmbito do projeto de DE não se observou qualquer défice relevante no desempenho físico dos alunos. A AI, realizada com recurso aos testes de Impulsão Vertical e Horizontal da bateria de testes FITescola (DGE, 2021), demonstrou que todos os alunos se encontravam dentro da zona saudável, sendo que alguns já integravam o perfil atlético preconizado para a respetiva faixa etária.

Apesar dos resultados satisfatórios verificados na fase inicial, a força dos MI foi definida como prioridade neste projeto, não como resposta a uma carência identificada, mas como uma estratégia de otimização do desempenho desportivo dos alunos no contexto do Futsal. De acordo com Massuça, Honório, Monteiro, Batista e Sousa (2015), esta modalidade exige níveis

elevados de força explosiva para a execução de ações determinantes como acelerações rápidas, mudanças de direção, impulsões e remates, capacidades essenciais para um desempenho técnico e tático eficaz em jogo.

Resultados obtidos na Avaliação Inicial:

Tabela 2– Avaliação da Força dos Membros Inferiores – Testes de Impulsão Horizontal e Vertical, através da aplicação da Bateria FITescola (DGE, 2021).

Idade	Identificação	Impulsão.H	Impulsão.V
11	A	ZSAF	ZSAF
11	B	ZSAF	ZSAF
11	C	AZSAF	ZSAF
11	D	ZSAF	ZSAF
11	E	ZSAF	ZSAF
11	F	ZSAF	ZSAF
11	G	AZSAF	ZSAF
11	H	ZSAF	ZSAF
11	I	ZSAF	ZSAF
11	J	ZSAF	ZSAF
11	K	ZSAF	ZSAF

Deste modo, o projeto procurou propor situações que não apenas promovessem a consolidação dos resultados já alcançados, mas também assegurassem a progressão de todos os alunos para AZSAF nos testes de Impulsão Vertical e Horizontal. Pretendeu-se, assim, garantir a preparação física necessária para responder às exigências específicas do futsal, contribuindo para a melhoria do rendimento desportivo global.

3.5.2- 2.ª Etapa

Revisão da Literatura e Planeamento Metodológico

Conforme sustentado por Behm et al. (2008), o treino da força em jovens revelou-se seguro e benéfico, desde que adequadamente planeado e supervisionado. Segundo os autores, "*appropriately designed and supervised resistance training programs are safe and have the potential to enhance the health and well-being of children and adolescents"* (Behm et al., 2008, p. 547). A implementação deste tipo de trabalho contribuiu para melhorias comprovadas na funcionalidade muscular, na prevenção de lesões e no desenvolvimento de outras capacidades motoras, tais como a agilidade e o equilíbrio. No contexto escolar e desportivo, a aplicação sistemática do treino de força mostrou-se essencial não apenas para responder às exigências específicas das modalidades praticadas, mas também para promover um desenvolvimento físico

equilibrado e facilitar a aquisição de competências favoráveis à adesão sustentada à prática desportiva.

A força assumiu, igualmente, um papel determinante na execução de tarefas desportivas que exigem potência muscular e explosividade. Massuça et al. (2015) evidenciaram a existência de uma relação direta entre a força dos MI e a agilidade em praticantes de futsal, sublinhando que a capacidade de responder eficazmente a estímulos externos e de realizar mudanças rápidas de direção depende, de forma significativa, da potência muscular. Este dado reforça a pertinência de um trabalho específico e contínuo direcionado ao desenvolvimento desta capacidade.

Entre os métodos de treino considerados mais eficazes no incremento da força para o futsal, destacaram-se os exercícios pliométricos. Neves Da Silva et al. (2017, p. 783) demonstraram que *"plyometric training may be effective in reducing body fat and increasing flexibility and muscle power in female Futsal athletes"*, evidenciando, assim, a eficácia de tarefas como saltos verticais, pliometria lateral e sequências de impulsão no desenvolvimento da força explosiva. Estes exercícios, ao simularem ações características do jogo, prepararam os praticantes para responder de forma mais eficaz às exigências situacionais da modalidade.

Mendonça et al. (2017) destacaram, por sua vez, a importância de integrar exercícios que contemplem as diferentes fases do jogo, preparando os jogadores para os momentos de maior exigência física, tais como as transições rápidas ou os duelos intensos pela posse de bola. Complementarmente, Behm et al. (2008) salientaram a importância da aplicação do princípio da sobrecarga progressiva, que implica o ajuste gradual da intensidade e da complexidade dos exercícios, assegurando uma evolução consistente e segura do ponto de vista físico.

Ainda no mesmo enquadramento, Massuça et al. (2015) e Ramos-Campo, Rubio-Arias, Carrasco-Poyatos e Alcaraz (2016) defenderam a inclusão de exercícios que articulem a força com a agilidade, favorecendo uma integração eficaz entre estas capacidades. Tal abordagem visa preparar os jogadores para responderem com maior eficiência às exigências físicas e técnico-táticas impostas pelo jogo, potenciando, assim, o desempenho coletivo da equipa.

Para além da literatura anteriormente referida, Borges, (2016) apresentou uma sistematização aprofundada dos métodos de treino de força, com especial incidência na força explosiva e reativa, aspetos considerados centrais para o rendimento em modalidades como o Futsal. O autor sublinhou a eficácia dos métodos reativos e pliométricos, tais como os saltos e os exercícios baseados no ciclo alongamento-encurtamento, na otimização da potência muscular dos MI. Esta fundamentação metodológica corroborou a seleção dos exercícios

integrados no plano de treino aqui apresentado, como os *jump squats*, os *depth jumps* e os saltos com receção controlada, concebidos para simular estímulos funcionais específicos da modalidade e induzir adaptações neuromusculares progressivas. Borges, (2016) enfatizou ainda a importância da variabilidade dos exercícios e da individualização do treino como estratégias para evitar a estagnação e maximizar o rendimento desportivo.

Planeamento Metodológico (Apêndice XXX)

Circuito de Força:

1. Saltos Verticais com Receção Controlada

Objetivo: Desenvolver força explosiva e potência muscular.

Progressão: Aumentar gradualmente a altura dos saltos ou realizar o exercício utilizando pesos leves.

Referência: J. Silva et al. (2012).

2. Deslocamentos Laterais com Cone

Objetivo: Desenvolver força e explosividade lateral, essenciais para mudanças rápidas de direção.

Progressão: Reduzir o tempo de deslocamento ou aumentar a distância entre os cones.

Referência: Ramos-Campo et al. (2016).

3. Salto em Profundidade (*Depth Jumps*)

Objetivo: Melhorar a força reativa e a capacidade de utilizar a energia elástica acumulada nos MI.

Progressão: Aumentar gradualmente a altura da caixa.

Referência: Behm et al. (2008).

4. Agachamento com Salto (*Jump Squats*)

Objetivo: Fortalecer os quadríceps, glúteos e gémeos, otimizando a potência vertical.

Progressão: Adicionar carga leve ou aumentar o número de repetições.

Referência: Mendonça et al. (2017).

3.5.3- 3.ª Etapa

Implementação do Plano de Treino

De acordo com a revisão da literatura apresentada, para alcançar o objetivo de melhorar a performance desportiva dos alunos e assegurar que todos atingissem a AZSAF nos testes de Impulsão Vertical e Horizontal (DGE, 2021), foi implementado o plano de treino estruturado previamente delineado. Este plano centrou-se em exercícios pliométricos e circuitos

progressivos, cuidadosamente adaptados às exigências específicas do Futsal e ao nível de aptidão inicial de cada aluno. Incluíram-se exercícios eficazes para o desenvolvimento da força explosiva e da potência dos MI, considerados essenciais para ações rápidas e dinâmicas no jogo (J. Silva et al., 2012; Ramos-Campo et al., 2016).

Respeitando os princípios da sobrecarga progressiva, o treino foi ajustado de forma contínua, permitindo um aumento gradual das capacidades físicas e evitando a estagnação no progresso (Behm et al., 2008; Mendonça et al., 2017). Adicionalmente, o progresso foi monitorizado através da reaplicação periódica dos testes de Impulsão do programa FITescola (DGE, 2021), assegurando uma avaliação objetiva e precisa da evolução dos alunos.

A seleção dos exercícios e a estrutura progressiva do plano de treino seguiram os princípios metodológicos propostos por Borges (2016), particularmente no que respeita à aplicação do princípio da sobrecarga progressiva e à especificidade da tarefa motora. O autor destacou que o treino da força nos desportos coletivos deveria ser orientado para os padrões de movimento mais frequentemente exigidos na competição, como impulsões, desacelerações e mudanças rápidas de direção. Estes princípios foram aplicados na construção dos circuitos, com especial enfoque nos exercícios que envolviam o recrutamento explosivo dos músculos dos MI.

Sessão com Atleta Profissional de Futsal

No decorrer da 3.ª etapa do Projeto de DE, foi integrada uma atividade de enriquecimento que se revelou de elevado valor pedagógico para os alunos. Esta atividade consistiu na participação especial de uma atleta profissional de Futsal, jogadora do Sporting Clube de Portugal e da Seleção Nacional, convidada a partilhar a sua experiência e a abordar temáticas diretamente relacionadas com os objetivos do projeto, nomeadamente a importância do treino da força MI para a melhoria do desempenho desportivo.

A sessão iniciou-se com a apresentação da atleta e o relato do seu percurso desportivo, permitindo aos alunos compreenderem a exigência, a dedicação e o compromisso inerentes à prática desportiva de alto rendimento. Seguidamente, foram abordados, de forma estruturada e acessível, temas como a importância da APF para o desempenho na modalidade de Futsal, a relevância da sua manutenção ao longo da época e o papel fundamental do treino da força dos MI. A atleta sublinhou que o trabalho regular e sistematizado da força, aliado ao treino técnico e tático, era determinante para o rendimento desportivo no futsal, contribuindo diretamente para a potência nos arranques, a impulsão nos remates, a estabilidade nos contactos físicos e a resistência ao esforço prolongado.

Numa segunda parte da sessão, a atleta apresentou exercícios específicos de força dos MI, adequados à modalidade, explicando o seu impacto direto no desempenho em jogo. Esta abordagem foi complementada com a exibição de vídeos de sessões de treino do Sporting Clube de Portugal, evidenciando a execução técnica correta dos exercícios realizados por si e por outras atletas da equipa, sob a orientação dos respetivos preparadores físicos. Este recurso visual facilitou a compreensão da aplicação prática dos conteúdos abordados.

Posteriormente, os alunos tiveram oportunidade de experimentar alguns dos exercícios apresentados, com recurso ao material disponibilizado pela atleta. Este momento prático revelou-se essencial para a consolidação das aprendizagens, permitindo a aplicação ativa e experiencial dos conhecimentos adquiridos.

A sessão incluiu ainda um espaço de diálogo, durante o qual os alunos colocaram questões, esclareceram dúvidas e manifestaram curiosidade sobre o quotidiano de uma atleta profissional. Esta interação estreitou a ligação entre os conteúdos teóricos e a realidade vivida pelos alunos, aumentando significativamente o seu envolvimento.

Para concluir, a atleta participou num momento lúdico de jogo com o grupo, como forma de reconhecimento pelo comportamento exemplar e interesse demonstrado pelos alunos. Esta intervenção consolidou, de forma motivadora e prática, os princípios orientadores do projeto, reforçando a valorização do treino da força dos MI na formação de jovens praticantes de Futsal. Além de reforçar os conteúdos definidos, a iniciativa promoveu um contacto direto com a realidade do desporto de alto rendimento, contribuindo para o aumento da motivação dos alunos e reforçando a relevância da ligação entre teoria e prática.

3.5.4- 4.ª Etapa

Análise Final e Conclusão

Após a implementação do plano de treino ao longo do ano letivo, procedeu-se à análise final dos resultados obtidos, comparando-se o desempenho inicial e final dos alunos nos testes de Impulsão Vertical e Horizontal do programa FITescola (DGE, 2021). Esta análise baseou-se numa dimensão quantitativa, tendo como foco a evolução dos indicadores relativos à força dos MI. Foram comparados os dados recolhidos nas fases inicial e final do projeto, considerando os valores de referência definidos pelo programa FITescola, para a faixa etária em causa (DGE, 2021).

No Projeto TOP o primeiro objetivo delineado consistiu em assegurar que todos os alunos atingissem a AZSAF nos testes de Impulsão Vertical e Horizontal, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Programa FITescola (DGE, 2021). Na 1.ª etapa, observou-se que

todos os alunos se encontravam já dentro da ZSAF, contudo, apenas uma parte do grupo apresentava os níveis de desempenho necessários à classificação na AZSAF. Perante este diagnóstico, definiu-se como prioridade o desenvolvimento da força dos MI, com vista à otimização do rendimento desportivo na modalidade de Futsal.

Na 4.ª Etapa**,** os dados mostram uma evolução positiva e consistente:

- Todos os alunos atingiram o nível AZSAF no teste da Impulsão Horizontal.
- Sete em 11 alunos (64%) atingiram o nível AZSAF nos dois testes.
- Em termos globais, registou-se um aumento claro no número de alunos na AZSAF, refletindo o impacto direto do plano de treino implementado.

Este progresso validou a aposta no desenvolvimento da força dos MI como uma estratégia eficaz para a elevação dos níveis de desempenho físico dos alunos, promovendo uma preparação mais adequada às exigências específicas do Futsal.

Tabela 3 - Avaliação Final da Força dos Membros Inferiores – Resultados dos testes da Impulsão Horizontal e Vertical, através da aplicação da Bateria FITescola (DGE, 2021).

Idade	Identificação	Impulsão.H	Impulsão.V
11	A	AZSAF	ZSAF
12	B	AZSAF	ZSAF
11	C	AZSAF	ZSAF
11	D	AZSAF	ZSAF
12	E	AZSAF	ZSAF
12	F	AZSAF	ZSAF
11	G	AZSAF	ZSAF
12	H	AZSAF	ZSAF
11	I	AZSAF	ZSAF
11	J	AZSAF	ZSAF
11	K	AZSAF	AZSAF

O segundo objetivo central do projeto visava verificar se a melhoria da APF se traduziria num aumento do desempenho em contexto de jogo. Os resultados obtidos nas competições realizadas ao longo da etapa corroboraram esse desígnio:

- A equipa participou em 20 jogos, tendo vencido 16.
- Foram marcados 68 golos e sofridos apenas 16, o que denotou uma elevada eficácia ofensiva e uma organização defensiva eficaz.
- Esta performance competitiva traduziu-se numa clara transferência dos ganhos físicos para o jogo formal, com melhorias evidentes ao nível da potência, da velocidade e da resistência específica.

Destacou-se ainda o contributo da sessão dinamizada por uma atleta profissional de Futsal, pertencente ao Sporting Clube de Portugal e à Seleção Nacional. A sua intervenção, que

incluiu partilhas sobre o percurso desportivo, demonstrações práticas e atividades com os alunos, reforçou a articulação entre os conteúdos físicos e a sua aplicação no rendimento desportivo. Esta experiência constituiu um momento de aprendizagem significativo, com impacto positivo na motivação e no envolvimento dos alunos.

Concluído, o projeto atingiu plenamente os objetivos propostos:

1. Capacidade motora da força MI: a maioria dos alunos atingiu a AZSAF nos dois testes, e todos se mantiveram dentro da ZSAF, demonstrando uma evolução positiva.
2. Desempenho desportivo na modalidade: a melhoria das capacidades físicas refletiu-se diretamente na prestação competitiva da equipa, com um registo notável de vitórias e eficácia em jogo.

Concluiu-se, assim, que o treino físico orientado, planeado de forma contextualizada e articulado com os objetivos pedagógicos, não apenas potenciou os resultados objetivos dos alunos nos indicadores de força e desempenho desportivo, como também se revelou um instrumento privilegiado de desenvolvimento global. A intervenção implementada ao longo do ano letivo demonstrou que, mesmo num contexto escolar, é possível estruturar planos de treino com rigor metodológico e fundamentos científicos sólidos, capazes de gerar impacto real na evolução das capacidades físicas e no rendimento em jogo.

A articulação entre o plano de treino e os princípios educativos do DE foi igualmente decisiva, ao assegurar que o desenvolvimento do rendimento desportivo não se dissociasse da formação ética e social dos alunos. O projeto contribuiu para o reforço de competências transversais, como a persistência, o espírito de equipa e a responsabilidade, promovendo um ambiente de aprendizagem que valorizou simultaneamente a excelência e a inclusão.

Do ponto de vista pedagógico, o projeto assumiu uma função integradora, promovendo a coerência entre a avaliação diagnóstica, a planificação, a execução e a avaliação final. Esta abordagem permitiu respeitar os ritmos individuais de aprendizagem e responder de forma eficaz às necessidades concretas identificadas no terreno, valorizando a personalização do ensino e o princípio da inclusão. Tal conceção pedagógica encontra respaldo em Tomlinson (2005), que defende a diferenciação como uma via para garantir a equidade educativa, promovendo ambientes de aprendizagem onde cada aluno possa desenvolver-se segundo o seu nível de prontidão, interesses e necessidades específicas. Neste sentido, o projeto demonstrou que é possível articular exigência, acompanhamento individualizado e objetivos pedagógicos claros, assegurando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem num contexto desportivo-escolar.

Em síntese, mais do que uma resposta pontual a uma necessidade identificada, o projeto demonstrou que o treino físico, quando bem estruturado, pode assumir um papel central no desenvolvimento integral dos alunos, não apenas como desportistas, mas como indivíduos ativos, autónomos e conscientes da importância da atividade física para a sua saúde, bem-estar e formação pessoal. Este trabalho reiterou a importância de práticas pedagógicas fundamentadas em evidência científica e orientadas para o desenvolvimento das competências motoras, cognitivas e sociais dos alunos, em plena consonância com os valores do DE e da EF como disciplina formativa (Gomes, 2011).

4. Seminário | Proposta de Valorização da Avaliação Inicial

4.1- 1.ª Etapa

A 1.ª etapa deste projeto correspondeu à identificação e análise de um problema observado no contexto da prática pedagógica, com base na observação de aulas realizadas no início do EP. A justificação para a escolha do tema centrou-se na relevância que a AI assume no processo de ensino-aprendizagem em EF, particularmente no que diz respeito ao diagnóstico das condições de partida dos alunos e ao consequente planeamento das intervenções didático-pedagógicas.

Durante a fase inicial do estágio, foram realizadas observações sistemáticas às aulas lecionadas por vários docentes do grupo disciplinar de EF do AEDFL. Através destas observações, foi possível constatar uma significativa diversidade na forma como a AI era conduzida. Em algumas turmas, não se verificava a aplicação de qualquer instrumento formal de diagnóstico; noutras, os docentes realizavam avaliações iniciais, mas recorrendo a instrumentos distintos, com critérios de avaliação próprios e, por vezes, com referenciais de níveis diferentes para as mesmas tarefas. Esta ausência de uniformização evidenciou a necessidade de promover uma maior articulação entre os professores, no sentido de tornar o processo de AI mais criterioso, coerente e alinhado com os documentos orientadores da disciplina.

Foi neste enquadramento que surgiu a proposta de analisar criticamente o PAI, utilizado no Agrupamento (AEDFL, 2024a). Este protocolo, elaborado com base nas AE (DGE, 2018) e nos PNEF (Jacinto et al., 2001), procura responder aos princípios orientadores da avaliação diagnóstica, apresentando-se como um documento estruturado que contempla diferentes domínios de análise: capacidades físicas, habilidades motoras, conhecimentos e atitudes. No entanto, a sua aplicação prática na turma do 7.º B revelou algumas limitações.

A utilização do PAI (AEDFL, 2024a) com esta turma permitiu identificar que, apesar de o documento cumprir os pressupostos da avaliação diagnóstica, existiam aspetos que poderiam ser revistos e melhorados. Concretamente, verificou-se que o protocolo era excessivamente extenso e, em certas secções, redundante, o que dificultava a sua aplicação em tempo útil e comprometia a recolha eficaz da informação relevante sobre os alunos. Além disso, algumas tarefas não se revelaram suficientemente claras ou adequadas ao nível etário e de desenvolvimento motor da turma em questão.

Estas constatações foram posteriormente validadas em contexto informal, através de conversas com os docentes observados, que confirmaram as mesmas perceções. Muitos dos professores reconheceram que o PAI adotado (AEDFL, 2024a) era excessivamente complexo e pouco funcional na prática letiva, admitindo a necessidade de uma revisão que promovesse maior objetividade, clareza e operacionalidade.

Assim, a definição dos objetivos deste projeto resultou diretamente desta análise: pretendeu-se valorizar a importância da AI no seio do grupo disciplinar de EF da escola, enquanto se propôs uma reflexão crítica e uma proposta de melhoria do protocolo em vigor, de forma a torná-lo mais eficaz, adaptável e consensual. A uniformização dos critérios de avaliação, a simplificação das tarefas e a adequação às especificidades dos alunos foram os principais eixos orientadores desta intervenção, com vista a contribuir para um processo avaliativo mais justo, rigoroso e orientado para o sucesso educativo dos alunos.

As evidências recolhidas ao longo da AI não só permitiram orientar o planeamento pedagógico das etapas seguintes, como também suscitaram uma reflexão mais alargada sobre o papel estruturante desta fase no ensino da EF. A riqueza e impacto desta etapa motivaram a escolha do tema do seminário final de estágio.

A orientadora de estágio da escola desempenhou um papel relevante neste processo, ao incentivar uma análise mais aprofundada do PAI (AEDFL, 2024a) adotado pela escola e das suas implicações na definição de prioridades curriculares. Foi através do diálogo com a orientadora que se consolidou a ideia de explorar, de forma mais sistemática, o modo como a AI se constitui como ponto de partida essencial para uma intervenção pedagógica intencional e diferenciada. A sua experiência e conhecimento do contexto escolar permitiram também enquadrar a reflexão do Seminário num plano mais amplo.

4.2 - 2.ª Etapa

Na sequência das reflexões iniciais e das sugestões recolhidas na primeira etapa, procedeu-se a uma abordagem mais estruturada e formal, com o intuito de aprofundar a análise crítica do PAI (AEDFL, 2024a). O principal objetivo desta etapa foi o de alargar a recolha de contributos e de perspetivas, tanto no interior do agrupamento como junto de outras instituições educativas, garantindo que as propostas de ajustamento a apresentar fossem sustentadas em práticas pedagógicas fundamentadas, diversificadas e contextualizadas.

Neste sentido, foram implementadas duas estratégias metodológicas complementares:

1. Entrevista semiestruturada aos professores do DEF da escola: foi realizado um contacto formal com os docentes de EF do Agrupamento, recorrendo à aplicação de uma entrevista semiestruturada, operacionalizada através de um formulário *Google Forms* (Apêndice XXXI). Esta opção metodológica justificou-se pela reduzida disponibilidade dos professores, permitindo-lhes responder de forma autónoma e assíncrona, sem comprometer o rigor dos dados recolhidos.
2. A entrevista teve como finalidade recolher opiniões detalhadas e esclarecimentos sobre o funcionamento, a aplicabilidade e a adequação do PAI em vigor (AEDFL, 2024a). Pretendeu-se, com este instrumento, identificar áreas de consenso relativamente a potenciais melhorias e reconhecer aspetos que necessitavam de maior atenção no desenho do protocolo.

Dos resultados da entrevista semiestruturada, apurou-se que responderam ao inquérito oito dos 12 professores do Departamento, tendo sido obtidos dados de natureza quantitativa e qualitativa. Os resultados revelaram que:

- Seis docentes (75%) consideraram o protocolo atual excessivamente extenso e de difícil execução, sobretudo em turmas com número elevado de alunos ou com carga horária reduzida
- A totalidade dos participantes (100%) reconheceu a necessidade de tornar o PAI (AEDFL, 2024a) mais operativo e adaptável à realidade das aulas, destacando a importância de um instrumento funcional, que facilite o trabalho do professor, sem comprometer o rigor e a abrangência do diagnóstico.

As respostas abertas facultadas pelos docentes reforçaram as fragilidades previamente identificadas. A título ilustrativo, apresentam-se algumas citações anónimas recolhidas através do formulário:

- *"Mais analítico, mais curto e de modo a ser implementado independentemente da forma de trabalhar de cada professor."*
- *"Simplificar as situações de aprendizagem."*
- *"O formato, poderia estar em formato Excel/tabela para mais facilmente executar."*
- *"Dificuldade em cumprir todas as matérias contempladas no tempo e espaços disponíveis para o efeito, se for obrigatório cumprir todo."*
- *"Se seguido à risca metodológica e temporalmente, pode ser um desperdício de recursos temporais."*

Estas declarações refletem, de forma clara, a perceção de que o protocolo, embora bem-intencionado e coerente com os princípios da avaliação diagnóstica, apresentava uma estrutura excessivamente extensa, com redundâncias e uma organização que dificultava a sua aplicação prática em contexto de aula. Os docentes manifestaram a necessidade de tornar o PAI (AEDFL, 2024 a) mais objetivo, claro e operacional, de modo a facilitar a sua implementação por todos os professores do grupo e a garantir critérios comuns de avaliação que promovam a coerência e a equidade no processo avaliativo.

Outra estratégia aplicada consistiu no contacto com professores de outras escolas e na análise de diferentes PAI, nomeadamente através da colaboração com três orientadores pedagógicos de instituições onde colegas se encontravam a realizar o seu estágio. Após uma explicação do projeto, foi enviado a cada um destes docentes um formulário *online* com uma entrevista semiestruturada (Apêndice XXXII), diferenciada da que fora aplicada aos professores do departamento da escola de estágio. Esta entrevista visou recolher contributos externos sobre as práticas de AI, permitindo alargar o leque de perspetivas analisadas.

Adicionalmente, um dos orientadores contactados disponibilizou o PAI utilizado na sua escola, o que permitiu realizar uma análise comparativa entre diferentes modelos e identificar boas práticas que pudessem informar e sustentar as propostas de reformulação do PAI do AEDFL (AEDFL, 2024a). Estas três ações complementares permitiram construir uma base sólida para a etapa seguinte do projeto, assente num processo de recolha de opiniões e contributos dos professores envolvidos, com vista à melhoria do processo de AI em EF.

4.3- 3.ª Etapa

Com base nos contributos recolhidos ao longo das etapas anteriores, nomeadamente através da análise documental, da observação de práticas em contexto real e da partilha informal com docentes do grupo disciplinar, foram definidos os ajustes e as propostas de alteração a

implementar no PAI (AEDFL, 2024a). Este processo foi orientado por uma visão crítica e fundamentada, com o objetivo de promover um instrumento mais eficaz, funcional e alinhado com as necessidades diagnósticas dos alunos e as exigências pedagógicas da disciplina de EF.

A AI foi concebida como uma etapa essencial do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que possibilita ao professor obter um retrato diagnóstico das competências, dificuldades e potencialidades dos alunos. Tal como defendido por Perrenoud (1999), avaliar não se deve limitar à classificação dos desempenhos, devendo assumir uma função reguladora, que oriente a ação pedagógica com base em evidências recolhidas em contexto autêntico de prática. Esta perspetiva foi igualmente reforçada por Fernandes (2009), ao sublinhar a relevância da avaliação diagnóstica na identificação de necessidades específicas dos alunos, permitindo o ajustamento diferenciado de estratégias, metas e conteúdos. Assim, a AI foi entendida não apenas como um momento técnico, mas como uma oportunidade para a construção de um ensino mais equitativo, intencional e centrado nos alunos, em consonância com o princípio da diferenciação pedagógica consagrado nas AE (DGE, 2018).

Com o intuito de sustentar teoricamente as propostas de melhoria a implementar, procedeu-se à realização de uma revisão bibliográfica detalhada. Esta revisão permitiu enquadrar o projeto em abordagens teóricas e práticas reconhecidas na literatura, bem como observar a forma como outras escolas organizam os seus dispositivos de diagnóstico inicial. Foram consultadas fontes diversificadas, nomeadamente estudos académicos e artigos científicos sobre AI em EF, com ênfase na sua função pedagógica e na identificação dos métodos mais eficazes para diagnosticar as capacidades dos alunos. Paralelamente, recorreu-se a documentos orientadores, como as AE (DGE, 2018) e os PNEF (Jacinto et al., 2001), de modo a assegurar o alinhamento do projeto com os referenciais curriculares em vigor. Adicionalmente, foram analisados relatórios e práticas pedagógicas de outras escolas, recolhidos na etapa anterior, permitindo a observação de estratégias inovadoras e a identificação de boas práticas que pudessem ser adaptadas ao contexto do Agrupamento.

Com base nesta fundamentação teórica e prática, foi elaborada uma proposta de reformulação do PAI (AEDFL, 2024a) culminando na redação de um documento mais abrangente, sistematizado e funcional, passível de ser discutido em sede de DEF e, eventualmente, adotado institucionalmente.

No que respeita às propostas de melhoria, constatou-se que o PAI (AEDFL, 2024a) vigente apresentava uma estrutura extensa e altamente detalhada, o que, em determinados contextos, comprometia a sua exequibilidade prática em aula. Assim, uma das propostas

centrais consistiu na simplificação e otimização do protocolo, garantindo a manutenção da qualidade na recolha de dados essenciais, mas com maior operacionalidade para professores e alunos.

Paralelamente, foi proposta a integração da matéria de Ténis, operacionalizada no Seminário do professor que estagiou na escola no ano letivo anterior, de forma que esta passe a constar formalmente no processo diagnóstico. Esta inclusão visou reconhecer o trabalho anteriormente desenvolvido e assegurar coerência na avaliação das competências dos alunos.

Por fim, identificou-se uma limitação significativa no modelo atual do PAI (AEDFL, 2024a): a inexistência de níveis de especificação superiores ao nível E. Esta ausência impedia a diferenciação entre os alunos com um desempenho satisfatório e aqueles que apresentavam competências mais desenvolvidas. Para colmatar esta lacuna, propôs-se a introdução dos conteúdos programáticos do nível Avançado (A) (Jacinto et al., 2001), permitindo assim a identificação e valorização dos alunos mais proficientes. A definição dos critérios de nível baseou-se nas orientações dos PNEF (Jacinto et al., 2001), assegurando o devido enquadramento curricular. Importa esclarecer que, embora um aluno possa apresentar desempenhos equivalentes ao nível E no referencial de avaliação, tal não significa que a sua situação seja idêntica em termos de planeamento das aulas. A introdução do nível A revelou-se pertinente para a organização pedagógica ao longo do ano letivo, uma vez que permitiu planificar de forma mais ajustada às necessidades, potencialidades e nível de exigência dos alunos, contribuindo para uma diferenciação efetiva e um ensino mais desafiante para os alunos com competências mais avançadas.

A AI assume um papel estruturante no planeamento pedagógico, ao constituir o ponto de partida a partir do qual se delineiam estratégias diferenciadas e ajustadas às características dos alunos. Diversos autores têm salientado que esta etapa não deve ser entendida como um momento isolado ou meramente formal, mas antes como um processo essencial de recolha e interpretação de informação sobre o grupo-turma, permitindo orientar a ação docente com maior intencionalidade.

De acordo com Bom et al. (1992), o planeamento pedagógico pode ser organizado em quatro etapas interdependentes, sendo a primeira dedicada ao diagnóstico da turma, que os autores designam por Prognóstico. Esta fase visa conhecer as competências já adquiridas, bem como as dificuldades e potencialidades dos alunos, para que se possa definir um percurso pedagógico coerente e estruturado. Segundo os mesmos autores, esta recolha de informação deve ocorrer de forma contínua, em situações reais de aula, através da observação direta, da

análise do desempenho motor, do comportamento social e da adaptação às normas da aula. Esta abordagem valoriza a vertente processual da avaliação, colocando o foco na compreensão do aluno enquanto ser global, e não apenas nos seus resultados técnicos.

Fernandes (2021) reforça esta conceção ao afirmar que a avaliação deve desempenhar uma função reguladora no processo de ensino-aprendizagem, permitindo ajustar metodologias, objetivos e conteúdos às necessidades efetivas dos alunos. A autora argumenta que a avaliação diagnóstica, realizada de forma criteriosa e sistemática, constitui uma ferramenta de justiça pedagógica, pois possibilita uma resposta diferenciada e equitativa, respeitando os ritmos e estilos de aprendizagem. Esta perspetiva está em consonância com as AE da disciplina de EF (DGE, 2018), que preconizam uma abordagem centrada no aluno e adaptada à diversidade do grupo-turma.

Complementarmente, Brookhart (2017) defende que a avaliação, nomeadamente a de carácter formativo e diagnóstico, é mais eficaz quando utilizada não apenas para recolher dados, mas para planear a instrução e envolver os alunos nos seus próprios percursos de aprendizagem. A autora destaca a importância da clareza na comunicação dos critérios de sucesso, bem como da utilização dos resultados da avaliação para ajustar os objetivos pedagógicos de forma contínua.

No contexto específico da EF, importa sublinhar que a AI deve ir além da mera verificação de desempenhos motores em testes estandardizados. A prática avaliativa nesta disciplina deve valorizar o processo, o empenho, os comportamentos sociais, o espírito de cooperação e a evolução individual, tendo sempre em conta o contexto em que a atividade é realizada. Assim, a observação de comportamentos em aula, a análise da interação com os pares, o respeito pelas regras e a motivação para a prática surgem como indicadores válidos e relevantes durante a fase de diagnóstico.

Também Perrenoud (1999, p .23) sublinha o valor pedagógico da avaliação, ao afirmar que *''avaliar é ajudar o aluno a aprender, e não apenas medir o que aprendeu*". Para este autor, a avaliação diagnóstica deve ser entendida como uma ferramenta de apoio ao ensino, permitindo ao professor compreender melhor o seu grupo e tomar decisões mais ajustadas à realidade dos alunos. A sua função reguladora manifesta-se na capacidade de informar a prática pedagógica, direcionando os esforços para onde são realmente necessários, em vez de seguir uma lógica uniforme e indiferenciada.

Outro aspeto relevante desta etapa é a introdução e consolidação de normas e rotinas, que contribuem para a criação de um ambiente propício à aprendizagem. De acordo com Bom

et al. (1992), este período inicial deve ser aproveitado para estabelecer o clima de aula, treinar comportamentos esperados e garantir que os alunos compreendem as dinâmicas organizativas e os objetivos da disciplina. A observação de aspetos como a pontualidade, o respeito pelos colegas e a atitude perante a tarefa permite ao professor identificar fatores que poderão influenciar positiva ou negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

A informação recolhida na AI fornece assim uma base sólida para a etapa seguinte do planeamento, permitindo ao professor definir blocos de conteúdos prioritários, organizar grupos de trabalho heterogéneos, ajustar os critérios de avaliação e selecionar as estratégias metodológicas mais adequadas. O modelo de planeamento por etapas, como o proposto por Bom et al. (1992), permite uma atuação pedagógica progressiva, coerente e ajustada à realidade da turma, promovendo uma lógica de desenvolvimento contínuo ao longo do ano letivo.

Em síntese, a literatura consultada converge na valorização da AI como uma etapa determinante para um ensino mais eficaz, equitativo e centrado no aluno. Quando bem estruturada, esta avaliação não apenas diagnostica o ponto de partida, mas permite uma planificação verdadeiramente adaptada, orientada para o progresso individual e coletivo, assegurando maior coerência entre o diagnóstico, a intervenção e a AI.

Para que a AI cumprisse verdadeiramente a sua função pedagógica, considerou-se fundamental que as situações práticas propostas fossem adequadas às características dos alunos e aos objetivos delineados para a disciplina. Neste contexto, surgiu a necessidade de proceder a uma reformulação do PAI (AEDFL, 2024a), com o intuito de o tornar mais eficaz na identificação das necessidades de aprendizagem, promovendo uma abordagem mais ajustada à diversidade da turma.

Importa salientar que esta proposta não teve como finalidade criticar o protocolo vigente, mas antes valorizá-lo enquanto instrumento já funcional, identificando áreas suscetíveis de melhoria com vista ao reforço da sua aplicabilidade e relevância pedagógica. O objetivo foi, assim, o de propor ajustamentos que beneficiassem tanto os professores como os alunos, contribuindo para uma prática avaliativa mais coerente com os princípios da diferenciação e da intencionalidade educativa.

Durante o período de lecionação do PTI, foram partilhadas, de forma informal, algumas observações com docentes do grupo disciplinar relativamente à estrutura e operacionalização do PAI (AEDFL, 2024a). Estes momentos de diálogo espontâneo revelaram-se úteis, na medida em que permitiram recolher contributos adicionais sobre aspetos que, na perspetiva dos docentes, poderiam ser alvo de melhoria. Foram sobretudo mencionadas questões de

simplificação, clarificação e articulação com os conteúdos efetivamente abordados no início do ano letivo, reforçando a pertinência da proposta apresentada.

4.4- 4.ª Etapa

A etapa final do projeto correspondeu à apresentação oficial da proposta de reformulação do PAI (AEDFL, 2024a) aos docentes do DEF do AEDFL. Este momento constituiu a conclusão formal de um processo progressivo de análise, fundamentação teórica e elaboração metodológica, sendo essencial para a partilha do trabalho realizado, bem como para a recolha de opiniões e sugestões por parte dos professores em exercício.

Duas semanas antes da sessão de apresentação, foi enviado ao corpo docente o documento final da proposta (Apêndice XXXIII), com o objetivo de proporcionar tempo para uma leitura prévia atenta e possibilitar a formulação de questões ou contributos pertinentes. No entanto, durante a sessão constatou-se que poucos docentes haviam analisado o documento em profundidade. Ainda assim, o ambiente revelou-se recetivo e colaborativo, e alguns professores manifestaram o seu apreço pela simplificação do protocolo, destacando que o novo formato se apresentava mais prático, claro e exequível no contexto real de aula.

A sessão decorreu no auditório da escola e contou com a presença da colega de estágio, dos orientadores científico e pedagógico e os docentes do grupo disciplinar. A estrutura da apresentação incluiu, numa fase inicial, um momento dedicado ao debate, no qual foram colocadas questões orientadoras com o intuito de estimular a reflexão crítica sobre a importância da AI no processo de ensino-aprendizagem. Estas perguntas foram formuladas estrategicamente para levar os participantes a reconhecerem, através das suas próprias experiências, a relevância de uma etapa diagnóstica bem estruturada, por exemplo "Como é que identificamos quais são as matérias onde os alunos demonstram mais e/ou menos competências?" ou "Como é que identificamos quais são os alunos cooperativos, líderes e os que necessitam de mais apoio?". Este momento foi fundamental para criar envolvimento desde o início e serviu como ponto de partida para a transição para a parte mais expositiva da sessão.

A apresentação propriamente dita focou-se nos principais eixos do projeto, com destaque para a estruturação por etapas, a fundamentação teórica da AI e as propostas concretas de reformulação do protocolo, tais como a introdução do nível A, a redução e reorganização dos critérios de avaliação e a inclusão da modalidade de ténis. Ao longo da apresentação, foram estabelecidas ligações entre os conteúdos abordados e os contributos surgidos durante o debate

inicial, procurando-se assim manter a coerência do discurso e reforçar a pertinência das propostas apresentadas.

Durante a sessão, identificaram-se também algumas dificuldades por parte dos docentes em distinguir os conceitos de indicadores de observação e critérios de avaliação, o que originou um momento de esclarecimento. Foi procurado, nessa ocasião, clarificar estas diferenças, recorrendo a exemplos práticos e reforçando a necessidade de precisão terminológica no contexto da avaliação em EF. A perceção obtida foi a de que esta explicação foi bem compreendida pelos participantes.

A sessão configurou-se como um espaço de reflexão crítica e diálogo construtivo. As observações e comentários dos docentes presentes permitiram validar a pertinência das propostas, enquanto evidenciaram a importância de articular qualquer proposta de mudança com a realidade concreta das práticas letivas.

4.5- Conclusão

Em termos conclusivos, o projeto permitiu aprofundar o conhecimento sobre o papel da AI na EF e refletir criticamente sobre os instrumentos utilizados na prática docente. A elaboração da proposta de melhoria do PAI (AEDFL, 2024a) representou um exercício de articulação entre teoria e prática, apoiado numa revisão bibliográfica atual e em evidências recolhidas em contexto real. Apesar de não ter sido possível aplicar diretamente o novo protocolo em situação de ensino, a sua apresentação ao DEF constituiu um passo importante para uma futura implementação, configurando uma oportunidade para promover uma avaliação mais objetiva, estruturada e operacionalizável, alinhada com os princípios curriculares da disciplina.

Importa sublinhar que o seminário teve como principal propósito responder a um problema concreto identificado no seio do grupo de EF onde decorreu o estágio, nomeadamente as dificuldades associadas à complexidade e extensão do protocolo de AI vigente. A escolha deste tema revelou-se particularmente pertinente desde início, tendo a sua exploração ao longo do projeto confirmado, e até reforçado a sua relevância. A reflexão crítica desenvolvida, aliada ao contacto direto com os professores do DEF, permitiu validar que esta era uma necessidade sentida e que o trabalho desenvolvido se apresentou como uma resposta concreta, útil e viável.

Do ponto de vista formativo, este trabalho contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional, ao proporcionar uma experiência aprofundada de investigação aplicada, diálogo colaborativo e fundamentação pedagógica.

Conclusão

O EP representou o culminar de um percurso formativo exigente e enriquecedor, assumindo-se como o momento de maior responsabilidade, complexidade e impacto no desenvolvimento profissional enquanto futura professora de EF. Ao longo deste relatório foi possível sistematizar e refletir criticamente sobre as várias áreas de intervenção: Lecionação, DT, DE e Seminário, num exercício de análise sobre as aprendizagens construídas, os desafios enfrentados e as transformações vivenciadas.

A área da Lecionação foi, sem dúvida, a mais estruturante de todo o EP, permitindo a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação. A opção por um modelo de planeamento por etapas, "Prognóstico, Prioridades, Progresso e Produto", alicerçado na metodologia *ABCD* revelou-se fundamental para garantir uma abordagem coerente e sistemática ao ensino. Esta estrutura possibilitou uma melhor leitura das necessidades dos alunos, a definição de prioridades pedagógicas, o acompanhamento das aprendizagens e a sua consolidação nos momentos finais de cada semestre.

Foi igualmente nesta área que se destacaram os maiores desafios, nomeadamente a gestão do tempo e das metodologias de ensino em função da heterogeneidade da turma, a conciliação entre a avaliação formativa e sumativa e a constante procura de estratégias motivadoras e diferenciadas. No entanto, a progressiva apropriação do contexto, o apoio da orientadora e o trabalho colaborativo com a colega estagiária permitiram uma evolução notória ao longo das quatro etapas, com destaque para a melhoria na planificação das aulas, no uso dos estilos de ensino e na capacidade de adaptação às necessidades dos alunos. A reflexão pedagógica contínua revelou-se central neste processo, reforçando a importância de uma prática docente crítica, flexível e sustentada.

A área da DT, por sua vez, foi uma oportunidade para desenvolver competências numa dimensão menos explorada da intervenção docente, mas não menos relevante. O contacto direto com a DRT, a articulação com os EE, o trabalho com o SPO e a mediação de conflitos entre alunos exigiram uma postura empática, ética e responsável. O projeto desenvolvido nesta área, centrado no desenvolvimento da empatia e da cooperação entre os alunos, constituiu uma resposta contextualizada a uma necessidade observada na turma, evidenciando o compromisso com a formação integral dos jovens e com a promoção de um clima escolar saudável. A utilização de instrumentos validados, como o IHSA (Del Prette & Del Prette, 2009) e a articulação com a disciplina de EF reforçaram a pertinência e consistência da intervenção.

No âmbito do DE, o trabalho desenvolvido com o grupo-equipa de Futsal, Infantil B foi particularmente significativo, quer pela responsabilidade assumida na organização e condução dos treinos, quer pela dimensão competitiva e formativa que esta área representa. O planeamento rigoroso das quatro etapas, com objetivos específicos e metas claras para cada grupo, permitiu uma evolução visível no desempenho técnico-tático da equipa, bem como no desenvolvimento das capacidades motoras, em especial da força dos MI, conforme delineado no Projeto TOP. Os torneios realizados, a integração de uma atleta profissional numa das sessões e a melhoria dos resultados competitivos revelaram não só a eficácia da intervenção, mas também o envolvimento e dedicação investidos.

No que respeita à área do Seminário, o projeto desenvolvido centrou-se na análise crítica da AI, a partir de uma problemática identificada pela coordenadora do DEF, que considerava que a forma como alguns professores conduziam esta etapa era desarticulada e pouco coerente com as finalidades pedagógicas pretendidas. Esta constatação revelou a necessidade de promover um maior consenso e uniformidade na aplicação da AI entre os diferentes docentes do grupo, assegurando que esta se constituísse como um verdadeiro ponto de partida para o planeamento e não como um mero instrumento de diagnóstico isolado. Este processo culminou na proposta de uma reformulação do PAI (AEDFL, 2024a) (Apêndice XXXV), mais estruturado, funcional e adaptado à realidade da escola, que pudesse ser adotado por todo o grupo de EF, promovendo práticas mais partilhadas, coerentes e pedagógica e didaticamente fundamentadas. O projeto revelou-se não só relevante do ponto de vista formativo individual, ao permitir uma compreensão aprofundada da importância da AI, mas também do ponto de vista institucional, ao contribuir para a reflexão coletiva e para o alinhamento metodológico do grupo de docentes do AEDFL.

Em todas as áreas do EP, foi possível experienciar momentos de insegurança, superação, crescimento e realização. A gestão emocional, a capacidade de adaptação, a comunicação interpessoal, a colaboração com colegas e professores cooperantes, e a escuta ativa dos mais experientes foram dimensões tão importantes quanto os conteúdos curriculares. A aprendizagem não ocorreu apenas nos momentos de sucesso, mas também, e talvez sobretudo, nas dificuldades, nos erros, nas dúvidas e nas reflexões muitas delas em cooperação, que deles advieram.

Este percurso confirmou a convicção de que ensinar é um ato profundamente humano, exigente e transformador. A construção da identidade profissional consolidou-se ao longo do estágio, não apenas pela aquisição de competências técnicas e pedagógicas, mas sobretudo pela

interiorização de valores como o compromisso, a ética, a paixão pelo ensino e o respeito pelos alunos. Como refere Day (2004), os professores eficazes são aqueles que mantêm vivo o entusiasmo, a curiosidade e a vontade de aprender com e para os seus alunos.

Conclui-se, assim, este ciclo formativo com a consciência clara de que o EP foi apenas o início de um caminho que agora se abre com novos desafios e responsabilidades. A formação docente é, por natureza, um processo inacabado, em constante reconstrução. As experiências vividas ao longo deste ano, os projetos desenvolvidos, os vínculos criados e as aprendizagens realizadas serão o alicerce para uma prática profissional futura mais sólida, reflexiva e comprometida.

A EF, enquanto disciplina formadora de cidadãos mais ativos, saudáveis e críticos, merece professores preparados, apaixonados e conscientes do impacto que podem ter na vida dos alunos. Esse é o compromisso que se leva deste estágio: continuar a aprender, a refletir e a ensinar com exigência, empatia e paixão.

Referências Bibliográficas

AEDFL (2024a). *Protocolo de Avaliação Inicial*. Lisboa: Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, Grupo Disciplinar de Educação Física.

AEDFL (2024b). *Plano Curricular*. Lisboa: Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, Grupo Disciplinar de Educação Física.

AEDFL. (2024c). *Perfil do Aluno na disciplina de Educação Física*. Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre. Departamento de Educação Física.

AEDFL. (2024d). *Regime Especial de Avaliação na disciplina de Educação Física.* Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre. Departamento de Educação Física.

AEDFL. (2024e). *Referencial de Avaliação na disciplina de Educação Física - 7.º ano.* Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre. Departamento de Educação Física.

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). The Jigsaw Classroom. Sage Publications.

Behm, D. G., Faigenbaum, A. D., Falk, B., & Klentrou, P. (2008). Canadian Society for Exercise Physiology position paper: Resistance training in children and adolescents. Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism, 33(3), 547–561. https://doi.org/10.1139/H08-020

Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). *Direção de turma: Funções e práticas pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

Bom, L., & Brás, J. (2003). Estágio para «dar aulas» ou para «ser professor». *Revista Horizonte de Educação Física*, 18 (108), 15-24.

Bom, L., Silva, M., Costa, J., & Andrade, P. (1992). A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Ministério da Educação* (Ed.), *65674/93* (pp. 89–101). Ministério da Educação.

Borges, J. (2016). *Teoria e Metodologia do Treino Desportivo – Modalidades Individuais*. Instituto Português do Desporto e Juventude.

Bouthier, D., Durey, A., & Gagnaire, C. (1999). Vers une pédagogie de la décision. *Revue EPS*, 267, 23–28.

Brookhart, S. M. (2017). *How to use grading to support learning*. Alexandria, VA: ASCD.

Carvalho, J. (1994). *A Intervenção Pedagógica em Educação Física*. Porto: Campo das Letras.

Carvalho, L. M. D. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10-11), 135-151.

Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2nd ed.). Teachers College Press.

Confederação Sul-Americana de Futebol. (2024). *Manual de Futsal*. CONMEBOL. https://cdn.conmebol.com/wp-content/uploads/2024/02/Manual-Futsal-Port-Web.pdf

Cvetković, N., Stojanović, E., Stojiljković, N., Nikolić, D., & Milanović, Z. (2018). Effects of a 12-week recreational football and high-intensity interval training on physical fitness in overweight children. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 28*(Suppl. 1), 18–32. https://doi.org/10.1111/sms.13241

Dania, A., Hatziharistos, D., Koutsouba, M., & Tyrovola, V. (2011). Effects of a dance program on the motivation of physical education students. *Journal of Physical Education and Sport, 11*(1), 27–35.

Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino: A identidade pessoal e profissional do professor e o seu desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de Julho. Diário da República: n.º 129/2018, Série I. Presidência de Conselho de Ministros. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961

Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2009). Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs.), Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações (pp. 187-229). Petrópolis: Vozes.

Dillon, J., Morris, M., O'Donnell, L., Reid, A., Rickinson, M., & Scott, W. (2006). *Engaging and learning with the outdoors – The final report of the outdoor classroom in a rural context action research project*. National Foundation for Educational Research. https://www.nfer.ac.uk/publications/OCR01/OCR01.pdf

Direção-Geral da Educação [DGE] (2018). *Aprendizagens Essenciais: Educação Física – Ensino Básico (7.º ano)*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/

Direção-Geral da Educação – Desporto Escolar. (2024). *Regulamento específico de futsal2024-2025*.https://desportoescolar.dge.medu.pt/sites/default/files/RepositorioDocumentos/2024/re-futsal-2425.pdf

Direção-Geral da Educação (2021). *FITescola: Manual de testes*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.* Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Estrela, M. T. (2002). *Educação e valores: A Direção de Turma e a formação pessoal e social dos alunos*. Porto: Porto Editora.

Faigenbaum, A. D., Kraemer, W. J., Blimkie, C. J. R., Jeffreys, I., Micheli, L. J., Nitka, M., & Rowland, T. W. (2009). Youth resistance training: Updated position statement paper from the national strength and conditioning association. *The Journal of Strength & Conditioning Research, 23*(5 Suppl), S60–S79. https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e31819df407

Faigenbaum, A. D., & Myer, G. D. (2010). Pediatric resistance training: Benefits, concerns, and program design considerations. *Current Sports Medicine Reports, 9*(3), 161–168. https://doi.org/10.1249/JSR.0b013e3181de1214

Federação de Andebol de Portugal. (2019). *Manual técnico-pedagógico para professores e treinadores*. Federação de Andebol de Portugal

Fernandes, D. (2009). *Avaliação das aprendizagens: Da teoria à prática*. Porto Editora.

Fernandes, D. (2021). *Avaliar para aprender: Regulação, diferenciação e avaliação formativa das aprendizagens*. Porto: Porto Editora.

Garganta, J., Greco, P. J., & Mesquita, I. (2007). Fundamentos do jogo nos desportos colectivos. In J. Oliveira (Ed.), *Pedagogia do desporto* (pp. 95–111). Porto: Edições FCDEF-UP.

Gomes, I. (2011). Educação Física e valores: A importância do fair play no desporto escolar. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 11(2), 45–58.

Gonçalves, C. E. (1992). *A iniciação desportiva: Da teoria à prática*. Edições Afrontamento.

Graça, A. (2024). *Ensino dos jogos desportivos: Da técnica ao jogo* (5.ª ed.). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Henriques, J. J. C. (2012). *A avaliação autêntica em Educação Física – O problema dos jogos desportivos colectivos*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação.

Hoffman, J. R. (2006). *Norms for fitness, performance, and health*. Human Kinetics.

Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Ensino Básico 3.º Ciclo. Programa de Educação Física (Reajustamento)*. Ministério da Educação.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Krug, H. N. (2019). As dificuldades na gestão de aula em diversas fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. *Revista Gestão Universitária,*1–13. https://www.gestaouniversitaria.com.br/artigo/as-dificuldades-na-gestao-de-aula-em-diversas-fases-da-carreira-de-professores-de-educacao-fisica-da-educacao-basica

Leitão, F.A.R. (2010). Valores Educativos, Cooperação e Inclusão. Salamanca: Luso-Española de Ediciones; 9-112.

Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Authentik.

Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 66*(4), 423–458. https://doi.org/10.3102/00346543066004423

Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 53–82). Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Massuça, L. M., Honório, S. A. A., Monteiro, L. F., Batista, M. A. S. & Sousa, P. M. (2015). Impacto da morfologia, força e potência dos membros inferiores na agilidade de atletas profissionais de futsal. *Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 7(23), 23–30. https://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/325

Mendonça, W. V., Souza, E. S., Silva, F. J., Santos, R. M. C., & Santa Cruz, R. A. R. (2017). Potência muscular de membros inferiores em diferentes momentos de um jogo oficial de futsal. *Revista de Educação Física*, 86(2), 1–8. https://revistadeeducacaofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/216

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (1st online ed.). Spectrum Institute for Teaching and Learning.

Neves Da Silva, V. F., Aguiar, S. D. S., Sousa, C. V., Sotero, R. C., Filho, J. M. S., Oliveira, I., Mota, M. R., Simões, H. G., & Sales, M. M. (2017). Effects of short-term plyometric training on physical fitness parameters in female futsal athletes. *Journal of Physical Therapy Science*, *29*(5), 783–788. https://doi.org/10.1589/jpts.29.783

Neville, R. D., van Hees, N., Thomas, G., Gibbons, S., & Bryant, E. (2023). Outdoor interdisciplinary teaching: Opportunities for learning across subjects. *Curriculum Perspectives*, 43(1), 47–53. https://doi.org/10.1007/s41297-022-00167-6

Perrenoud, P. (1995). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas.* Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed.

Pinto, J. G. V., Rodrigues, M. F., Campos, M. V. A., Calixto, R. D., & Miguel, H. (2018). The reduced games in futsal and its influence in tactical and technical actions in athletes under-13. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, *4*(9), 1–11. https://doi.org/10.46827/ejpe.v0i0.1782

Proença, J. (2001). Das fases sensíveis às insensíveis fases no treino de força. *Perspectivas XXI – Ciências do Desporto e Educação Física: Treino e Avaliação da Capacidade Motora – Força*, *7*(4), 39–43.

Quelhas, O., & Gonçalves, C. (2019). *Aprendizagem autónoma: Fundamentos e práticas na educação física*. Coimbra: Almedina.

Quina, J. N. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*. Instituto Politécnico de Bragança.

Ramos-Campo, D. J., Rubio-Arias, J. Á., Carrasco-Poyatos, M., & Alcaraz, P. E. (2016). Physical performance of elite and subelite Spanish futsal players. *Biology of Sport*, *33*(3), 297–304. https://doi.org/10.5114/biolsport.2016.59803

Rink, J. E. (2014). *Teaching Physical Education for Learning* (7th ed.). McGraw-Hill Education.

Sá, V. (2003). *O diretor de turma: Liderança pedagógica e mediação de conflitos*. Porto: ASA.

Silva, J. F., Detanico, D., Floriano, L. T., Dittrich, N., Nascimento, P. C., Santos, S. G., & Guglielmo, L. G. A. (2012). Níveis de potência muscular em atletas de futebol e futsal em diferentes categorias e posições. *Motricidade*, 8(1), 14–22.

Silva, P., Duarte, J., & Travassos, B. (2012). Transferência de aprendizagens no ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(1), 111–126.

Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership, 48*(5), 71–82.

Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2019). *Motor learning and performance: From principles to application* (6ª ed.). Human Kinetics.

Stolz, S., & Pill, S. (2014). Teaching games and sport for understanding: Exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review, 20*(1), 36–71. https://doi.org/10.1177/1356336X13496001

Tavares, F., Greco, P. J., & Garganta, J. (2006). Fundamentos técnicos e táticos do futsal. *Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 1(1), 22–30.

Tomlinson, C. A. (2005). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.

Travassos, B., Araújo, D., Vilar, L., & McGarry, T. (2011). Interpersonal coordination and ball dynamics in futsal (indoor football). *Human Movement Science, 30*(6), 1245–1259. https://doi.org/10.1016/j.humov.2011.04.003

Wein, H. (2004). *Coordenação e tempo de jogo: Princípios e exercícios para o treino em desportos colectivos* (2.ª ed.). Edições FMH.

Weineck, J. (2013). *Treinamento desportivo: Ciência, teoria e prática* (8.ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Apêndices

Apêndice I - Distribuição de Matérias por Espaço de Aula de EF

	Matérias a lecionar	Matérias Interditas
Sena	•Andebol,Voleibol, Basquetebol e Futebol •Ginástica Solo/Rítmica •Atletismo •Dança •Raquetas •Luta •Orientação	•Ginástica de Aparelhos •Salto em Altura •Corfebol
Adelaide	•Andebol,Voleibol, Basquetebol e Futebol •Ginástica Solo/Rítmica •Atletismo •Dança •Raquetas •Luta •Orientação	•Ginástica de Aparelhos •Salto em Altura •Corfebol
Ginásio C/D	•Ginástica (Todas) •Dança •Badminton •Luta •Orientação •Atletismo •Corfebol (Ginásio D) •Todos os JDC (Ginásio D)	•Ténis de mesa
Terraço	•Todos os JDC •Dança •Orientação •Atletismo •Ginástica Rítmica	•Raquetas •Salto em Altura •Ginástica de Aparelhos e Solo •Luta

Apêndice II - Ficha de Diagnóstico – 1.ª Aula de Educação Física.

Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre

Educação Física

Ano Letivo 2024/2025

7ºano

Nome: _____

_____

Número: _____

O que é para ti a disciplina de educação física?

_____

_____

_____

Qual a tua modalidade desportiva favorita?

_____

Quais as matérias que abordaste no ano anterior? (Colocar X nas opções escolhidas)

- Futebol
- Basquetebol
- Andebol
- Voleibol
- Corfebol
- Atletismo
- Ginástica no Solo
- Ginástica de Aparelhos (Boque/Plinto, Trave, Minitrampolim…)
- Ginástica Rítmica
- Dança
- Danças Sociais
- Danças Tracionais
- Ténis de Mesa
- Badminton
- Luta
- Orientação

Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre

Educação Física

Ano Letivo 2024/2025

7ºano

Fazes algum desporto fora da escola? Qual?

_____

_____

Já participaste no Desporto Escolar? Qual?

_____

_____

Estás interessado(a) em participar no Desporto Escolar?

Qual? (Colocar um X)

- Badminton
- Ginástica
- Voleibol
- Andebol
- Futsal
- Ténis de Mesa
- Desporto para a Comunidade
- Escola Ativa

Que nota tiveste a Educação Física no ano anterior?

_____

Quais são as suas espectativas em relação à nota de educação física no final do ano letivo?

_____

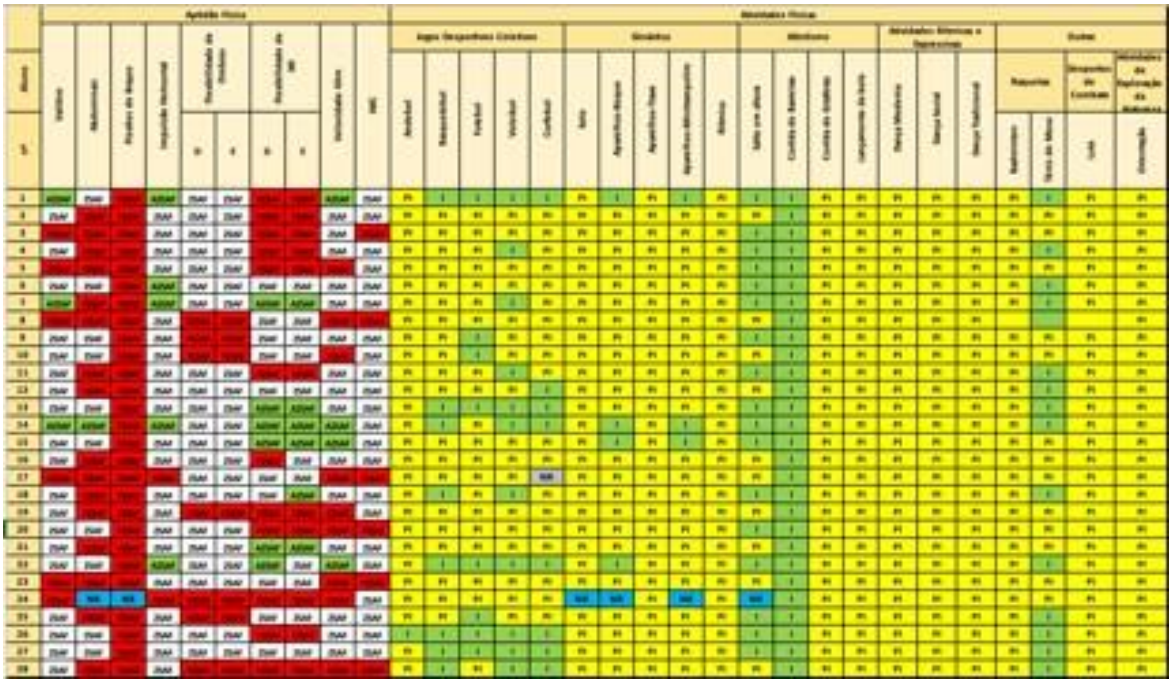
Bom ano Letivo!



Apêndice III - Planeamento da 1.ª Etapa da Área de Lecionação

		Escola Secundária Filipa de Lencastre											
		1º Etapa - Avaliação inicial (Prognóstico)											
		Turma 7ºB		Nº alunos: 28		Nº Semanas: 6		Nº Aulas: 12					
	Mês	Setembro				Outubro							
	Dia	17/set	19/set	24/set	26/set	01/out	03/out	08/out	10/out	15/out	17/out	22/out	24/out
	Aula nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Duração	90´	90´	90´	90´	90´	90´	90´	90´	90´	90´	90´	90´
	Espaço	Sala de aula	Ginásio Adelaide	Ginásio C	Ginásio C	Campo de Jogos	Visita de estudo	Ginásio Sena	Ginásio Sena	Ginásio Adelaide	Ginásio Adelaide	Ginásio D	Ginásio D
Matéria / Situações	Voleibol					2x2			2x2	2x2			2x2
	Andebol		5x5						5x5		5x5		
	Futebol					4x4		4x4				4x4	
	Corfebol					4x4						4x4	
	Basquetebol		3x3					3x3		3x3	3x3		
	Ginástica Solo e Ritmica		Solo					Solo	Solo		Solo		Ritmica
	Dança		Social							Moderna	Tradicional		
	Atletismo				Barreiras + Lançamento bola	Estafetas						Salto em altura	
	Raquetas (badminton e ténis de mesa)			Badminton	Badminton			Tenis de mesa	Badminton	Tenis de mesa			
	Ginástica Aparelhos			Boque + Minitrampolim	Trave								
	Luta			Luta								Luta	
	Orientação			Orientação									Orientação
	Aptidão Física							Teste flexões	Vaivem	Teste Abdominias+ Flex. Ombros	Teste Flex. MI	Teste Impulsão horizontal	

Apêndice IV - Resultados da Avaliação Inicial – Aplicação do PAI (AEDFL, 2024a)



Legenda:

NR	Não realizou por condições médicas
NR	Não realizou porque faltou
PI	Cumpre parte do nível I
I	Nível I
ZSAF	Zona Saudável de Apitidão Física
AZSAF	Acima da Zona Saudável de Apitidão Física
FZSAF	Fora da Zona Saudável de Apitidão Física

Apêndice V - Planeamento da 2.ª Etapa da Área de Lecionação



Apêndice VI - Jogos – Situação de Aprendizagem

Jogo do rio	O jogo consiste na divisão do espaço em três áreas verticais, devidamente delimitadas no terreno de jogo. Em cada uma dessas zonas posicionam-se pares ou equipas, sendo que as zonas das extremidades são ocupadas por duas equipas cooperantes e a zona central por uma equipa ou par adversário. O objetivo principal da atividade é promover a troca de passes entre os elementos das zonas exteriores, evitando que a bola seja intercetada pelos alunos posicionados na zona central.
Jogo dos 31	O jogo decorre com os alunos dispostos em fila, realizando lançamentos ao cesto em sequência. Cada aluno continua a partir do local onde a bola do colega anterior ficou, tentando marcar o maior número possível de cestos até falhar. A atividade prossegue com os restantes colegas, seguindo a mesma lógica. Este jogo promove a realização de lançamentos a partir de diferentes zonas do campo
Pingo da Chuva	O jogo realiza-se em pares, com os alunos posicionados frente a frente, sem rede a separar. A dinâmica consiste na realização de um autopasse alto, seguido de deslocamento para fora da zona central, permitindo que o colega se posicione para o ponto de queda da bola e repita o movimento.
Caramelos	Neste jogo um grupo de alunos posiciona-se sobre um colchão, agarrando-se entre si da forma que considerarem mais eficaz. O objetivo é resistir às tentativas dos colegas que estão fora do colchão, cuja tarefa é separar os elementos do grupo.
Piratas	Neste jogo, os alunos são divididos em dois grupos: um posiciona-se sobre os colchões, representando a tripulação de um barco, e o outro permanece fora, assumindo o papel de piratas. O objetivo dos alunos que estão em cima dos colchões é defender o seu "barco", impedindo que os "piratas" consigam subir para os colchões. Por sua vez, os piratas tentam conquistar o barco, subindo para os colchões e ocupando o espaço
Raposa	Neste jogo os alunos organizam-se em pares, posicionando-se sobre uma área delimitada por um colchão. Cada aluno coloca uma "cauda" presa à cintura (por exemplo, um lenço ou fita), e o objetivo é tentar roubar da cauda do colega antes que este consiga fazer o mesmo. Vence o aluno que conseguir retirar a cauda do adversário em primeiro lugar.

Apêndice VII - Guião do Trabalho Escrito de Grupo – 1.º Semestre.

Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre

Ano Letivo 2024/2025

3º Ciclo | Disciplina de Educação Física | 7ºB

1.º Semestre

Trabalho de Grupo

Condições de Realização

Constituição do Trabalho

O trabalho de grupo é constituído por duas partes: a primeira consiste na elaboração de um trabalho escrito e a segunda consiste na sua apresentação oral.

Os grupos (sete) devem ser constituídos por 4 elementos e são definidos pelos alunos.

Os grupos de trabalho devem desenvolver o seguinte tema:

Tema:

⇒ Relacionar aptidão física e saúde e identificar os benefícios do exercício físico para a saúde.

Entrega e Apresentação Oral do trabalho

Entrega do trabalho via correio eletrónico

beatriz.trovao@aedfl.edu.pt

15 de janeiro de 2025

Apresentação Oral

16 de janeiro de 2025

Sala 5

Trabalho Escrito

Conteúdos/Condições de realização:

O trabalho escrito é desenvolvido em trabalho autónomo e consiste na elaboração de um trabalho escrito em meio informático, que deve apresentar o seguinte:

(1) capa - a **capa** deve conter a identificação da escola, da disciplina, do Professor, da turma, dos elementos do grupo, do ano letivo e o título do trabalho;

(2) introdução; desenvolvimento e conclusão - a **introdução** deve explicar os objetivos do trabalho e

apresenta o que será desenvolvido no mesmo; o **desenvolvimento** corresponde à exposição dos conteúdos pesquisados acerca do tema. Para facilitar a redação e consequente leitura, o trabalho, apesar de ser um todo coeso, deve ser organizado por subtemas. **Os textos (conteúdos) apresentados devem ser escritos pelos alunos e não copiados na íntegra das fontes de informação.**
A **conclusão** deve espelhar uma síntese conclusiva do que foi estudado;
(3) Webgrafia | Referências Bibliográficas

Formatação do trabalho

Programa: qualquer programa de apresentação.
Número de páginas (slide de apresentação): sete no mínimo e doze no máximo (a capa e a webgrafia/Referências Bibliográficas não contam como página).
Tipo de letra: à escolha desde que seja percetível.
Tamanho da letra - corpo do trabalho: 20 (mínimo 18).
Tamanho de letra - títulos do trabalho: 20 a negrito.
Espaçamento entre linhas/organização das páginas: por referência de 1,5.

Apresentação

Conteúdos/Condições de realização:

A apresentação do trabalho em grupo é desenvolvida em trabalho autónomo e consiste na apresentação oral dos conteúdos do trabalho.
A apresentação oral tem um tempo máximo de 10 minutos.

Todos os elementos do grupo participam obrigatoriamente na elaboração do trabalho escrito e na apresentação oral dos conteúdos.

Avaliação

Trabalho Escrito	**Classificação (C1)**
Ortografia e Semântica	10%
Formatação	5%
Desenvolvimento dos conteúdos	80%
Webgrafia/Referências Bibliográficas	5%
Nota Final	**100%**

Apresentação Oral	**Classificação (C2)**
Exposição dos conteúdos	90%
Criatividade da apresentação	5%
Cumprimento do tempo	5%
Nota Final	**100%**

Nota Final do Trabalho = C1 + C2/2

Bom Trabalho ☺

Apêndice VIII - Planeamento da 3.ª Etapa da Área de Lecionação





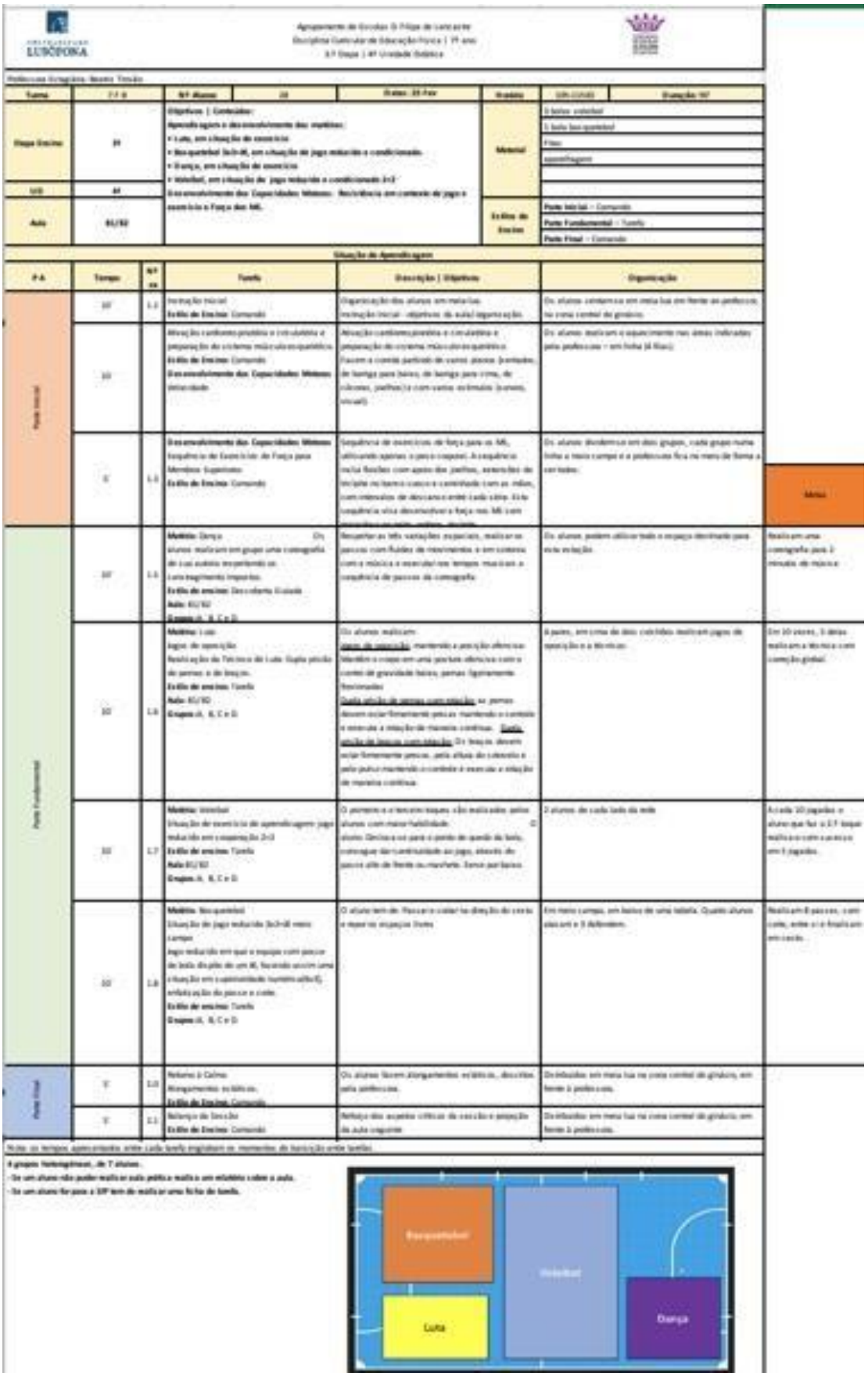
Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre
Disciplina Curricular de Educação Física | 7.º ano
3.ª Etapa | 4.ª Unidade Didática

Professora Estagiária: Beatriz Trovão

Turma	7.º B	Nº Alunos	28	Dia- 27 Fevereiro	Horário		Duração: 90'
Área dos Conhecimentos		Tema/Objetivo					
Conhecimentos	Teste de Avaliação Escrito	Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao longo dos tempos, nomeadamente os jogos olímpicos e paralímpicos.					

Balanço: Os trabalhos sobre "a relação entre aptidão física e saúde" apresentou resultados insatisfatórios. Nos trabalhos escritos, verificou- se que os conteúdos estavam muito incompletos, pouco abrangentes, com numerosos erros ortográficos, uso de palavras em português do Brasil e webgrafias pouco credíveis. As apresentações orais foram ainda menos bem-sucedidas, com alunos a recorrer à leitura, sem contacto visual ou interação com a turma, e apresentando erros científicos. Apenas dois grupos destacaram-se com alguma criatividade, incluindo atividades relacionadas com o tema.


Voleibol
Corfebol
Atletismo
Ginga



Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre
Disciplina Curricular de Educação Física | 7º ano
3.º Etapa | 4ª Unidade Didática

Turma	7.º D	Nº Alunos: 20	Datas: 23 Fev	Aparelhos	Duração: 90'
Etapa Ensino	3º	Objetivos: | Conteúdos: Aprendizagem e desenvolvimento das matérias: • Luta, em situação de exercício • Basquetebol 3x3+BI, em situação de jogo reduzido e condicionado • Dança, em situação de exercício • Voleibol, em situação de jogo reduzido e condicionado 2x2 Desenvolvimento das Capacidades Motoras: Recorrência em contexto de jogo e exercício a Força dos MI.			Material	6 bolas voleibol 5 bolas basquetebol Fitas cones/chapeus
UD	4ª					
Aula	81/82			Estilo de Ensino	Parte Inicial – Comando Parte Fundamental – Tarefa Parte Final – Comando

Situação de Aprendizagem

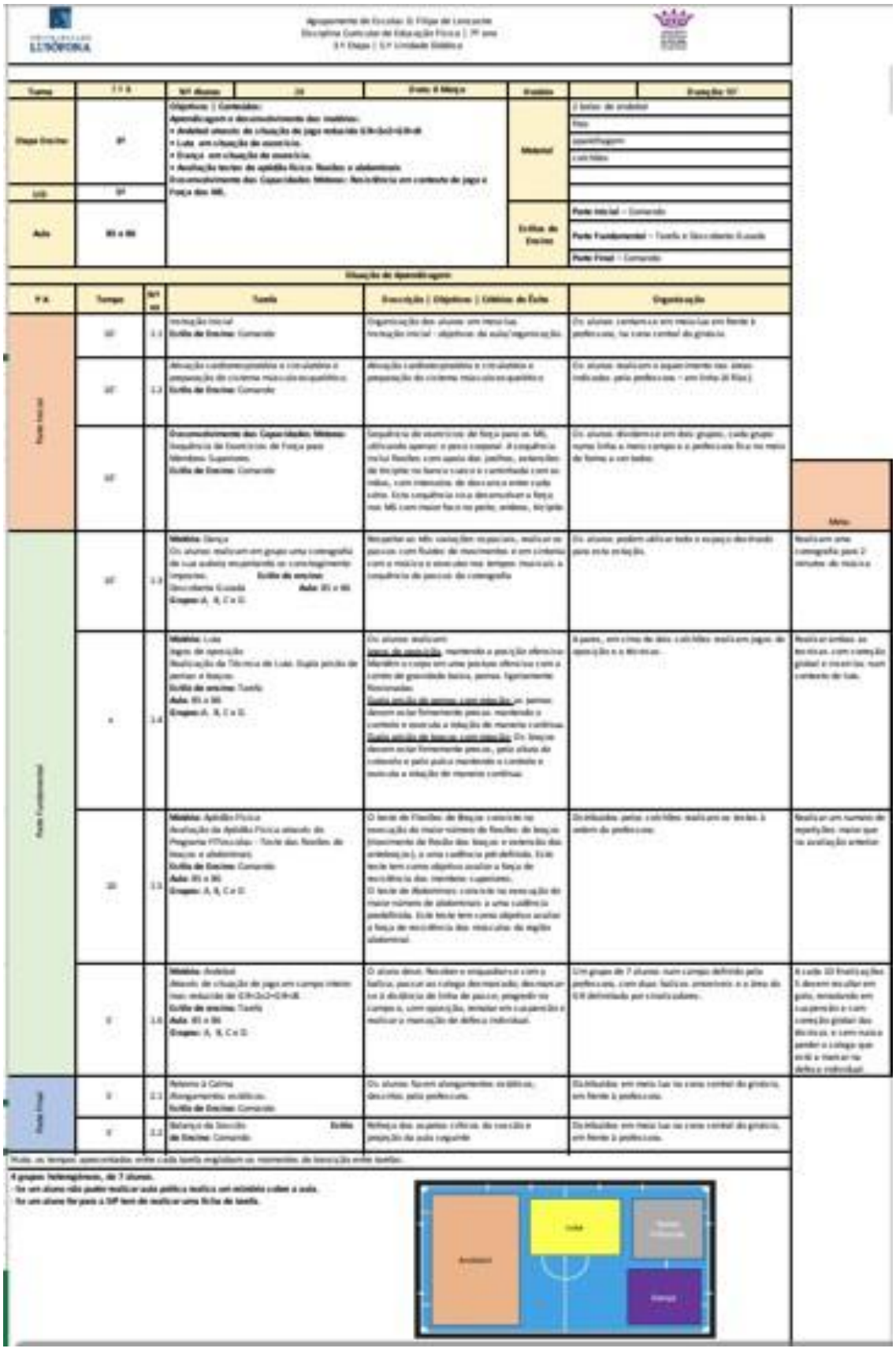
P.A	Tempo	Nº exs	Tarefa	Descrição | Objetivos	Organização	
Parte Inicial	10'	1.1	Instrução inicial **Estilo de Ensino:** Comando	Organização dos alunos em meia lua. Instrução inicial - objetivos da aula/ organização.	Os alunos colocam-se em meia lua em frente ao professor, na zona central do ginásio.	
	10		Ativação cardiorrespiratória e corporal e preparação do sistema músculo-esquelético **Estilo de Ensino:** Comando **Desenvolvimento das Capacidades Motoras:** Intensidade	Ativação cardiorrespiratória e corporal e preparação do sistema músculo-esquelético. Fazem a corrida partindo de vários pontos (centrais, de baliza para baliza, de baliza para cima, de cálculos, pinhos) e com vários estímulos (cones, visual).	Os alunos realizam o aquecimento nas áreas indicadas pelo professor – em linha (4 filas).	
	5'	1.3	**Desenvolvimento das Capacidades Motoras:** Isquétrio de Exercício de Força para Membros Superiores **Estilo de Ensino:** Comando	Isquétrio de exercícios de força para os MS, utilizando apenas o peso corporal. A isquétrio inclui flexões com apoio dos joelhos, extensões de tríceps no banco sueco e caminhada com as mãos, com intervalos de descanso entre cada série. Esta isquétrio visa desenvolver a força nos MS com	Os alunos dividem-se em dois grupos, cada grupo numa linha e meio campo e a professora fica no meio de forma a ver todos.	Meios
Parte Fundamental	10'	1.1	**Matéria:** Dança Os alunos realizam em grupo uma coreografia de cuja autoria ficam responsáveis. Com tratamento temporal. **Estilo de ensino:** Descoberta Guiada **Aula:** 81/82 **Grupos:** A, B, C e D.	Recuperar as três variações espaciais, realizar os passos com fluidez de movimentos e em sintonia com a música e executar nos tempos musicais a sequência de passos da coreografia.	Os alunos podem utilizar todo o espaço destinado para esta aulação.	Realiza uma coreografia para 2 minutos de música
	10	1.6	**Matéria:** Luta Jogos de oposição Realização da Técnica de Luta: Dupla pisão de pernas e de braços. **Estilo de ensino:** Tarefa **Aula:** 81/82 **Grupos:** A, B, C e D.	Os alunos realizam jogos de oposição, mantendo a posição ofensiva. Mantêm o corpo em uma postura ofensiva com o centro de gravidade baixo, pernas ligeiramente flexionadas. Dupla pisão de pernas com oposição: as pernas devem estar fortemente presas, mantendo o contato e executar a ação de maneira contínua. Dupla pisão de braços com oposição: Os braços devem estar fortemente presos, pela ação do cotovelo e pelo punho mantendo o contato e executar a ação de maneira contínua.	8 pares, em zona de dois colchões realizam jogos de oposição e a técnica.	Em 10 vezes, 5 delas realiza a técnica com correção global.
	10	1.7	**Matéria:** Voleibol Situação de exercício de aprendizagem: jogo reduzido em cooperação 2v2 **Estilo de ensino:** Tarefa **Aula:** 81/82 **Grupos:** A, B, C e D.	O primeiro e o terceiro toques são realizados pelos alunos com maior habilidade. O aluno Declara-se para o ponto de queda da bola, consegue dar continuidade ao jogo, através do passe alto de frente ou manchete. Serve por baixo.	2 alunos de cada lado da rede	A cada 10 jogadas o aluno que fez o 1.º toque realiza-o com a mesa em 5 jogadas.
	10	1.8	**Matéria:** Basquetebol Situação de jogo reduzida 3x3+BI meio campo Jogo reduzido em que a equipa com posse de bola dispõe de um BI, havendo assim uma situação em superioridade numérica(BI), enfatização do passe e corte. **Estilo de ensino:** Tarefa **Grupos:** A, B, C e D.	O aluno tem de: Passar e cortar na direção do cesto e reposição. Outro	Em meio campo, em baixo de uma tabela. Quatro alunos atacam e 3 defendem.	Realiza em 8 passes, com corte, entre si e finaliza em cesto.
Parte Final	5'	2.0	Retorno à Calma Alongamentos estáticos. **Estilo de Ensino:** Comando	Os alunos fazem alongamentos estáticos, descritos pelo professor.	Distribuídos em meia lua na zona central do ginásio, em frente à professora.	
	5'	2.1	Balanço da Sessão **Estilo de Ensino:** Comando	Reflexão dos aspetos críticos de execução e perceção da aula ocorrente	Distribuídos em meia lua na zona central do ginásio, em frente à professora.	

Nota: os tempos apresentados entre cada tarefa englobam os momentos de transição entre tarefas.

4 grupos Heterogéneos, de 7 alunos.
- Se um aluno não puder realizar aula prática realiza um relatório sobre a aula.
- Se um aluno for para a UP tem de realizar uma ficha de tarefa.









Apêndice IX - Exemplos de Perguntas da Aplicação do *Kahoot*



Apêndice X - Teste de Avaliação Escrito

Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre

Ano Letivo 2024/2025

Ensino Básico | Disciplina de Educação Física

Teste de Avaliação – Área dos Conhecimentos

Nome:_____

Número: _____ **Data:** _____ **Ano e Turma:** _____

Classificação: _____ **A Professora:** _____

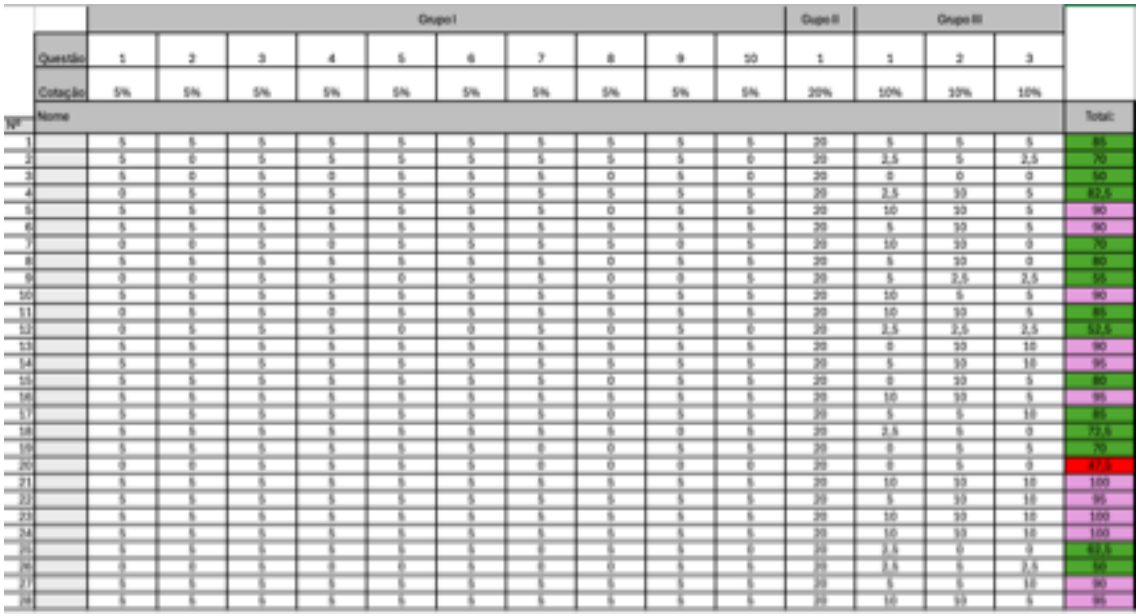
Grupo I – Escolha Múltipla (5% x 10 = 50%)

1. Qual das seguintes opções melhor define o conceito de Olimpismo?
   a) Um movimento desportivo que promove apenas o rendimento e a competição.
   b) Uma filosofia de vida que valoriza o equilíbrio entre corpo, mente e espírito.
   c) Uma organização que regula apenas os Jogos Olímpicos.
   d) Um evento desportivo que ocorre de quatro em quatro anos.

2. Qual é a entidade responsável pela organização dos Jogos Olímpicos?
   a) Federação Internacional do Desporto
   b) Comité Olímpico Internacional (COI)
   c) Organização Mundial do Desporto
   d) União Europeia do Desporto

3. O lema olímpico "Citius, Altius, Fortius" significa:
   a) Mais rápido, mais alto, mais forte
   b) Mais ágil, mais resistente, mais veloz
   c) Mais forte, mais resistente, mais técnico
   d) Mais veloz, mais concentrado, mais eficiente

Apêndice XI - Resultados da Aplicação do Teste de Avaliação Escrito



		Grupo I										Grupo II	Grupo III			
	Questão:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	1	2	3	
	Cotação:	5%	5%	5%	5%	5%	5%	5%	5%	5%	5%	20%	10%	10%	10%	
Nº	Nome															Total:
1		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	20	5	5	5	85
2		5	0	5	5	5	5	5	5	5	0	20	2,5	5	2,5	70
3		5	0	5	0	5	5	5	0	5	0	20	0	0	0	50
4		0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	20	2,5	10	5	82,5
5		5	5	5	5	5	5	5	0	5	5	20	10	10	5	90
6		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	20	5	10	5	90
7		0	0	5	0	5	5	5	5	0	5	20	10	10	0	70
8		5	5	5	5	5	5	5	0	5	5	20	5	10	0	80
9		0	0	5	5	0	5	5	0	0	5	20	5	2,5	2,5	55
10		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	20	10	5	5	90
11		0	5	5	0	5	5	5	5	5	5	20	10	10	5	85
12		0	5	5	5	0	0	5	0	5	0	20	2,5	2,5	2,5	57,5
13		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	20	0	10	10	90
14		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	20	5	10	10	95
15		5	5	5	5	5	5	5	0	5	5	20	0	10	5	80
16		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	20	10	10	5	95
17		5	5	5	5	5	5	5	0	5	5	20	5	5	10	85
18		5	5	5	5	5	5	5	5	0	5	20	2,5	5	0	72,5
19		5	5	5	5	5	5	5	0	5	5	20	0	5	5	70
20		0	0	5	5	5	5	0	0	0	0	20	0	5	0	47,5
21		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	20	10	10	10	100
22		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	20	5	10	10	95
23		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	20	10	10	10	100
24		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	20	10	10	10	100
25		5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	20	2,5	0	0	82,5
26		0	0	5	0	0	5	5	0	5	5	20	2,5	5	2,5	55
27		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	20	5	5	10	90
28		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	20	10	10	5	95

Apêndice XII - Resultado da Aplicação do *Kahoot*



Apêndice XIII - Planeamento da 4.ª Etapa da Área de Lecionação



Apêndice XIV-Resultados das avaliações no 1º Semestre

Avaliação | 1.º Semestre | 7B											Professora Estagiária Beatriz Trovão											
7B | 1S	Atividades Físicas																					
	JDC					Ginástica					Outras											
											Atletismo					ARE			Raquetas		AEN	DC
Aluno / nº	Voleibol	Andebol	Futebol	Basquetebol	Corfebol	Rítmica	Solo	Aparelhos-Bosque	Trave	Aparelhos Mobiliamgeáveis	Salto em Altura	Lançamento do Disco	Corrida de Estafetas	Corrida de Barreiras	Corrida de Velocidade	Dança Moderna	Dança Social	Dança Tradicional	Badminton	Tenis de Mesa	Orientação	Luta
1	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	PI	I	PI	I	PI	PI	PI	PI	I	PI	I
2	PI	PI	PI	PI	I	I	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI
3	PI	PI	PI	PI	I	I	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI
4	I	PI	PI	PI	I	I	PI	PI	PI	I	I	PI	PI	PI	I	I	PI	I	PI	I	PI	I
5	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	I	I	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI
6	I	PI	PI	I	I	I	I	I	PI	I	I	PI	PI	PI	I	I	PI	I	PI	I	PI	I
7	I	PI	PI	I	I	I	I	I	PI	I	I	PI	PI	PI	I	I	PI	PI	PI	I	PI	I
8	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI
9	I	PI	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	PI	I	PI	I	PI	PI	PI	PI	I	PI	I
10	PI	PI	I	PI	I	I	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	I
11	I	PI	I	PI	I	I	PI	I	PI	I	I	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	I	PI	I
12	I	PI	PI	PI	I	I	PI	I	PI	I	PI	PI	PI	PI	I	I	PI	PI	PI	I	PI	I
13	I	PI	I	I	I	I	PI	I	PI	I	I	PI	I	PI	I	PI	PI	PI	PI	I	PI	I
14	I	PI	PI	PI	I	I	I	I	PI	I	I	PI	I	PI	I	I	PI	I	PI	I	PI	I
15	I	PI	PI	PI	I	I	I	I	PI	I	I	PI	PI	PI	I	I	PI	I	PI	I	PI	I
16	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI
17	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI
18	I	PI	PI	PI	I	I	I	I	PI	I	I	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	I	PI	I
19	I	PI	PI	PI	I	I	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	I	PI	I	PI	PI
20	PI	PI	PI	PI	I	I	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI
21	I	PI	PI	PI	I	I	PI	I	PI	I	I	PI	PI	PI	I	I	PI	I	PI	I	PI	I
22	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	PI	I	PI	I	I	PI	PI	PI	I	PI	I
23	I	PI	PI	PI	I	I	I	I	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	I	PI	I
24	PI	PI	PI	PI	I	PI	NRM	NRM	PI	NRM	NRM	PI	NRM	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	NRM
25	I	PI	PI	PI	I	I	PI	I	PI	I	I	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	I	PI	I
26	I	I	PI	I	I	I	PI	I	PI	I	I	PI	I	PI	I	I	PI	PI	PI	I	PI	I
27	I	PI	I	I	I	I	PI	I	PI	I	I	PI	I	PI	I	PI	PI	PI	PI	I	PI	I
28	PI	PI	I	I	I	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	I

Apêndice XV-Resultado das avaliações no 2º Semestre

Avaliação | 2.º Semestre | 7B																					
Professora Estagiária Beatriz Trovão																					
7B | 25	Atividades Físicas																				
	JDC					Ginástica					Outras										
											Atletismo					ARE			Raquetas		AEN	DC
Aluno nº	Voleibol	Andebol	Futebol	Basquetebol	Corfebol	Rítmica	Solo	Aparelhos-Boque	Trave	Aparelhos-Minitrampolim	Salto em Altura	Lançamento da Bola	Corrida de Estafetas	Corrida de Barreiras	Corrida de Velocidade	Dança Moderna	Dança Social	Dança Tradicional	Badminton	Tenis de Mesa	Orientação	Luta
1	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I
2	I	PI	PI	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	PI
3	I	PI	PI	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	PI
4	I	PI	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I
5	I	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI	I	I	I	I	PI	PI	I	I	I	I	I	I	I	PI
6	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I
7	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I
8	PI	PI	PI	I	I	I	PI	PI	I	I	PI	I	PI	I	I	PI	I	I	I	I	I	PI
9	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I
10	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I
11	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	PI	PI	I	I	I	I	I
12	I	PI	PI	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I
13	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I
14	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
15	I	PI	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	PI
16	I	PI	PI	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	PI
17	I	PI	PI	PI	I	I	PI	PI	I	I	PI	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	PI
18	I	PI	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I
19	I	PI	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	PI
20	I	PI	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	PI
21	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I
22	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
23	I	PI	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	PI
24	I	I	PI	I	I	I	NRM	NRM	I	NRM	NRM	I	NRM	NRM	PI	PI	I	I	I	I	I	NRM
25	I	PI	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I
26	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
27	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I
28	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I	PI	PI	PI	I	I	I	I

Apêndice XVI - Resultados do Teste das Flexões de Braços – FITescola (DGE, 2021), na Avaliação Inicial (AEDFL, 2024a)



Legenda:

NR - Não realizou por motivo de saúde (aluno atestado médico).

Apêndice XVII - Exemplo de Um dos Trabalhos Realizados pelos Alunos no Âmbito do Projeto TOP da Área de Lecionação



Apêndice XVIII - Resultados da Aplicação do Teste FITescolas das Flexões de Braços (DGE, 2021) - Projeto TOP da Área de Lecionação

Data:	08/out	07/jan	20/fev	18/mar	29/mai
Etapa:	1ªa	3ª	3ª	3ª	4ª
nº	[illegible]	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
1	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
2	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
3	[illegible]	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
4	[illegible]	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
5	[illegible]	[illegible]	ZSAF	ZSAF	ZSAF
6	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
7	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
8	[illegible]	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
9	[illegible]	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
10	[illegible]	[illegible]	ZSAF	ZSAF	ZSAF
11	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	ZSAF
12	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	ZSAF
13	[illegible]	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
14	[illegible]	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
15	[illegible]	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
16	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
17	[illegible]	[illegible]	ZSAF	ZSAF	ZSAF
18	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
19	[illegible]	[illegible]	ZSAF	ZSAF	ZSAF
20	[illegible]	[illegible]	ZSAF	ZSAF	ZSAF
21	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	ZSAF
22	[illegible]	[illegible]	ZSAF	ZSAF	ZSAF
23	NRM	NRM	NRM	NRM	NRM
24	[illegible]	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
25	[illegible]	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
26	[illegible]	ZSAF	ZSAF	ZSAF	ZSAF
27	[illegible]	[illegible]	ZSAF	ZSAF	ZSAF
Total:	0	11	18	18	21
%:	0	41%	67%	67%	78%

Apêndice XIX - Adaptação do Inventário de Habilidades Sociais (IHSA) (Del Prette & Del Prette, 2009)

Inventário de Habilidades Sociais (IHSA)

Instruções:
Leia atentamente cada uma das afirmações apresentadas e indique a frequência com que o comportamento descrito ocorre no seu quotidiano. Para tal, utilize a seguinte escala:

- 1 - Nunca
- 2 - Raramente
- 3 - Ocasionalmente
- 4 - Frequentemente
- 5 - Sempre

Registe a sua resposta colocando o número correspondente no espaço ao lado de cada afirmação.

Empatia

1. Procuro compreender como os meus colegas se sentem durante a realização das tarefas. (___)
2. Ajudo os meus colegas quando enfrentam dificuldades numa atividade. (___)
3. Esforço-me por entender o ponto de vista dos outros, mesmo quando discordo. (___)

Autocontrolo

4. Evito discussões ou confrontos com os colegas, mesmo em situações de desacordo. (___)
5. Mantenho a calma quando as coisas não decorrem como planeado durante as aulas. (___)
6. Cumpro as regras do grupo, mesmo que nem sempre concorde com elas. (___)

Civilidade

7. Demonstro respeito pelos meus colegas, incluindo aqueles que enfrentam mais dificuldades. (___)
8. Evito fazer comentários negativos sobre os erros dos outros. (___)
9. Peço autorização antes de utilizar materiais ou espaços que pertençam aos meus colegas. (___)

Assertividade

10. Expresso a minha opinião de forma clara, sem ofender os outros. (___)
11. Solicito aos meus colegas que respeitem o meu espaço ou as minhas ideias, quando necessário. (___)
12. Faço sugestões ao grupo de forma educada e construtiva. (___)

Abordagem Afetiva

13. Cumprimento os meus colegas e elogio-os quando alcançam bons resultados. (___)
14. Proporciono apoio aos colegas que se encontram desmotivados ou tristes. (___)
15. Esforço-me por criar um ambiente positivo ao cooperar com os meus colegas. (___)

Interação Social

16. Trabalho bem em equipa, mesmo com colegas que não conheço bem. (___)
17. Participo ativamente nas tarefas de grupo e incentivo os outros a fazerem o mesmo. (___)
18. Procuro resolver mal-entendidos ou conflitos de forma amigável. (___)

Apêndice XX- Exemplo de Um Cartão de Um dos Pontos de Controlo- Saída de Campo



Apêndice XXI - Exemplo de uma Pergunta do Questionário – *Microsoft Forms,* de Um dos Pontos de Controlo



Apêndice XXII - Mapa do Percurso da Prova de Orientação Realizada no Parque Urbano do Jamor



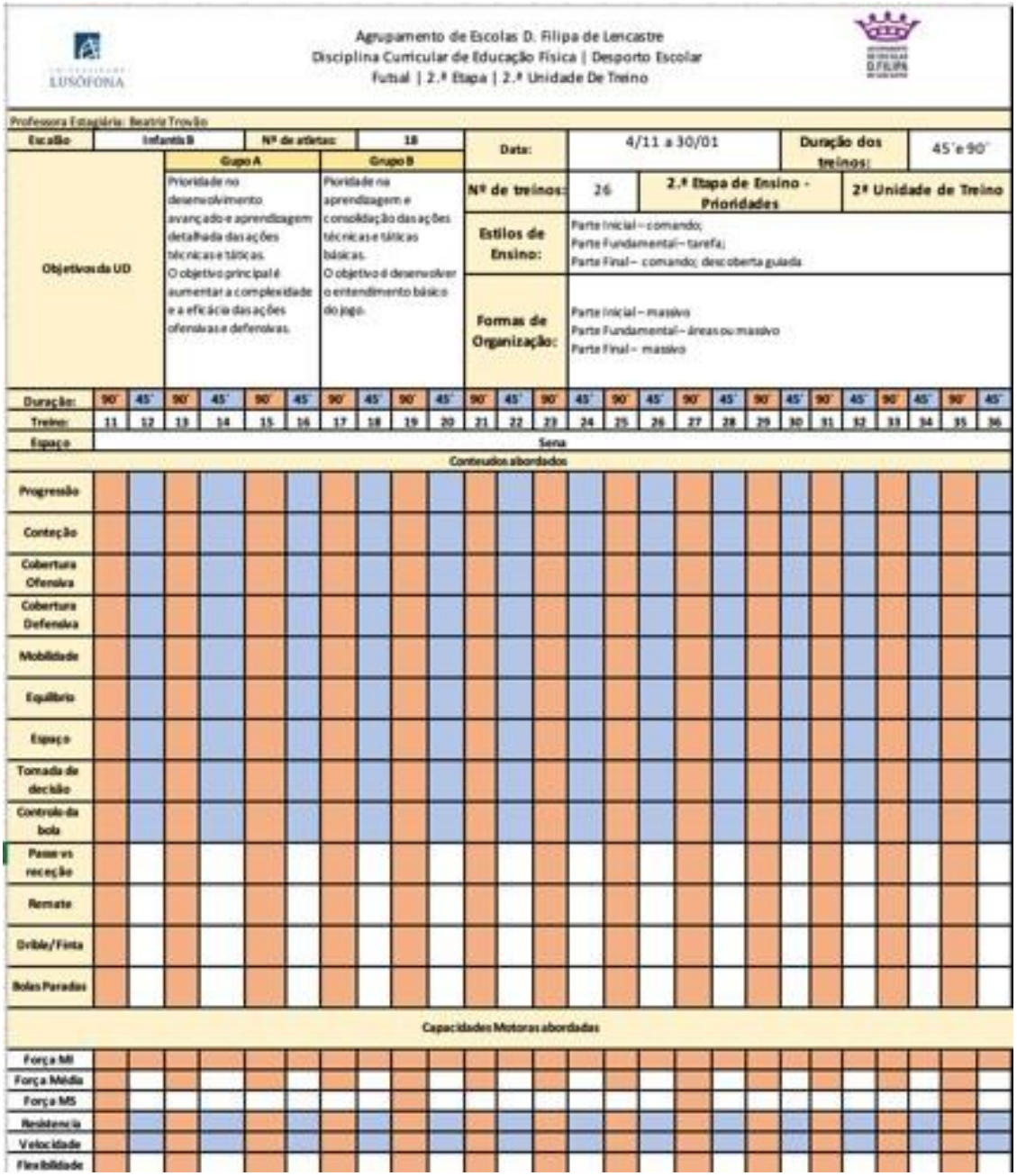
Apêndice XXIII - Planeamento da 1.ª Etapa da Área do Desporto Escolar

Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre
Disciplina Curricular de Educação Física | Desporto Escolar
Futsal | 1.ª Etapa | 1.ª Unidade De Treino

Professora Estagiária: Beatriz Trovão

Escalão	Nº atletas	?	Data	1/10/2024 - 31/10/2024			Duração dos treinos	45´e90´	
Objetivos da UD	Observação e Avaliação Inicial das ações técnicas e das ações táticas da modalidade do Futsal.			Nº de Treinos	10	1.ª Etapa de Ensino - Prognóstico		1.ª Unidade de Treino	
				Estilos de Ensino	Parte Inicial – comando; Parte Fundamental – tarefa; Parte Final – comando; descoberta guiada				
				Formas de Organização	Parte Inicial – massivo; Parte Fundamental – áreas; Parte Final – massivo				
Dia:	03/10/24	08/10/24	10/10/24	15/10/24	17/10/24	21/10/24	24/10/24	28/10/24	31/10/24
Duração:	45´	90´	45´	90´	45´	90´	45´	90´	45´
Treino:	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Espaço	Sena	Sena	Sena	Sena	Sena	Sena	Sena	Sena	Sena
Conteudos abordados									
Progressão									
Conteção									
Cobertura Ofensiva									
Cobertura Defensiva									
Mobilidade									
Equilibrio									
Espaço									
Tomada de decisão									
Controlo da bola									
Passe vs receção									
Remate									
Drible/Finta									
Capacidades Motoras abordadas									
Força MI									
Força Média									
Força MS									
Resistencia									
Velocidade									
Flexibilidade									

Apêndice XXIV - Planeamento da 2.ª Etapa da Área do Desporto Escolar

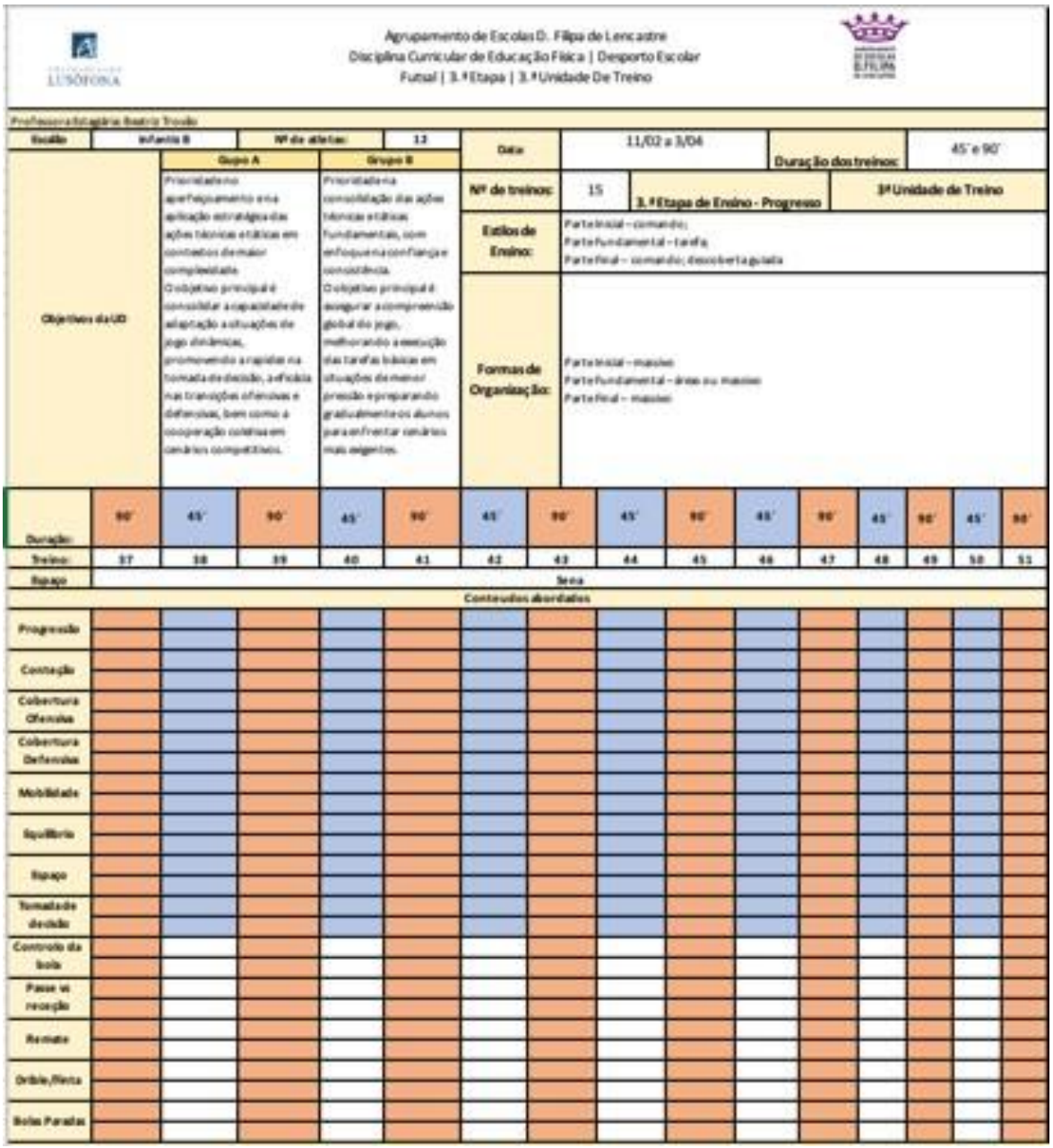


Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre
Disciplina Curricular de Educação Física | Desporto Escolar
Futsal | 2.ª Etapa | 2.ª Unidade De Treino

Professora Estagiária: Beatriz Trovão

Escalão	Infantis B				Nº de atletas:		18				Data:		4/11 a 30/01								Duração dos treinos:		45´e 90´							
	Gupo A						Grupo B				Nº de treinos:		26		2.ª Etapa de Ensino - Prioridades						2ª Unidade de Treino									
Objetivos da UD	Prioridade no desenvolvimento avançado e aprendizagem detalhada das ações técnicas e táticas. O objetivo principal é aumentar a complexidade e a eficácia das ações ofensivas e defensivas.						Prioridade na aprendizagem e consolidação das ações técnicas e táticas básicas. O objetivo é desenvolver o entendimento básico do jogo.				Estilos de Ensino:		Parte Inicial – comando; Parte Fundamental – tarefa; Parte Final – comando; descoberta guiada																	
											Formas de Organização:		Parte Inicial – massivo Parte Fundamental – áreas ou massivo Parte Final – massivo																	
Duração:	90´	45´	90´	45´	90´	45´	90´	45´	90´	45´	90´	45´	90´	45´	90´	45´	90´	45´	90´	45´	90´	45´	90´	45´	90´	45´	90´	45´	90´	45´
Treino:	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36				
Espaço	Sena																													
Conteudos abordados																														
Progressão																														
Conteção																														
Cobertura Ofensiva																														
Cobertura Defensiva																														
Mobilidade																														
Equilíbrio																														
Espaço																														
Tomada de decisão																														
Controlo da bola																														
Passe vs receção																														
Remate																														
Drible/Finta																														
Bolas Paradas																														
Capacidades Motoras abordadas																														
Força MI																														
Força Média																														
Força MS																														
Resistencia																														
Velocidade																														
Flexibilidade																														

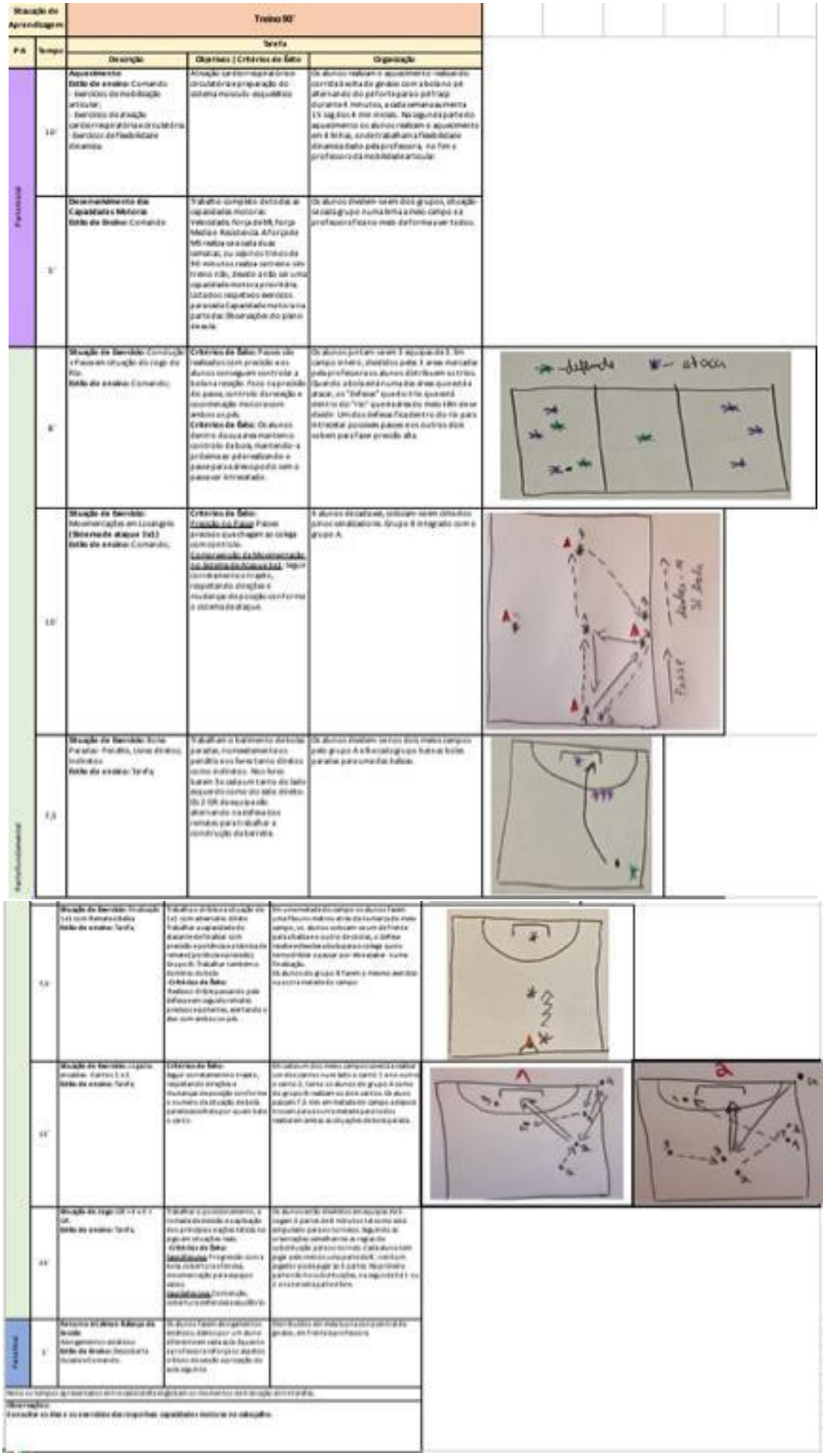
Apêndice XXV – Planeamento da 3.ª Etapa da Área do Desporto Escolar



Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre
Disciplina Curricular de Educação Física | Desporto Escolar
Futsal | 3.ª Etapa | 3.ª Unidade De Treino

Professora Estagiária Beatriz Trovão

Escalão	Infantis B		Nº de alunos:	13	Data:	11/02 a 3/04					Duração dos treinos:	45´e 90´				
		Grupo A		Grupo B	Nº de treinos:	15	3.ª Etapa de Ensino - Progresso					3ª Unidade de Treino				
Objetivos da UD		Prioritariamente aperfeiçoamento e na aplicação estratégica das ações técnicas e táticas em contextos de maior complexidade. O objetivo principal é consolidar a capacidade de adaptação a situações de jogo dinâmicas, promovendo a rapidez na tomada de decisão, a eficácia nas transições ofensivas e defensivas, bem como a cooperação coletiva em cenários competitivos.		Prioritariamente consolidação das ações técnicas e táticas fundamentais, com enfoque na confiança e consistência. O objetivo principal é assegurar a compreensão global do jogo, melhorando a execução das tarefas básicas em situações de menor pressão e preparando gradualmente os alunos para enfrentar cenários mais exigentes.	Estilos de Ensino:	Parte Inicial – comando; Parte Fundamental – tarefa; Parte Final – comando; descoberta guiada									
					Formas de Organização:	Parte Inicial – massiva Parte Fundamental – área ou massiva Parte Final – massiva										
Duração:	90´	45´	90´	45´	90´	45´	90´	45´	90´	45´	90´	45´	90´	45´	90´	
Treino:	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	
Espaço	Sexa															
Conteúdos abordados																
Progressão																
Contenção																
Cobertura Ofensiva																
Cobertura Defensiva																
Mobilidade																
Equilíbrio																
Espaço																
Tomada de decisão																
Controlo da bola																
Passe vs receção																
Remate																
Drible/finta																
Bolas Paradas																



Situação de Aprendizagem	Treino 90'		
P/A	Tempo	Tarefa	
		Descrição	Objetivos / Critérios de Êxito	Organização
Parte Inicial	10'	**Aquecimento** **Estilo de ensino:** Comando - Exercícios de mobilização articular; - Exercícios de ativação cardiorrespiratória e circulatória; - Exercícios de Flexibilidade dinâmica.	Ativação cardiorrespiratória e circulatória e preparação do sistema músculo-esquelético	Os alunos realizam o aquecimento realizando corrida à volta do ginásio com a bola no pé alternando do pé forte para o pé fraco durante 4 minutos, a cada semana aumenta 15 segundos 4 min iniciais. Na segunda parte do aquecimento os alunos realizam o aquecimento em 4 filas, onde trabalham a flexibilidade dinamizada pela professora, no fim o professor cria mobilidade articular
	5'	**Desenvolvimento das Capacidades Motoras** **Estilo de Ensino:** Comando	Trabalho completo de todas as capacidades motoras: Velocidade, força de MI, força Média e Resistência. A força de MS realiza-se cada duas semanas, ou seja nos blocos de 90 minutos realiza-se neste ou treino não, assim então só uma capacidade motora prioritária. Estarão repetidos exercícios para esta Capacidade motora na parte das Observações do plano de aula.	Os alunos dividem-se em dois grupos, situação 1 até grupo numa linha a meio campo e o professor fica no meio de forma a ver todos.
Parte Fundamental	8'	**Situação de Exercício:** Condução + Passe em situação de Jogo de Rio **Estilo de ensino:** Comando;	**Critérios de Êxito:** Passe são realizados com precisão e os alunos conseguem controlar a bola na receção. Boa capacidade de passe, controlo da receção e coordenação motora nos membros sup. pés. **Critérios de Êxito:** Os alunos dentro da área mantem o controlo da bola, mantendo a posse de bola utilizando o passe para o espaço sem o passador ficar parado.	Os alunos jogam com 3 equipas de 3. Em campo inteiro, divididos pela 1 área marcada pela professora os alunos distribuem-se três. Quando a bola está numa das áreas quem está a atacar, os "defesa" quando a bola quando dentro do "rio" quem estava do meio têm de ser duas. Um dos defesa fica dentro do rio para intercetar possíveis passes e os outros dois saltam para fora pressão alta
	10'	**Situação de Exercício:** Movimentações em Losangos (**Sistema de ataque 1x1**) **Estilo de ensino:** Comando;	**Critérios de Êxito:** Execução no Passe: Passe preciso que chegam ao colega com controlo. Compreensão da Movimentação no Sistema de Ataque 1x1: Jogar corretamente o espaço, respeitando direções e mudanças de posição conforme o sistema de ataque.	4 alunos de cada cor, colocam-se em círculo a uns metros do seu cone. Grupo B integrado com o grupo A.
	7,5	**Situação de Exercício:** Bola Parada: Pontão, Uma direção, Individual **Estilo de ensino:** Tarefa;	Trabalhar o batimento da bola parada, normalmente os pontão nos bem tarde direto como individual. Nos bem bater. Se cada um tarde do lado esquerdo como do lado direito. Os 2 GR da equipa de alternando na defesa dos remates para trabalhar a construção da barreira.	Os alunos dividem-se nos dois meios campos pelo grupo A e B e cada grupo bate as bolas paradas para o meio das balizas.
	7,5	**Situação de Exercício:** Finalização 1x1 com Remate Baliza **Estilo de ensino:** Tarefa;	Trabalhar a finalização de 1x1 com alternância direta. Trabalhar a capacidade de drible individual com pressão ajustada e intensidade variável pelo professor/aluno). Grupo B: Trabalhar também o domínio do drible **Critérios de Êxito:** Realizar drible passando pela defesa em seguida rematar, evitando o drible com pressão.	Em cada metade do campo os alunos fazem uma fila ou mais de cada lado do meio campo, os alunos colocam atrás de cada fila para trabalhar o outro de cada, o defesa realiza o drible e remata para a baliza. Os alunos do grupo B fazem o mesmo exercício no outro meio campo.
	15'	**Situação de Exercício:** Jogos reduzidos - Ataque 1 x 1 **Estilo de ensino:** Tarefa;	**Critérios de Êxito:** Jogar corretamente o espaço, respeitando direções e mudanças de posição conforme o número da situação de bola parada ofensiva por quem tem o corte.	Em cada um dos meio campo coloca-se dois cones numa lado e cone 1 e no outro o cone 2, tanto os alunos do grupo A como do grupo B realizam os dois cantos. Os alunos colocam 7 a 8 em cada lado. Grupo A ataca e tenta passar pelo cone 1 e rematar para a baliza. Grupo B realiza a ação de bola parada.
	15'	**Situação de Jogo** 1x1 + 1 x 1 + 1x1 **Estilo de ensino:** Tarefa;	Trabalhar o posicionamento, a noção de espaço e a aplicação dos princípios ofensivos básicos no jogo em situação real. **Critérios de Êxito:** Identificação: Perceber como e onde criar linhas de passe, movimentação para espaços vazios. Identificação: Compreender, através da observação e questionamento,	Os alunos jogam divididos em equipas de 5 jogam 3 parte de 8 minutos cada uma com um pequeno intervalo para os treinos. Seguindo as orientações semelhantes ao exercício anterior, mantendo o objetivo de jogar 1x1 para ultrapassar a defesa e finalizar. Após cada finalização, o seguinte 1 x 1 e assim sucessivamente.
Parte Final	5'	**Reflexão Crítica e Diálogo da Sessão** Alongamentos estáticos **Estilo de Ensino:** Descoberta Guiada/Comando;	Os alunos fazem alongamentos estáticos, dirigidos por um aluno diferente em cada aula. Durante o professor reforça os pontos críticos da sessão e a relação do exercício da aula seguinte.	Após o término do exercício de cada grupo, em frente ao professor.

Notas: os tempos apresentados em cada tarefa englobam os momentos de transição entre tarefas.

Observações:
Consultar os slides e os exercícios das respetivas capacidades motoras na educação.

Situação de Aprendizagem:		Treino 45'		
P.A.	Tempo	Tarefa		
		Descrição	Objetivos | Critérios de Êxito	Organização
Parte Inicial	10'	**Aquecimento** **Estilo de ensino**: Comando e Descoberta Guiada - Exercícios de mobilização articular; - Exercícios de ativação cardiorrespiratória circulatória.	Situação cardiorrespiratória circulatória e preparação do sistema músculo-esquelético	Os alunos realizam o aquecimento realizando corrida à volta do ginásio com a bola no pé alternando do pé forte para o pé fraco durante 4 minutos, a cada semana aumenta 15 segundos 4 minutos. Na segunda parte do aquecimento os alunos realizam o aquecimento em 4 linhas, onde trabalham a flexibilidade dinamizada pela professora, no fim a professora dá mobilidade articular.
	5'	**Desenvolvimento das Capacidades Motoras** **Estilo de Ensino**: Comando	Resistência: -A professor dá 30seg para quem alunos realizarem os seguintes exercícios, depois descansam 15seg: Correr ao lugar com joelhos ao peito Salto à corda Polichinelos Velocidade: -Corrida de reação: Cones de 4 cores diferentes dispostos em frente aos alunos o professor diz uma cor e o aluno deve ir o mais rápido possível correr para a cor indicada.	Os alunos dividem-se em dois grupos, situação-secata grupo numa linha ao meio campo e a professora fica no meio.
Parte Fundamental	25'	**Situação de Jogo seguindo o formato dos torneios.** **Estilo de ensino**: Tarefa Situação de jogo: GR +6 x 6 + GR.	Trabalhar o posicionamento, a tomada de decisão e a aplicação dos princípios e ações táticas no jogo em situações reais. **-Critérios de Êxito:** Fase Ofensiva: Progressão com a bola, cobertura ofensiva, movimentação para espaços vazios. Fase Defensiva: Contenção, cobertura defensiva e equilíbrio.	Os alunos estão divididos em equipas de 6. Jogam 3 partes de 8 minutos tal como está estipulado para os torneios, seguindo as orientações semelhantes as regras de substituição para os torneios. Cada aluno tem jogar pelo menos uma parte de 8', nenhum jogador pode jogar as 3 partes. No primeiro parte não há substituições, na segunda há 1 ou 2 e a terceira parte é livre.
Parte Final	5'	**Retorno à Calma e Balanço da Sessão** Alongamentos estáticos. **Estilo de Ensino**: Comando	Os alunos fazem alongamentos estáticos, descritos pela professora. Enquanto a professora reforça os aspetos críticos da sessão e projeção da aula seguinte.	Distribuídos em meia lua na zona central do ginásio, em frente à professora.

Apêndice XXVI - Planeamento do Treino das Capacidades Motoras aplicado na 3.ª Etapa da Área do Desporto Escolar



Apêndice XXVII - Tabela de Síntese dos Progressos Observados na 3.ª Etapa da Área do Desporto Escolar

Domínio	Grupo A – Alunos com maior domínio técnico-tático	Grupo B – Alunos em processo de consolidação de competências
Técnico	-Execução mais precisa e veloz de gestos técnicos (passe, receção, remate). -Aumento da eficacia em situacoes de finalizacao sob pressao.	-Melhoria significativa na execução dos gestos tecnicos basicos. -Reducao dos erros tecnicos em tarefas de oposição.
Tático	-Aplicação consistente de principios ofensivos e defensivos em contexto de jogo formal. -Maior rapidez na leitura de jogo e na tomada de decisão.	-Compreensão progressiva das funções taticas e ocupação de espaco. -Participação mais ativa e organizada nas transições e ações coletivas.
Físico (FMI)- Projeto Top	-Aumento da potencia nas ações de remate e explosao nas mudancas de direcao. -Boa resposta a carga fisica dos jogos e treinos.	-Evolução visivel da força dos membros inferiores. -Maior eficacia nas ações de disputa de bola.
Comportamental	-Demonstração de responsabilidade e lideranca em treino e competição. -Respeito pelas regras, colegas e adversarios.	-Aumento da autoconfiança e da cooperação com os colegas. -Participação mais regular e empenhada nas tarefas e nos jogos.

Apêndice XXVIII - Planeamento da 4.ª Etapa da Área do Desporto Escolar

Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre
Disciplina Curricular de Educação Física | Desporto Escolar
Futsal | 4.ª Etapa | 4.ª Unidade De Treino

Professora Estagiária: Beatriz Trovão

Escalão	Infantis B		Nº de atletas:		12	Data:	3/04 a 29/05						Duração dos treinos:		45´e 90´		
Objetivos da UD	Gupo A: Prioridade no aperfeiçoamento e na aplicação estratégica das ações técnicas e táticas em contextos de maior complexidade. O objetivo principal é consolidar a capacidade de adaptação a situações de jogo dinâmicas, promovendo a rapidez na tomada de decisão, a eficácia nas transições ofensivas e defensivas, bem como a cooperação coletiva em cenários competitivos.			Grupo B: Prioridade na consolidação das ações técnicas e táticas fundamentais, com enfoque na confiança e consistência. O objetivo principal é assegurar a compreensão global do jogo, melhorando a execução das tarefas básicas em situações de menor pressão e preparando gradualmente os alunos para enfrentar cenários mais exigentes.		Nº de treinos:	15	4.ª Etapa de Ensino - Produto			4ª Unidade de Treino		
						Estilos de Ensino:	Parte Inicial – comando; Parte Fundamental – tarefa; Parte Final – comando; descoberta guiada										
						Formas de Organização:	Parte Inicial – massivo Parte Fundamental – áreas ou massivo Parte Final – massivo										
Duração:	90´	45´	90´	45´	90´	45´	90´	45´	90´	45´	90´	45´	90´	45´	90´		
Treino:	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66		
Espaço	Sena																
Conteudos abordados																	
Progressão																	
Conteção																	
Cobertura Ofensiva																	
Cobertura Defensiva																	
Mobilidade																	
Equilíbrio																	
Espaço																	
Tomada de decisão																	
Controlo da bola																	
Passe vs receção																	
Remate																	
Drible/Finta																	
Bolas Paradas																	
Capacidades Motoras abordadas																	
Força MI																	
Força Média																	
Força MS																	
Resistencia																	
Velocidade																	
Flexibilidade																	

Apêndice XXIX - Tabela de Síntese dos Progressos Observados na 4.ª Etapa da Área do Desporto Escolar

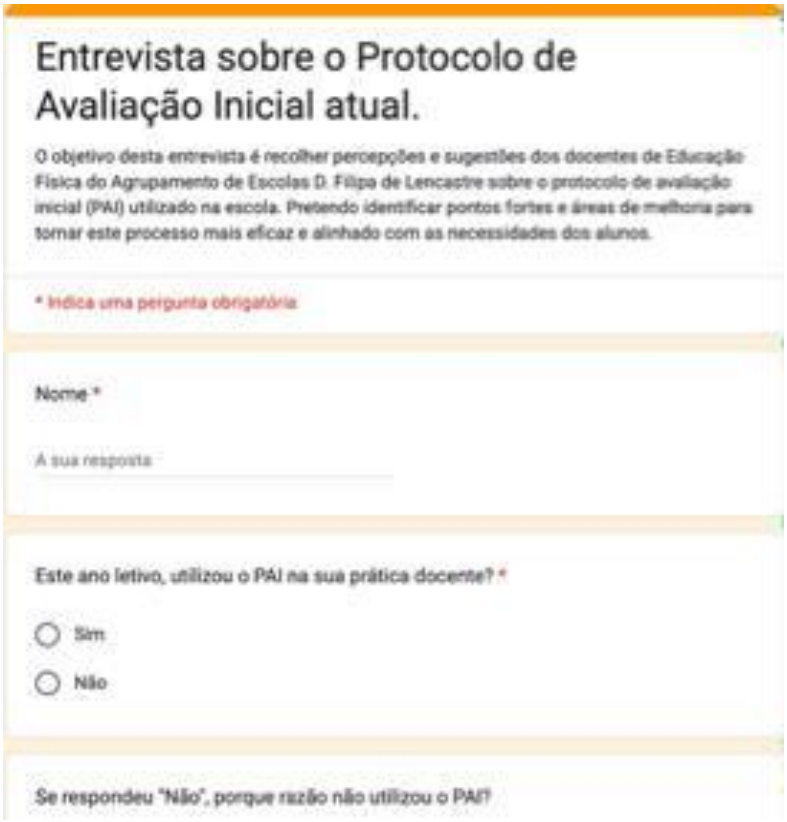
Domínio	Objetivo Operacional	Evidência de Progresso
Finalização (1x1 com GR)	-Aumentar a eficácia em situações de finalização 1x1 com o guarda-redes; meta: ≥ 50% de sucesso	-Taxa de sucesso em finalizações 1x1 superior à das etapas anteriores; melhor controlo emocional e tomada de decisão.
Transição Ofensiva	-Reduzir o número médio de perdas de bola nas transições ofensivas para < 3 por jogo	-Redução observável das perdas de bola nas transições ofensivas; maior eficácia coletiva.
Bolas Paradas (cantos/livres)	-Aumentar a taxa de remates provenientes de bolas paradas; meta: ≥ 30% dos cantos resultarem em remate	-Maior número de remates criados a partir de cantos e livres; impacto direto em jogos dos momentos competitivos.
Capacidade Física (FMI - Projeto TOP)	-Melhorar a força dos membros inferiores (potência nos remates, arranques e mudanças de direção)	-Evolução notória da força dos membros inferiores; melhorias na potência e na explosão.

Apêndice XXX - Ficha para Consulta do Circuito da Força dos MI - Área do Desporto Escolar





Apêndice XXXI - Entrevista Realizada aos Professores do DEF (*Google Forms*) – Área do Seminário



Entrevista sobre o Protocolo de Avaliação Inicial atual.

O objetivo desta entrevista é recolher perceções e sugestões dos docentes de Educação Física do Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre sobre o protocolo de avaliação inicial (PAI) utilizado na escola. Pretendo identificar pontos fortes e áreas de melhoria para tornar este processo mais eficaz e alinhado com as necessidades dos alunos.

* Indica uma pergunta obrigatória

Nome *

A sua resposta

Este ano letivo, utilizou o PAI na sua prática docente? *

Sim

Não

Se respondeu "Não", porque razão não utilizou o PAI?



Considera que o atual PAI é eficaz para identificar as dificuldades dos alunos? *

Sim

Não

Quais os principais pontos fortes do PAI atual? *

A sua resposta

Quais as principais limitações que identifica no PAI atual? *

A sua resposta

Que alterações ou melhorias sugeriria para o PAI? *

A sua resposta

Na sua opinião, de que forma o PAI pode impactar positivamente o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Educação Física? *

Apêndice XXXII - Entrevista Realizada aos Orientadores Pedagógicos de Outras Escolas *(Google Forms)* – Área do Seminário



Entrevista sobre o Protocolo de Avaliação Inicial

O objetivo desta entrevista é recolher perceções e opiniões dos docentes de Educação Física de diferentes escolas sobre a utilização de um Protocolo de Avaliação Inicial (PAI). Pretende-se compreender as práticas implementadas, identificar os pontos fortes e as limitações dos diferentes PAI, bem como recolher sugestões para a sua melhoria e adaptação às necessidades dos alunos. A informação recolhida será utilizada para refletir sobre formas de otimizar os processos de avaliação inicial no âmbito da Educação Física, promovendo um ensino mais eficaz.

* Indica uma pergunta obrigatória

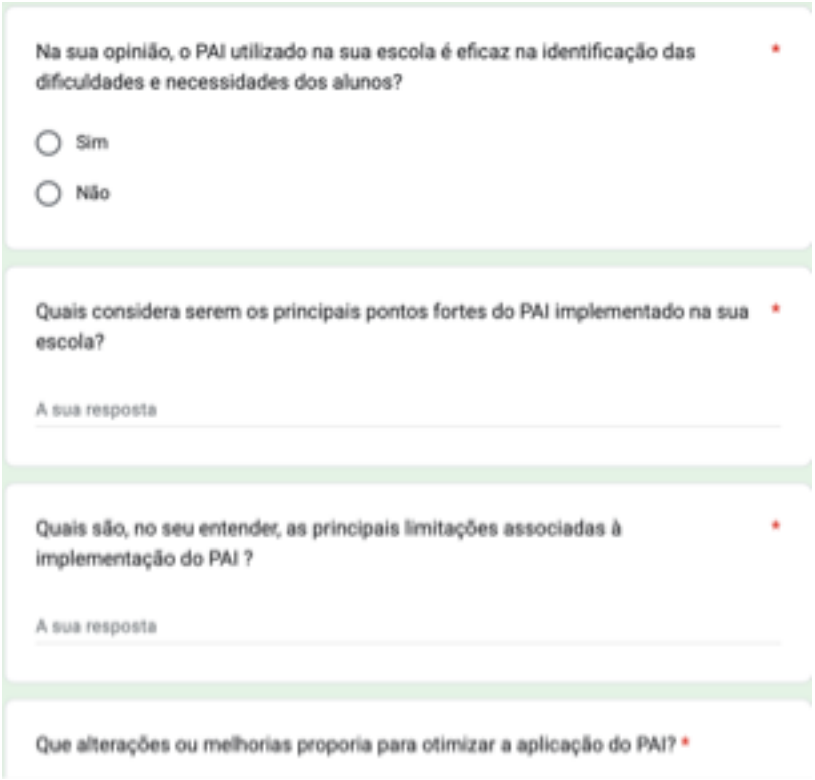
Nome *

A sua resposta

Escola onde leciona? *

A sua resposta

A sua escola implementa um Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) no âmbito da disciplina de Educação Física? *



Na sua opinião, o PAI utilizado na sua escola é eficaz na identificação das dificuldades e necessidades dos alunos? *

- Sim
- Não

Quais considera serem os principais pontos fortes do PAI implementado na sua escola? *

A sua resposta

Quais são, no seu entender, as principais limitações associadas à implementação do PAI ? *

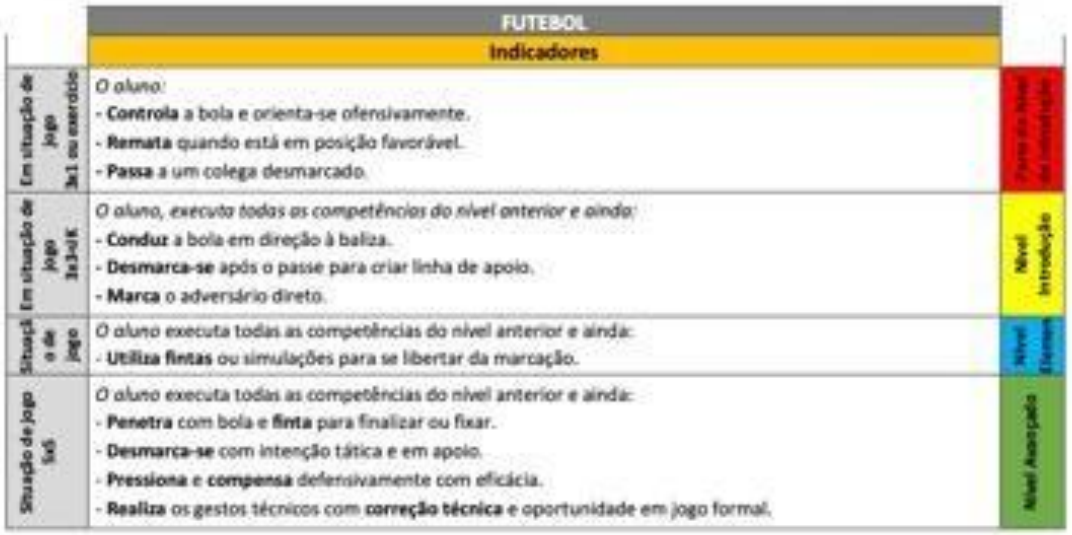
A sua resposta

Que alterações ou melhorias proporia para otimizar a aplicação do PAI? *

Apêndice XXXIII- Exemplos da Reformulação do Protocolo de Avaliação Inicial- Seminário



	JOGOS PRÉ-DESPORTIVOS (Rabia, Jogos dos Passes, Bola ao Poste, Bola ao Capitão, Bola ao Fundo, Mata Piolho)
	Indicadores
Situação de jogo	- **Recebe a bola** com as duas mãos, **enquadra-se ofensivamente** e **passa ao colega desmarcado**, usando fintas e rotações se necessário. - **Desmarca-se** fintando o **adversário direto**. - Ao perder a posse, **marca o adversário** e **dificulta a progressão** da equipa contrária. - Consegue **lançar e receber a bola com segurança, deslocando-se conforme a jogada**. - **Varia entre ataque e defesa**, adaptando-se à situação de jogo.



	FUTEBOL **Indicadores**	
Em situação de jogo 3x1 ou exercício	*O aluno:* - **Controla** a bola e orienta-se ofensivamente. - **Remata** quando está em posição favorável. - **Passa** a um colega desmarcado.	Fase de nível de introdução
Em situação de jogo 3x3+R	*O aluno, executa todas as competências do nível anterior e ainda:* - **Conduz** a bola em direção à baliza. - **Desmarca-se** após o passe para criar linha de apoio. - **Marca** o adversário direto.	Nível Introdução
Situação de jogo	*O aluno executa todas as competências do nível anterior e ainda:* - **Utiliza fintas** ou simulações para se libertar da marcação.	Nível Elemen
Situação de jogo 5x5	*O aluno executa todas as competências do nível anterior e ainda:* - **Penetra** com bola e **finta** para finalizar ou fixar. - **Desmarca-se** com intenção tática e em apoio. - **Pressiona** e **compensa** defensivamente com eficácia. - **Realiza** os gestos técnicos com **correção técnica** e oportunidade em jogo formal.	Nível Avançado



	VOLEIBOL **Indicadores**	
Situação de jogo 1x1 ou exercício critério	*O aluno:* - **Desloca-se** para a bola com equilíbrio. - **Mantém a bola no ar** através do passe. - **Realiza auto-passe e passe** para o colega	Fase de nível introdução
Situação de jogo 2x2	*O aluno executa todas as competências do nível anterior e ainda:* - **Realiza o serviço por baixo** em exercício critério.	Nível Introdução



Avenida Magalhães Lima - 100-107 Lisboa | direcao@aedfl.edu.pt | www.aedfl.pt 218 457 045

Página 5 de 13

Em situação de jogo 4x4	*O aluno, executa todas as competências do nível anterior e ainda:* - **Serve** por cima. - **Recebe** o serviço com **manchete**. - **Remata** ao passe do colega com técnica correta.	Nível Elementar
Em situação de jogo 6x6	*O aluno, executa todas as competências do nível anterior e ainda:* - **Serve** com intenção tática, colocando a bola em zonas difíceis - **Recebe e passa** com critério, criando condições para a finalização - **Finaliza** com remate, passe colocado ou amorti, conforme a situação - **Assume atitude defensiva** após a finalização da sua equipa - **Posiciona-se** para defender e realiza **bloco individual** com tempo e intenção - **Executa todas as técnicas fundamentais** com correção e oportunidade em contexto de jogo	Nível Avançado

BASQUETEBOL		
	Indicadores	
Em situação de jogo 3x3 ou exercício critério	*O aluno:* - **Assume posição ofensiva** com bola - **Lança parado de curta distância.** - **Dribla para progredir** - **Passa** a um colega desmarcado.	Fase de Nível Introdução
Em situação de jogo 3x3	*O aluno, executa todas as competências do nível anterior e ainda:* - **Lança na passada.** - **Desmarca-se** com intenção ofensiva. - **Posiciona-se** entre o adversário e o cesto na defesa	Nível Introdução
Situação de Jogo 5x5	*O aluno, executa todas as competências do nível anterior e ainda:* - **Passa e corta** para o cesto. - **Dificulta** o drible, o passe e o lançamento. - O aluno participa nos **ressaltos.**	Nível Elementar
Situação de Jogo 5x5	*O aluno, executa todas as competências do nível anterior e ainda:* - **Explora** situações de superioridade numérica - **Assume** atitude de **tripla ameaça** ao receber a bola - **Executa com correção as ações técnicas fundamentais** do jogo.	Nível Avançado

ANDEBOL		
	Indicadores	
Jogo reduzido ou exercício critério	*O aluno:* - **Passa** a bola (com o cotovelo acima do nível do ombro). - Em situação de 1xGR procura **rematar** à baliza.	Fase de Nível
Situação de 5x5, com guarda-redes	*O aluno, executa todas as competências do nível anterior e ainda:* - **Desmarca-se** para receber o passe e manter o equilíbrio ofensivo - **Drible em progressão** para finalizar. - **Finaliza em remate em salto.** - Procura de imediato **recuperar a posse.** - **Impede ou dificulta a progressão em drible, o passe e o remate.**	Nível Introdução

GINÁSTICA NO SOLO	
Para de Nível introdução	**Indicadores**
O aluno realiza os elementos de forma isolada: - **Cambalhota à frente**, terminando a **pés juntos**. - **Cambalhota à retaguarda, saída com as pernas engrupadas.** - **Avião.**	**Cambalhota à frente:** 1. Coloca os apoios no solo à largura dos ombros. 2. Faz o rolamento com o queixo ao peito e em linha reta. **Cambalhota à retaguarda:** 1. Flexão do tronco sobre os membros inferiores (MI). 2. Passagem da bacia por cima da cabeça. **Avião:** 1. Mantém o tronco paralelo ao solo com os braços afastados lateralmente. 2. MI livre em extensão ao nível do tronco.
Nível Introdução	
O aluno realiza os seguintes elementos em situação de exercício: - **Cambalhota à frente**, terminando com as **pernas afastadas e em extensão.** - **Cambalhota à retaguarda, saída com as pernas unidas.** - **Roda.** - **Posições de flexibilidade** variadas -Ponte e Vela.	**Ponte:** 1. Mantém os MI e MS em extensão. 2. Eleva a bacia ao ponto mais alto. **Pino de cabeça:** 1. Mãos apoiadas à largura dos ombros formando um triângulo com o apoio da cabeça. 2. Elevar os MI até à vertical, terminando em extensão. **Apoio facial invertido (AFI):**
Nível Elementar	

Realiza uma sequência de habilidades no solo (em colchões), que combine, com fluidez as destrezas gímnicas dos níveis anteriores e: - **Pino de braços, terminando em cambalhota à frente.** - **Posições de flexibilidade** à sua escolha - **ponte, espargata frontal e lateral, etc.** - **Saltos, voltas e afundos,** utilizados **como elementos de ligação.**	1. Realiza afundo à frente, colocando as mãos à largura dos ombros e dedos afastados. 2. Realiza impulsão alternada dos MI elevando a bacia para cima da cabeça. 3. Mantém o equilíbrio. **Roda:** 1. Apoia alternadamente as mãos no solo em linha reta, após afundo à frente e impulsão dos MI; 2. Passagem por AFI, terminando em equilíbrio. **Cabalhota à retaguarda com passagem por AFI:** 1. Realiza impulsão de braços quando a bacia está por cima da cabeça. 2. Passagem por AFI terminado em pé no solo. **Roda a um braço:** 1. Executa o movimento com rotação rápida dos membros inferiores 2. Mantém extensão dos segmentos corporais. 3. Sai em equilíbrio, com braços elevados na direção do ponto de partida.
Nível Avançado	
Realiza uma sequência de habilidades no solo (em colchões), que combine, com fluidez as destrezas gímnicas dos níveis anteriores e: - **Roda a um braço** - **Salto de mãos à frente** - ***Flic-flac* à retaguarda**	**Salto de mãos à frente:** 1. Apoia as mãos longe da perna de impulsão e impulsiona com os braços. 2. Projeta energicamente a perna de balanço 3. Aterragem equilibrada com braços elevados ***Flic-flac* à retaguarda:** 1. Projeta os braços energicamente para trás no desequilíbrio inicial 2. Mantém o corpo em extensão durante o voo 3. Impulsiona com os braços e fecha os membros inferiores para a receção 4. Termina em equilíbrio no solo

Anexos

Anexo 1 - Rotação Semanal dos Espaços de Aula de EF

Semana	2ª FEIRA				3ª FEIRA				4ª FEIRA				5ª FEIRA				6ª FEIRA			
I	Sena	Adelaide	Gin C/D	Terraço	Sena	Adelaide	Gin C/D	Terraço	Sena	Adelaide	Gin C/D	Terraço	Sena	Adelaide	Gin C/D	Terraço	Sena	Adelaide	Gin C/D	Terraço
II	Adelaide	Gin C/D	Terraço	Sena	Adelaide	Gin C/D	Terraço	Sena	Adelaide	Gin C/D	Terraço	Sena	Adelaide	Gin C/D	Terraço	Sena	Adelaide	Gin C/D	Terraço	Sena
III	Gin C/D	Terraço	Sena	Adelaide	Gin C/D	Terraço	Sena	Adelaide	Gin C/D	Terraço	Sena	Adelaide	Gin C/D	Terraço	Sena	Adelaide	Gin C/D	Terraço	Sena	Adelaide
IV	Terraço	Sena	Adelaide	Gin C/D	Terraço	Sena	Adelaide	Gin C/D	Terraço	Sena	Adelaide	Gin C/D	Terraço	Sena	Adelaide	Gin C/D	Terraço	Sena	Adelaide	Gin C/D
8.15	6B	6C	11B	12A	12C	5D	9E	6D	6E	7C	11F	9D	6F	5B	11G	8A	6E	11D	8E	6A
9.00	6B	6C	11B	12A	12C	5D	9E	6D	6E	7C	11F	9D	6F	5B	11G	8A	6E	11D	8E	6A
10.00	11A	5B	9A	12D	11E	7B	11C	5A	11A	5C	8E	8F	8B	5D		6D	11E	5E	11F	12G
10.45	11A	5B	9A	12D	11E	7B	11C	5A	11A	5C	8E	8F	8B	5D		6D	11E	5E	11F	12G
11.45	8F	5C	11G	12B	9B	11D	12F	6A	8C	5F	9F	9C	6B	7B	11B	6C	5A	7C	11C	12E
12.30	8F	5C	11G	12B	9B	11D	12F	6A	8C	5F	9F	9C	6B	7B	11B	6C	5A	7C	11C	12E
13.30	FUT	EA	GIN / TM	VOL B	BAD	VOL / EA	DC / TM	AND B	VOL I	VOL B	EA	AND B	FUT	BAD	GIN	DC			GIN	
14.15		3D 4D		1A 2A	3A 4A	DC	JI	1B 2B		3C 4C	JI	1C 2C	3C 4C			1D 2D	VOL I			
15.15	8B	5F	7E	10G	6F	5E	10D	10F	8D	7F		10G	10A	AND B	10C	10F	7D	7A		8C
16.00	8B	5F	7E	10G	6F	5E	10D	10F	8D	7F		10G	10A		10C	10F	7D	7A		8C
17.00	10A	7A		8A	10B	7D	10C	10E	BAD				10B		10D	10E	7E	7F		8D
17.45	10A	7A		8A	10B	7D	10C	10E					10B		10D	10E	7E	7F		8D
18.30	BAD				BAD				BAD				BAD				BAD			
19.15																				

Ano Letivo 2024/2025		
ZÉ NOBRE	BADM	DE - Badminton Vários Misto + CAA + Presidente do Conselho Geral
LUÍS BAGANHA	BADM	DE - Badminton Vários Misto + DT + Filipa Segura + Biblioteca
AFONSO BORGES	ESC AT	DE - Escola Ativa + PES + Diretor de Instalações + Biblioteca
CLAUDIA GONÇALVES	D COM	DE - Desporto Comunidade + DT + Coordenadora Departamento + Orientadora Cooperante da UL
RAQUEL ALVIM	GIN	DE - Ginástica Vários Feminino (2 grupos) + DT + Coordenadora Desporto Escolar
SUSANA DINIS	FUT	DE - Futsal B Masculino + DT + CAA + SIP
JOANA MACEDO	AND B	DE - Andebol B Masculino + 1.º Ciclo - 3.º e 4.º ano + CAA
RAQUEL ENCARNAÇÃO	VOL B	DE - Voleibol B Feminino + 1.º Ciclo - 1.º e 2.º ano + CAA
PAULO AFONSO	VOL INIC	DE - Voleibol Iniciados Misto + DT
SÍLVIA VALOROSO	TM	DE - Ténis de Mesa Vários Misto + DT + JI
JOÃO SILVA		DT
RITA PINTO		
1.º CICLO	BADM	1.º Ciclo - Badminton

1.º Semestre	1.ª Semana	16 Set a 20 Set	14 Out a 18 Out	11 Nov a 15 Nov	16 Dez a 20 Dez
	2.ª Semana	23 Set a 27 Set	21 Out a 25 Out	18 Nov a 29 Nov	6 Jan a 10 Jan
	3.ª Semana	30 Set a 4 Out	28 Out a 31 Out	2 Dez a 6 Dez	13 Jan a 17 Jan
	4.ª Semana	7 Out a 11 Out	4 Nov 8 Nov	9 Dez a 13 Dez	20 Jan a 24 Jan
	1.ª Semana				27 Jan a 31 Jan
2.º Semestre	2.ª Semana	10 Fev a 14 Fev	17 Mar a 21 Mar	28 Abr a 2 Mai	26 Mai a 30 Mai
	3.ª Semana	17 Fev a 21 Fev	24 Mar a 28 Mar	5 Mai a 9 Mai	2 Jun a 6 Jun
	4.ª Semana	24 Fev a 7 Mar	31 Mar a 7 Abr	12 Mai a 16 Mai	9 Jun a 12 Jun
	1.ª Semana	10 Mar a 14 Mar	22 Abr a 24 Abr	19 Mai a 23 Mai	

Anexo 2 - Protocolo de Avaliação Inicial (AEDFL, 2024a)

Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre
Ano Letivo 2024/2025

Disciplina de Educação Física
Ensino Básico | Ensino Secundário

Protocolo de Avaliação Inicial

Avaliação Inicial

«A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.» (Despacho Normativo n.º 1/2005; pág. 71).

O processo de avaliação, nas suas vertentes diagnósticas e prognóstica, assume particular importância no processo de ensino-aprendizagem, pelo facto de constituir um instrumento de extrema utilidade na aferição dos diferentes níveis de prática e no conhecimento específico de cada aluno. A avaliação inicial permite-nos ir ao encontro de duas grandes orientações das Aprendizagens Essenciais (AE) (DGE, 2018) e do Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (2.º e 3. Ciclos e Secundário), necessárias para a promoção da qualidade do ensino em Educação Física: a inclusividade e a diferenciação do ensino. Estas orientações visam criar as condições para uma oferta de atividade adequada a cada um dos alunos - de acordo com as suas necessidades, interesses, possibilidades e limitações - tomando por referência os conteúdos e os objetivos programáticos específicos por ano/ciclo: «…se desejarmos que os alunos realizem as aprendizagens que os conduzem ao seu desenvolvimento, é imprescindível começar por identificar as suas dificuldades e perceber as suas possibilidades… » (Carvalho, 1994; pág. 138)

A avaliação inicial é realizada a partir da observação/apreciação da participação dos alunos em situações de referência e com base nas informações recolhidas e após a identificação das principais dificuldades e necessidades dos alunos, procede-se ao Plano Anual de Turma.

Objetivos

- Avaliar o nível inicial, bem como as possibilidades de progredir no conjunto das matérias.
- Identificar alunos críticos por matéria e matérias prioritárias, bem como aspetos críticos no tratamento de cada matéria - formas de organização, questões de segurança, formação de grupos, entre outras.
- Definir o planeamento e as etapas a desenvolver ao longo do ano letivo.
- Recolher informações para definição de prioridades de desenvolvimento (objetivos) para a etapa seguinte.
- Obter informações para, em grupo, elaborar ou reformular o plano curricular, estabelecendo objetivos por ano e definindo objetivos mínimos.

Anexo 3 - Plano Curricular (AEDFL, 2024b)

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D.FILIPA DE LENCASTRE

Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre

Ano Letivo 2024/202

Ensino Básico | Ensino Secundário

Disciplina de Educação Física

Plano Curricular

Operacionalização das Aprendizagens Essenciais na Disciplina de Educação Física

Nos 2.º e 3.º Ciclos do ensino básico e no ensino secundário, evidenciando uma articulação vertical e uma progressão consistente e exequível ao longo dos anos de escolaridade, consideram-se para a disciplina de Educação Física (EF), as seguintes as aprendizagens essenciais (síntese):

- na área das **Atividades Físicas**, um conjunto de matérias no nível de complexidade definido para cada ano de escolaridade, garantindo a caraterística eclética da disciplina, pela variedade do tipo de matérias;

- na área da **Aptidão Física**, as capacidades motoras que evidenciam aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola®, para a sua idade e género;

- na área dos **Conhecimentos**, as competências definidas para cada ano de escolaridade (DGE, 2018).

Anexo 4 - Perfil do Aluno na Disciplina de EF (AEDFL, 2024c)



Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre
Ano Letivo 2024/2025 | Ensino Básico | 3º Ciclo
Disciplina de Educação Física

Perfil do aluno

7.º Ano

Domínios	Descritores do Perfil do Aluno ACPA (**)	Ponderação	Descritores de desempenho
Área dos Conhecimentos		100%	Considera-se Apto na **Área de Conhecimentos**, o aluno que obtenha classificação igual ou superior a 50%.
Área da Aptidão Física			Considera-se Apto na **Área da Aptidão Física**, o aluno que se encontre na ZSAF, em pelo menos, nos seguintes testes: 1 Aptidão Aeróbia – Vaivém. 2 Aptidão Muscular – Abdominais + o melhor do aluno.
Área das Atividades Físicas Nas matérias, os alunos demonstram competências num dos seguintes níveis de especificação -Introdução (I); -Dominar (D); Considera-se que um aluno atinge um determinado nível de desempenho – I ou E, se conseguir observar/evidenciar as competências definidas para cada um desses níveis, tendo em conta os objetivos programáticos para o 7º ano de escolaridade e o Plano Curricular da disciplina.			**Área das Atividades Físicas** **Avaliação | Competências de Desempenho** **Nível de Avaliação Quantitativo** / **Nível de Avaliação Qualitativo** **Nível 1** (1 a 2) – **Muito Insuficiente** **Nível 2** (3 a 4) – **Insuficiente** **Nível 3** (5) – **Suficiente** **Nível 4** (6) – **Bom** **Nível 5** (5) – **Muito Bom** **CLASSIFICAÇÃO FINAL** A atribuição dos níveis de avaliação 3 , 4 e 5 pressupõe que o aluno tem sucesso nas três Área em avaliação: Área d.a.s Atividades Físicas, Área da Aptidão Física e Área dos Conhecimentos.

Descritores de Desempenho por Área

Aprendizagens Essenciais

As aprendizagens previstas referem-se a objetivos gerais, obrigatórios em todas as escolas, definindo as competências comuns a todas as áreas que se expressam através do seguinte:

1. Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e o do grupo: a) Relacionar-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários; b) Aceitar o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por ele(s); c) Interessar-se e apoiar os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação próprio e do(s) outro(s); d) Cooperar nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na atividade da turma; e) Apresentar iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e do grupo, considerando também as que são apresentadas pelos companheiros com

Página 1 de 2

Avenida Magalhães Lima | 1000-137 Lisboa | dgeste@aedfl.edu.pt | www.aedfl.pt 218 497 040

Anexo 5 - Regime Especial de Avaliação – 7.º Ano (AEDFL, 2024d)

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D.FILIPA DE LENCASTRE

Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre

Ano Letivo 2024/2025

Disciplina de Educação Física | Ensino Básico | 3.º Ciclo

Regime Especial de Avaliação

Aos alunos que lhes seja determinado a dispensa de caráter permanente e/ou temporário, através de atestado médico (Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro), comprovando a sua incapacidade funcional para a frequência prática das aulas da disciplina de Educação Física, aplica-se um regime especial de avaliação.

Os alunos abrangidos pelo regime especial de avaliação, sã Destaques e notas ão da disciplina - Área dos Conhecimentos e teoricamente nas Áreas das Atividades Físicas e Aptidão Física - conteúdos programáticos das aprendizagens essenciais definidas para o 3.º Ciclo, por ano escolar, em que os parâmetros terão a seguinte contribuição percentual para a classificação final dos alunos:

Conhecimentos	**80%**
Atitudes	**20%**
	100%

Aos alunos é aplicável um regime de avaliação com as seguintes características:

Conhecimentos

O aluno com **atestado médico de caráter permanente/temporário – duração igual ou superior a um mês** deve elaborar, pelo menos:

- **dois trabalhos escritos** em grupo e/ou individual com/sem apresentação oral/demonstração – um por semestre, sobre os temas/subtemas da área dos Conhecimentos e sobre os conteúdos programáticos teóricos das áreas das Atividades Físicas e Aptidão Física, que se encontram definidos por ano escolar – 7.º, 8.º e 9.º ano na gestão curricular/plano curricular da disciplina;
- **um ou dois testes de avaliação por semestre**, onde se inclui os conteúdos programáticos das três áreas de extensão da disciplina;
- **fichas de trabalho e/ou relatórios**;
- **participação oral espontânea ou quando solicitada**.

Regime Misto

Aplicam-se as tarefas anteriores nas matérias em que não é possível obter elementos de avaliação dos conteúdos práticos.

Anexo 6 - IHSA-Del-Prette (Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes)

Caderno de aplicação IHSA- Del Prette

Almir Del Prette & Zilda A.P. Del Prette

Nome: |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

RG: |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_| CPF: |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

Data de Nascimento: _____/_____/____ (Dia / Mês / Ano) Local de nascimento: ________________/________/______ (Cidade / Estado / País)

Idade:_____ Sexo: M ( ) F( ) Escolaridade: ____________________________________

Curso/Série: ___________________ Escola/Instituição: ______________________ Públ. ( ) Priv ( )

Ocupação: ____________________________________ Data de Nascimento:_____/_____/_____ (Dia / Mês / Ano)

Aplicador: ____

Autorizo uso sigiloso em pesquisa:____
Assinatura

Instruções

Leia com bastante atenção cada item. Ele apresenta uma situação social comum (parte sem grifo) e uma ação ou reação (parte grifada).

Nas colunas de FREQUÊNCIA, assinale um X naquela que corresponde à quantidade de vezes que você apresenta a reação (parte grifada) indicada no item. Para isso use a seguinte escala:

0 a 2 – Em cada 10 situações desse tipo me comporto dessa forma no máximo 2 vezes;
3 a 4 – Em cada 10 situações desse tipo me comporto dessa forma de 3 a 4 vezes;
5 a 6 – Em cada 10 situações desse tipo me comporto dessa forma de 5 a 6 vezes;
7 a 8 – Em cada 10 situações desse tipo me comporto dessa forma 7 a 8 vezes;
9 a 10 – Em cada 10 situações desse tipo me comporto dessa forma 9 a 10 vezes;

Nas colunas de DIFICULDADE, assinale um X naquela que corresponde à sua dificuldade para apresentar a reação (parte grifada) indicada no item. Para isso, use a seguinte escala: NENHUMA, POUCA MÉDIA, MUITA e TOTAL.

Responda todos os itens. Se uma ou mais situação nunca lhe ocorreu, imagine como se ela estivesse ocorrendo e, então, proceda como nas demais. Não há respostas certas ou erradas.

Ao final confira se todos os itens foram respondidos.

1

CADERNO DE APLICAÇÃO IHSA-DEL-PRETTE

	ITENS	Frequência					Dificuldade				
		0-2 vezes	3-4 vezes	5-6 vezes	7-8 vezes	9 -10 vezes	Nenhuma	Pouca	Média	Muita	Total
1.	A receber alguma tarefa para fazer, peço todas as informações necessárias para realizá-la.										
2.	Ao entrar em um local (por exemplo, consultório médico, casa de paciente etc.), cumprimento as pessoas.										
3.	Quando alguém me faz uma gentileza ou um favor, eu agradeço.										
4.	Ao sair de um local, eu me despeço das pessoas.										
5.	Consigo aceitar críticas, quando elas são justas.										
6.	Quando surge oportunidade, faço pequenos favores (oferecer a cadeira, abrir a porta para alguém etc.) sem que me peçam.										
7.	Quando alguém faz algo de bom, eu elogio.										
8.	Mesmo quando meu grupo está perdendo em um jogo, eu consigo manter a calma.										
9.	Ao ser elogiado sinceramente por alguém, eu agradeço.										
10.	Quando estou a fim de ficar com alguma pessoa, eu digo isso a ele (a) na primeira oportunidade.										
11.	Consigo tomar a iniciativa de encerrar a conversa (bate-papo) com outra pessoa.										
12.	Quando uma pessoa faz um pedido que acho abusivo (exagerado ou injusto), eu recuso.										
13.	Quando quero participar de um grupo da escola ou trabalho, dou um jeito de entrar na conversa ("me enturmar").										
14.	Ao ser injustamente criticado, consigo responder sem perder o controle.										
15.	Se não quero ficar com um(a) menino(a), eu recuso mesmo que ele(a) seja muito insistente.										
16.	Quando não gosto da roupa ou sapato que o vendedor insiste em me vender, eu digo com educação que não gostei e não vou levar.										
17.	Converso sobre sexo com os meus pais numa boa.										
18.	Quando alguém "apronta comigo", peço-lhe, numa boa, que se explique.										
19.	Nos trabalhos de grupo, explico as tarefas aos colegas, quando necessário.										

2

CADERNO DE APLICAÇÃO IHSA-DEL-PRETTE

ITENS		Frequência					Dificuldade				
		0-2 vezes	3-4 vezes	5-6 vezes	7-8 vezes	9 -10 vezes	Nenhuma	Pouca	Média	Muita	Total
20.	Na escola ou em meu trabalho, faço apresentações orais em grupo quando solicitado.										
21.	Consigo conversar com pessoas de autoridade (diretor da escola, chefe no trabalho, padre o pastor na igreja etc.) sempre que necessário.										
22.	Quando meus pais foram professores criticam o meu comportamento, consigo controlar minha irritação.										
23.	Se acho errado fazer uma coisa, mesmo os colegas me pressionando, eu fico na minha (não faço).										
24.	Consigo guardar segredo sobre o que os amigos me contam.										
25.	Ao conhecer alguém que quero ter como amigo(a), eu lhe faço perguntas pessoais.										
26.	Consigo perceber os sentimentos (medo, raiva, vergonha, tristeza e etc.) de um(a) amigo(a) em dificuldade.										
27.	Demonstro meu aborrecimento a meu/minha irmão (ã) quando ele(a) apronta comigo (mexe nas minhas coisas, implica e etc.).										
28.	Ao perceber que fui inconveniente (grosso, desagradável) e ofendi alguém, eu peço desculpas.										
29.	Quando um amigo tem uma posição contrária à minha, consigo negociar uma solução boa para nós dois.										
30.	Reajo com calma quando as coisas não saem como eu gostaria.										
31.	Ao notar que um(a) colega está triste com algum problema, eu lhe ofereço meio apoio.										
32.	Na relação sexual, quando meu/minha parceiro(a) discorda de usar camisinha, procuro convencê-lo(a) sobre essa necessidade.										
33.	Quando meus pais insistem em dizer o que devo fazer, contrariando o que penso, falo calmamente o que acho.										
34.	Quando um colega está com dificuldade em alguma tarefa da escola ou do trabalho, eu ofereço minha ajuda.										
35.	Quando eu quero fazer amizades, convido as pessoas para algum programa ou atividade.										
36.	Em relação à carinhos, seja com quem for, eu digo francamente o que me desagrada.										
37.	Ao sentir desejo de conhecer alguém a quem não fui ainda apresentado(a), eu mesmo(a) me apresento a essa pessoa.										
38.	Consigo controlar minha raiva quando meu/minha irmão(ã) me irrita de alguma maneira.										