



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA
LEAL DA CÂMARA**

Relatório de Estágio apresentado a provas públicas para a obtenção do grau de Mestre
em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado por Prof.

Doutor João Jorge Comédias Henriques

Tiago Alexandre Ferreira Pereira, nº22300980

2025



Centro Universitário Lisboa
Faculdade de Educação Física e Desporto
Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA
LEAL DA CÂMARA
“VERSÃO FINAL”**

Relatório de Estágio defendido em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa, no dia 19/12/2025, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação N.º 662/2025, de 19 de dezembro de 2025, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Paulo Jorge Rodrigues Cunha
Arguente: Prof. Doutor Pedro Miguel Cortes Torrado
Orientador: Prof. Doutor João Jorge Comédias Henriques

Tiago Alexandre Ferreira Pereira, n.º22300980

2025

**O principal objetivo da educação é criar pessoas
capazes de fazer coisas novas e não simplesmente
repetir o que outras gerações fizeram
(Jean Piaget)**

Agradecimentos

Agradeço à Universidade Lusófona, pela oportunidade de formação e pelas experiências proporcionadas ao longo destes cinco anos de aprendizagem.

Um agradecimento especial ao meu orientador de faculdade, Professor Doutor João Comédias, pelos ensinamentos, disponibilidade e partilha de conhecimento ao longo de todo o mestrado, que foram determinantes para o meu desenvolvimento académico e profissional.

Agradeço igualmente ao meu orientador de escola, Professor Arnaldo Santos, pelo acompanhamento rigoroso e pelo ano de aprendizagens que muito contribuíram para a minha evolução, não apenas enquanto futuro professor de Educação Física, mas também a nível pessoal.

À minha família, expresso um profundo reconhecimento por todo o apoio, compreensão e incentivo incondicional ao longo deste percurso. Em especial, à minha mãe, pai, irmão, tio e aos meus avós, que sempre estiveram presentes em cada etapa e cujo apoio foi fundamental durante estes cinco anos de faculdade.

Um agradecimento muito especial à minha Madrinha, pelo carinho, pela ajuda constante e pela força incansável em todos os momentos. Foi um pilar essencial ao longo deste percurso, nunca me deixando desistir, mesmo nos períodos mais difíceis, e tornando esta caminhada mais segura e confiante.

À minha namorada, agradeço por todo o apoio, compreensão e ajuda constante ao longo deste caminho exigente. A sua presença e incentivo foram essenciais para enfrentar as maiores dificuldades.

Uma palavra de profundo reconhecimento ao meu colega de estágio, Ricardo Rodrigues, que foi muito mais do que um simples colega. A partilha diária, a entajuda constante e a forma como enfrentámos juntos todos os desafios criaram uma ligação única, que ultrapassa em muito o espaço académico. Este percurso consolidou não só uma cooperação exemplar no estágio, mas também uma amizade verdadeira, que levarei para a vida.

Deixo também uma palavra de reconhecimento a colegas e amigos que marcaram este percurso académico e pessoal, como o Francisco Lourenço, Vasco Ribeiro, David Reis e o Pedro Ribeiro cuja amizade e partilha levarei para a vida.

Por fim, um agradecimento especial aos meus alunos, que ficarão para sempre na minha memória, não apenas pelas aprendizagens realizadas, mas sobretudo pelas vivências e momentos partilhados ao longo deste percurso.

Resumo

O estágio profissional, realizado com uma turma do 10.º ano de escolaridade, constituiu uma etapa decisiva na formação inicial de professores, estruturado em quatro áreas: Lecionação, Desporto Escolar, Direção de Turma e Seminário.

Na Lecionação, desenvolveu-se um projeto centrado no ensino do futebol, promovendo o desenvolvimento das competências motoras fundamentais e das ações técnico-táticas básicas através de jogos reduzidos e condicionados. Esta abordagem surgiu como alternativa ao jogo formal, visando aprendizagens mais inclusivas e adaptadas ao nível real dos alunos. No Desporto Escolar, o foco recaiu sobre o padel, procurando formas de ensino no contexto escolar sem acesso regular a um campo específico, mediante a criação de critérios de avaliação diagnóstica e a participação em encontros interescolas. A Direção de Turma destacou a educação para a saúde, com ênfase na sensibilização para a importância do sono e hábitos saudáveis. No Seminário, investigou-se a perceção dos professores sobre a utilização de jogos reduzidos e condicionados no futebol, recorrendo a observação, entrevistas e reflexão crítica.

Em síntese, os projetos evidenciaram a importância da inovação pedagógica e da adaptação a diferentes contextos, fatores centrais para a consolidação da identidade profissional docente.

Palavras-chave: Adaptação Pedagógica; Jogos reduzidos e condicionados; Padel; Educação para a Saúde; Inovação pedagógica.

Abstract

The professional internship, carried out with a 10th-grade class, constituted a decisive stage in initial teacher training, structured into four areas: Teaching, School Sport, Class Tutorship, and Seminar.

In Teaching, a project was developed focused on football instruction, promoting the development of fundamental motor skills and basic technical-tactical actions through small-sided and conditioned games. This approach emerged as an alternative to formal play, aiming for more inclusive learning adapted to the students' actual levels. In School Sport, the focus was on padel, exploring teaching methods within the school context without regular access to a specific court, through the creation of diagnostic evaluation criteria and participation in inter-school meetings. Class Tutorship highlighted health education, emphasizing awareness of the importance of sleep and healthy habits. In the Seminar, teachers' perceptions regarding the use of small-sided and conditioned games in football were investigated, using observation, interviews, and critical reflection.

In summary, the projects developed highlighted the importance of pedagogical innovation and adaptation to different contexts, which are central factors for the consolidation of professional teaching identity.

Keywords: Pedagogical Adaptation; Small-sided and conditioned games; Padel; Health Education; Pedagogical innovation.

Abreviaturas

ABCD - Aptidão Física, Bolas, Colchões e Dança

AELC - Agrupamento de Escolas Leal da Câmara

AEPA - Análise de Ensino e Processo de Avaliação

ASE - Apoio Social Escolar

CT - Conselho de Turma

DAC - Domínios de Autonomia Curricular

DE - Desporto Escolar

DEF - Departamento de Educação Física

DT - Direção de Turma

EE - Encarregados de Educação

EF - Educação Física

FZSAF - Fora da Zona Saudável de Aptidão Física

JDC - Jogos Desportivos Coletivos

JRC - Jogos Reduzidos e Condicionados

OMS - Organização Mundial da Saúde

PCT - Projeto Curricular de Turma

PES - Projeto de Educação para a Saúde

PNEF - Programas Nacionais de Educação Física

REM- Rapid Eye Movement

SE - Sport Education Model

TG - Tactical Games

TGfU - Teaching Games for Understanding

Índice

Introdução	11
1.Lecionação.....	14
1.1. Projeto Específico da Lecionação- Ensino do Futebol – Domínio de Competências Básicas	14
1.2. 1ª Etapa.....	16
1.2.1. Plano	16
1.2.2. Balanço	18
1.3. 2ª Etapa.....	20
1.3.1. Plano	21
1.3.2. Balanço	25
1.4. 3ª Etapa.....	27
1.4.1. Plano	29
1.4.2. Balanço	32
1.5. 4ª Etapa.....	34
1.5.1. Plano	35
1.5.2. Balanço	37
1.6. Atividades Estágio.....	39
1.6.1. Professor a Tempo Inteiro	39
1.6.2. Plano de Observação	43
2. Direção de Turma	45
2.1. Projeto Específico da Direção de Turma - Hábitos de Sono Saudáveis.....	45
2.2. 1ª Etapa.....	46
2.2.1. Plano	47
2.2.2. Balanço	47

2.3. 2ª Etapa.....	48
2.3.1. Plano	48
2.3.2. Balanço	49
2.4. 3ª Etapa.....	50
2.4.1. Plano	50
2.4.2. Balanço	51
2.5. Saída de Campo.....	52
2.5.1. Plano	52
2.5.2. Balanço	53
2.6. 4ª Etapa.....	54
2.6.1. Plano	55
2.6.2. Balanço	55
3. Desporto Escolar.....	57
3.1. Oferta do Desporto Escolar	57
3.2. Projeto Específico do Desporto Escolar - Como Ensinar e Avaliar o Padel na Escola	57
3.3. 1ª Etapa.....	58
3.3.1. Plano	59
3.3.2. Balanço	59
3.4. 2ª Etapa.....	60
3.4.1. Plano	61
3.4.2. Balanço	61
3.5. 3ª Etapa.....	62
3.5.1. Plano	63
3.5.2. Balanço	64

3.6. 4ª Etapa.....	64
3.6.1. Plano	65
3.6.2. Balanço	65
4. Seminário - Jogos Condicionados e Jogos Reduzidos: Estratégias e Soluções para Resolver Problemas Típicos no Nível Introdução no Futebol	67
4.1. 1ª Etapa.....	67
4.1.1. Pertinência.....	68
4.1.2. Revisão da Literatura	69
4.1.3. Pergunta de Partida e Objetivos	73
4.2. 2ª Etapa.....	74
4.2.1. Desenho do Estudo e Amostra	74
4.2.2. Instrumentos.....	74
4.2.3. Procedimentos.....	75
4.3. 3ª Etapa.....	75
4.3.1. Análise de Dados.....	75
4.3.2. Apresentação e Discussão dos Resultados	76
4.3.3. Conclusões	77
4.4. 4ª Etapa.....	78
Conclusão	80
Referências Bibliográficas	82
Apêndices.....	I

Índice de Quadros

Quadro 1 - Horário Semanal.....	13
Quadro 2- Planeamento 1ª e 2ª Unidade Didática	17
Quadro 3 -Grupos de trabalho para a Avaliação Inicial.....	18
Quadro 4 - Grupos Heterogéneos	22
Quadro 5 - Planeamento da 3ª e 4ª Unidade Didática	23
Quadro 6 - Planeamento da 5ª e 6ª Unidade Didática	29
Quadro 7 - Reformulação dos grupos heterogéneos.....	31
Quadro 8 - Grupos heterogéneos no Ginásio	32
Quadro 9 - Planeamento da 7ª e 8ª Unidade Didática	34

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Avaliação Inicial – Matérias	18
---	----

Introdução

O estágio profissional representa uma etapa decisiva na formação inicial de professores, oferecendo um espaço privilegiado para articular teoria e prática, onde se constrói uma visão mais concreta e realista da profissão docente. Estudos recentes indicam que este tipo de experiência favorece não só a aquisição de saberes pedagógicos e científicos, mas também o desenvolvimento de competências como reflexão crítica, adaptação às realidades escolares e gestão de constrangimentos (Cole, Hinchcliff & Carling, 2022).

Neste sentido, o relatório que se apresenta reflete o percurso formativo realizado ao longo do estágio, estruturado em quatro áreas de intervenção fundamentais: Lecionação, Direção de Turma (DT), Desporto Escolar (DE) e Seminário. Cada uma destas áreas assumiu um papel central na construção da identidade docente, permitindo desenvolver competências distintas, mas complementares, indispensáveis ao exercício da profissão.

A prática decorreu na Escola Secundária Leal da Câmara, pertencente ao Agrupamento de Escolas Leal da Câmara, localizada no concelho de Sintra, composto por um total de 151 turmas e 3.427 alunos no ano letivo de 2024/2025. No que se refere ao Departamento de Educação Física (DEF), o agrupamento conta com um grupo de 35 professores e 2 estagiários, abrangendo um vasto leque de 13 matérias no âmbito do DE. A caracterização detalhada da escola encontra-se apresentada no Apêndice I.

A turma atribuída correspondeu ao 10.º ano de escolaridade, do curso de Ciências e Humanidades, composta por 28 alunos (11 rapazes e 17 raparigas) com uma média etária de 15 anos. Para salvaguarda da proteção de dados, todos os nomes e números apresentados nas tabelas e descrições ao longo do relatório foram substituídos por referências fictícias.

A Lecionação constituiu o eixo central do estágio, organizada em quatro etapas, prognóstico, prioridades, progresso e produto, que estruturaram todo o processo de ensino-aprendizagem. Desenvolveu-se o projeto centrado no ensino do futebol, mais concretamente na utilização dos Jogos Reduzidos e Condicionados (JRC) como estratégia pedagógica. Esta escolha decorreu da necessidade de encontrar metodologias que ultrapassassem a limitação de uma prática excessivamente complexa para uma grande maioria dos alunos. A esta experiência somou-se a realização de dois períodos de Professor a Tempo Inteiro (PTI), que proporcionaram uma vivência intensiva e próxima da realidade docente. Estes momentos permitiram assumir a lecionação de diferentes turmas e matérias, exigindo uma capacidade acrescida de planificação, de adaptação metodológica e de gestão de dinâmicas diversificadas.

No domínio da DT, o foco centrou-se no acompanhamento próximo dos alunos, indo para além da vertente administrativa. Esta dimensão reforçou o papel do professor enquanto mediador das relações interpessoais, facilitador do bem-estar e promotor do sucesso educativo (Boavista & Sousa, 2013). Neste contexto, foi desenvolvido e implementado um projeto centrado nos hábitos de sono saudáveis, procurando sensibilizar os alunos para a importância do descanso na aprendizagem, no desempenho escolar e no equilíbrio pessoal. A Saída de Campo constituiu igualmente um momento marcante, ao promover a cooperação, a autonomia e o fortalecimento das relações interpessoais, permitindo também um contributo para as aprendizagens em contexto não formal, potenciando a autonomia e o espírito crítico dos discentes.

Relativamente ao DE, a intervenção assentou na dinamização da modalidade de padel, articulando componentes técnico-pedagógicas e organizativas. A inexistência de um campo específico exigiu a criação de estratégias adaptadas ao contexto escolar, bem como a elaboração de uma grelha de avaliação diagnóstica que orientou o ensino e a diferenciação pedagógica. A participação nos encontros interescolas destacou-se como momento central de aprendizagem, promovendo a cooperação, o espírito competitivo saudável e a motivação dos alunos, ainda que fossem expostos os constrangimentos logísticos e estruturais inerentes à prática da modalidade.

Por sua vez, o Seminário assumiu um carácter investigativo e reflexivo, centrado na análise do uso dos JRC no ensino do futebol. A metodologia de investigação-ação (Kemmis & McTaggart, 2005) orientou o estudo, articulando ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão crítica. Este trabalho permitiu compreender as perceções dos professores de Educação Física relativamente à eficácia dos JRC e as dificuldades sentidas na sua aplicação, contribuindo para um debate fundamentado sobre metodologias alternativas ao jogo formal e sobre o papel do professor como profissional reflexivo (Mesquita, 2010).

O horário semanal do estágio contemplou, para além das duas aulas de 90 minutos atribuídas e da observação das aulas do colega de estágio, a visualização sistemática das aulas do orientador em turmas de cursos profissionais. Paralelamente, nas horas livres foram acompanhadas aulas de outros docentes do DEF, experiência que se revelou determinante para diversificar perspetivas pedagógicas e enriquecer a compreensão das dinâmicas do ensino. As quartas-feiras eram ainda dedicadas às reuniões de estágio com o orientador, espaço de reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas, análise dos aspetos positivos e constrangimentos identificados, bem como de apoio à elaboração do relatório. Por fim, às quartas e quintas-feiras

à tarde, o horário incluía o DE, cuja dinamização constituiu uma parte significativa da intervenção ao longo do ano letivo.

Quadro 1 - Horário Semanal

2º Feira	3º Feira	4º Feira	5º Feira	6º Feira
8:10/9:40 Profissional 3P4	8:10/9:40 Minha Aula 10C1	8:10/9:40 Profissional 3P4	8:10/9:40 Minha Aula 10C1	
10:00/11:30 Observar Prof 3P4-EF	10:00/11:30 Profissional 3P4	10:00/11:30 Orientação Estágio	10:00/11:30 Observar Prof 3P1-EF	10:00/11:30 Profissional 3P4
	11:40/13.10 Observar Ricardo (Prof. Estagiário)	14:00/15:30 DE-PADEL ABC	13:30/14:15 DE-PADEL Escola	11:40/13.10 Observar Ricardo (Prof. Estagiário)

Em síntese, este relatório procurou evidenciar a multiplicidade de experiências proporcionadas pelo estágio, as aprendizagens construídas e os desafios enfrentados. O percurso desenvolvido pretendeu valorizar a docência enquanto prática complexa que exige constante observação, reflexão e colaboração, constituindo um marco fundamental para a construção da identidade profissional e para o compromisso com a formação integral dos alunos.

1.Lecionação

1.1. Projeto Específico da Lecionação- Ensino do Futebol – Domínio de Competências Básicas

O ensino do futebol no contexto escolar apresentou desafios específicos diferentes das restantes matérias, especialmente devido à exigência de um maior desenvolvimento das capacidades coordenativas para a realização de ações técnico-táticas fundamentais (passes, receções, conduções e remates). Ao contrário de outros jogos desportivos coletivos (JDC), em que os alunos corriam com os membros inferiores e manipulavam a bola com os membros superiores, no futebol, as ações técnicas fundamentais envolvem simultaneamente deslocamentos em várias direções e controlo da bola com os membros inferiores. Este fator aumenta a complexidade da modalidade, tornando necessária uma abordagem pedagógica estruturada, que contemplasse o desenvolvimento das competências motoras fundamentais previamente à introdução das ações específicas do jogo.

Este projeto teve como objetivo principal, promover o desenvolvimento das competências motoras fundamentais e das ações técnico-táticas básicas no futebol, através de uma abordagem pedagógica estruturada e progressiva, de modo a melhorar o desempenho e a tomada de decisão dos alunos, facilitando a adaptação às exigências do jogo formal. Tendo como objetivos operacionais:

1. Desenvolver, até ao final do projeto, o equilíbrio, a coordenação, o ritmo e a orientação espacial dos alunos, através da realização sistemática de exercícios específicos na fase inicial das aulas, até que realizassem as ações propostas com fluência e sem erros críticos na maioria das tentativas.
2. Aplicar competências motoras desenvolvidas em JRC, adaptando dimensões do campo, número de jogadores e regras, de modo a facilitar a execução técnico-tática e a tomada de decisão, até que os alunos demonstrassem progressos mensuráveis em algumas ações do jogo (passe, receção, condução ou remate).
3. Integrar metodologias progressivas que articulassem capacidades perceptivo-cognitivas e motoras, promovendo a antecipação e a adaptação ao jogo, até que os alunos apresentassem melhorias visíveis na leitura de jogo e execução técnica em contexto de oposição.

Garganta (2005) citado por Garganta et al. (2013, p. 34) destacam a importância de um desenvolvimento motor estruturado, enfatizando que a aprendizagem do futebol deve assentar, primeiramente, na consolidação das habilidades motoras fundamentais antes da progressão para

a execução técnica. Esta abordagem assumiu particular relevância no contexto escolar, onde muitos alunos apresentaram dificuldades ao nível da eficiência motora, comprometendo a capacidade para realizar tarefas específicas do jogo. Assim, a implementação de metodologias que respeitassem esta progressão foi considerada essencial para garantir um ensino mais eficaz e inclusivo da modalidade.

A interação entre habilidades perceptivo-cognitivas e capacidades motoras é essencial para um desempenho eficaz no futebol, uma vez que a antecipação e a tomada de decisão influenciam diretamente a execução técnica e a adaptação às exigências do jogo. Neste sentido, Williams e Ward (2007) citado por Roca et al., (2013, p. 144-145) destacam que, embora as diferentes competências perceptivo-cognitivas possam ser analisadas separadamente, elas não funcionam de forma isolada, interagindo de maneira dinâmica durante a execução. Assim, a implementação de exercícios progressivos que integre estas dimensões torna-se essencial para melhorar as competências dos alunos, promovendo uma abordagem mais eficaz no ensino e na prática do futebol.

Através da avaliação inicial aos alunos, foi possível identificar dificuldades significativas, na maioria, no que dizia respeito às execuções de ações fundamentais do futebol, como receção, passe e remate. Estas dificuldades estavam diretamente relacionadas com défices ao nível do equilíbrio, coordenação e deslocamentos, comprometendo a eficácia na aplicação das ações técnico-táticas durante o jogo. Assim, tornou-se essencial a implementação de exercícios específicos que desenvolvessem estas competências motoras.

As aulas foram estruturadas em duas fases principais:

- Fase Inicial da Aula: exercícios específicos para desenvolver o equilíbrio, a coordenação, o ritmo e a orientação espacial.
- Fase Fundamental da Aula: aplicação dessas competências em JRC para facilitar a adaptação progressiva dos alunos às exigências do jogo.

A integração de JRC para facilitar a adaptação progressiva dos alunos às exigências do jogo tem sido apontada como uma estratégia eficaz para a melhoria da aprendizagem e da tomada de decisão durante a execução técnico-tática. Essa abordagem está alinhada com o uso dos jogos com campo reduzido, amplamente reconhecidos na literatura como um meio eficiente para o desenvolvimento das habilidades técnico-táticas dos alunos (Pasquarelli, Souza e Stanganelli 2010, p. 3).

Ao serem utilizados neste contexto condicionando principalmente a dimensão do campo e o número de jogadores, simplificando também com defesa sombra, isto é, os defesas

marcam os atacantes, contudo a bola não pode ser retirada, esses jogos promovem um ambiente controlado que facilita o refinamento da execução técnico-tática e a melhoria da tomada de decisão, consolidando a aprendizagem antes da exposição a cenários de maior complexidade competitiva.

Dessa forma, a implementação de uma metodologia que combine a integração de JRC de forma sistemática, planeada e organizada, conforme destacado por Pasquarelli et al., (2010), pode potencializar a adaptação dos alunos às exigências do jogo formal.

O impacto da metodologia foi avaliado através da observação e do desempenho dos alunos nos JRC. A implementação de uma abordagem pedagógica progressiva, baseada no desenvolvimento das competências motoras fundamentais, facilitou a adaptação dos alunos às exigências do futebol, promovendo um desenvolvimento motor adequado e preparando-os para ações técnico-táticas mais complexas. A literatura científica confirma que a aquisição destas competências de base é crucial para o sucesso na aprendizagem do futebol e para a melhoria do desempenho dos alunos.

1.2. 1ª Etapa

Nesta fase inicial de Lecionação, foi fundamental estabelecer rotinas, construir um clima de aula favorável à aprendizagem dos alunos, conhecer os alunos e adaptar às suas necessidades e características (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001, p. 25). Estabelecendo assim o objetivo geral desta etapa e os objetivos específicos:

1. Estabelecer rotinas e regras, implementando procedimentos como alongamentos dinâmicos no início da aula, montagem e desmontagem rápida de materiais e organização imediata dos grupos, ao longo das aulas práticas da etapa, para que, até ao final da etapa, todos os alunos cumpram estas rotinas de forma autónoma e consistente, sem necessidade de instruções adicionais.
2. Diagnosticar o nível inicial de desempenho dos alunos nas matérias, aplicando através de tarefas práticas e observação direta, no período de 4 a 5 semanas de avaliação inicial, para que seja possível classificar todos os alunos em grupos heterogéneos e definir prioridades de intervenção para as etapas seguintes.

1.2.1. Plano

Segundo Bom et al. (1992, p. 76), esta 1.ª Etapa é uma das mais cruciais, pois estabelece a base para o sucesso do resto do ano. Assim, este período foi organizado em torno da Avaliação Inicial, com duração de 4 a 5 semanas, cujo objetivo foi identificar competências

e necessidades dos alunos, ajustando desde logo o planeamento às suas características (Bom et al., 1992, p. 77).

O processo iniciou-se com a aplicação de um questionário inicial (Apêndice II), que permitiu recolher informações sobre experiências anteriores, preferências e perceções dos alunos relativamente à disciplina. Paralelamente, foi realizada uma observação direta em contexto prático, avaliando capacidades físicas, motoras e conhecimentos teóricos através de tarefas alinhadas com os Programas Nacionais de Educação Física (Jacinto et al., 2001).

As aulas foram planeadas tendo em conta o sistema de rotação semanal dos cinco espaços de prática disponíveis na escola (Carvalho, 1994, pp. 138-139). Assim, a seleção de conteúdos foi adaptada às características e limitações de cada espaço, de forma a otimizar o tempo potencial de aprendizagem (Martins et al., 2017, p. 58).

Quadro 2- Planeamento 1ª e 2ª Unidade Didática

1ª Unidade Didática										2ª Unidade Didática				
Dia	17	19	24	26	01	03	08	10	15	17	22	24	29	31
Mês	Setembro				Outubro									
Nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Duração	90 minutos													
Espaço	S	E4	E5	E5	E1	E1	E2	E2	E3	E3	E4	E4	E5	E5

Foram implementadas rotinas desde a primeira aula, como alongamentos dinâmicos realizados autonomamente pelos alunos enquanto apresentava o plano da aula, regras de pontualidade e procedimentos para montagem e desmontagem rápida de materiais. Estas medidas tiveram como finalidade aumentar a eficiência e a organização da prática.

Na conceção das Unidades Didáticas iniciais (Apêndice III), foram privilegiadas matérias diretamente relacionadas com os critérios de avaliação do grupo disciplinar, o que permitiu recolher dados mais relevantes para a definição de prioridades. A informação obtida foi registada e analisada, constituindo uma linha de base para o trabalho futuro (Carvalho, 1994, p. 136).

Como não eram conhecidas as capacidades dos alunos e também não existia acesso a notas do ano anterior, por não frequentarem ainda o ensino secundário, para esta avaliação inicial, foram criados grupos de trabalho (Quadro 2) com base nas respostas do questionário (Apêndice II).

Quadro 3 - Grupos de trabalho para a Avaliação Inicial

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
António Nº1 Fátima Nº2 Leonor Nº14 Manuela Nº19 Márcia Nº21 Rui Nº22 Jéssica Nº11	Raquel Nº23 Teresa Nº25 Tomás Nº26 Tomás Nº27 Francisca Nº3 Filipe Nº5 Isabel Nº8	Kiari Nº12 Leandro Nº16 Lúcia Nº17 Manuela Nº20 Tomás Nº28 Filipe Nº4 Francisco Nº6	Gonçalo Nº7 Jéssica Nº9 Joana Nº10 Laura Nº13 Leonor Nº15 Luna Nº18 Susana Nº24

Na avaliação inicial, deu-se início ao projeto, identificando e definindo o principal problema da turma, que foi de encontro às dificuldades no futebol presentes na grande maioria dos alunos, começando por procurar/utilizar estratégias metodológicas para as próximas etapas.

1.2.2. Balanço

A Avaliação Inicial desta etapa permitiu obter uma visão clara e fundamentada do ponto de partida dos alunos nas diferentes áreas da disciplina. Tal como referem Bom et al. (1992, p. 77), esta fase foi determinante para a definição de metas pedagógicas ajustadas à realidade da turma, constituindo a base para o planeamento subsequente.

Com base nas observações, os alunos foram organizados em quatro grupos de desempenho: atléticos, competentes, com algumas dificuldades e críticos (Quadro 3). Esta organização possibilitou a criação de grupos de trabalho heterogéneos para a etapa seguinte, potenciando a cooperação e a aprendizagem entre pares, como defende Carvalho (1994, p. 140).

Tabela 1 - Avaliação Inicial – Matérias

Matérias	Atléticos	Competentes	Algumas Dificuldades	Críticos
JDC	Nº 26, 5, 13, 4	Nº 27, 10, 23, 16, 28, 7, 3, 1	Nº 11, 21, 20, 18, 2, 17, 22, 9, 15, 24, 6, 19	Nº 12, 8, 25, 14
Ginástica	Nº 5, 18, 23, 13, 1	Nº 11, 10, 2, 4, 17, 6, 8	Nº 26, 27, 21, 20, 16, 22, 7, 9, 15, 3, 19	Nº 12, 25, 28, 14, 24
Dança	Nº 11, 10, 23, 2, 1	Nº 26, 20, 21, 5, 17, 13, 9, 15, 4, 14, 3, 6	Nº 12, 27, 18, 16, 22, 28, 7, 24, 19	Nº 8, 25
Raquetes	Nº 26, 5, 13 4	Nº 10, 23, 16, 17, 22, 25, 28, 7, 3, 1, 6	Nº 11, 27, 21, 20, 18, 2, 9, 15, 14, 24, 19	Nº 12, 8

Atletismo	Nº 26, 5, 13, 4, 10	Nº 27, 11, 23, 16, 2, 17, 22, 7, 1, 6	Nº 21, 20, 28, 9, 15, 3, 8, 19	Nº 12, 18, 25, 14, 24
-----------	------------------------	---	-----------------------------------	--------------------------

Nas atividades físicas, verificou-se que o futebol foi a matéria com maiores lacunas, com muitos alunos a revelarem dificuldades em ações técnico-táticas como a receção orientada, o passe e o remate. O mesmo ocorreu no andebol e basquetebol, sobretudo na execução do remate em salto e lançamento na passada. Para responder a estas necessidades, foi necessário recorrer a JRC, com contextos simplificados e foco na repetição significativa.

No voleibol, as principais dificuldades incidiram sobre os alunos classificados como críticos, nomeadamente na execução do toque de dedos e da manchete, o que exigiu intervenções mais individualizadas nas próximas etapas.

Na dança, iniciou-se com o Merengue, opção escolhida pela familiaridade musical e potencial motivador. Esta estratégia revelou-se eficaz para promover integração e desinibição numa turma do 10.º ano cujo alunos não tinham trabalhado juntos anteriormente.

No atletismo, destacou-se a prova de barreiras, onde a maioria dos alunos demonstrou competência na realização da tarefa, evidenciando uma boa coordenação e ritmo na transposição dos obstáculos, no entanto os alunos mais críticos tiveram algumas dificuldades na manutenção da cadência entre barreiras. As estafetas reforçaram a cooperação, mas expuseram a necessidade de melhorar a passagem do testemunho.

No badminton, os principais constrangimentos prenderam-se com a montagem do campo, que reduziu o tempo de prática, e com dificuldades técnicas básicas (pega da raquete, deslocação para o ponto queda do volante, variedade de batimentos). A consciencialização para a gestão do tempo e organização dos materiais foi iniciada e será reforçada nas próximas etapas.

Na ginástica de solo e aparelhos, observou-se uma clara diversidade de níveis dentro da turma. Alguns alunos apresentaram grande competência na execução de alguns elementos gímnicos, enquanto outros revelaram insegurança, dificuldades posturais e medo na abordagem aos aparelhos. Esta heterogeneidade exige uma abordagem faseada, com progressões técnicas individualizadas e estratégias de segurança reforçadas para a próxima etapa.

Ao nível da aptidão física, os dados recolhidos no protocolo inicial evidenciaram três alunos fora da Zona Saudável de Aptidão Física (FZSAF) na resistência aeróbia e nove na força muscular. Estes dados reforçaram a necessidade de incluir exercícios específicos para estas

componentes. No que diz respeito à flexibilidade, sete alunos apresentaram estar FZSAF, confirmando que esta componente deve ser igualmente reforçada.

Na área do conhecimento, a atividade inicial dedicada às recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) permitiu lançar esta dimensão de forma muito positiva. A abordagem realizada possibilitou discutir conceitos-chave relacionados com saúde, sedentarismo e hábitos de vida, criando pontes relevantes com o quotidiano dos alunos.

A ligação ao Projeto estabeleceu-se de forma direta, uma vez que o diagnóstico confirmou a necessidade de intervenção no futebol, matéria já definida como prioritária. Os dados recolhidos nesta etapa serviram como base para planear as estratégias e tarefas específicas do projeto nas etapas seguintes, garantindo que a intervenção fosse direcionada e sustentada.

1.3. 2ª Etapa

Nesta etapa, o foco foi definir prioridades nas aprendizagens, levando em conta quais as matérias que são mais importantes para o desenvolvimento de cada grupo de alunos (Bom et al., 1992, p. 96). Alunos com menor aptidão concentraram-se em matérias prioritárias para consolidar as competências essenciais, enquanto, os alunos mais atléticos enfrentaram objetivos que estimulassem o seu crescimento contínuo.

Esta segunda etapa teve como principal objetivo, promover a cooperação e o trabalho em equipa, criando grupos heterogéneos, em que os alunos mais aptos pudessem ajudar os colegas com mais dificuldades (Johnson et al., 2008, citado por Johnson & Johnson, 2009, p. 374). Foi também um momento de consolidar as aprendizagens essenciais e promover o desenvolvimento multilateral dos alunos, garantindo a melhoria nas competências técnico-táticas e motoras, com foco especial nas matérias prioritárias e nas necessidades específicas de cada grupo, até ao final da etapa.

Sendo os objetivos operacionais para esta etapa:

1. Consolidar as competências essenciais dos alunos com maiores dificuldades, através da repetição de tarefas práticas em contextos de JRC, com foco nas matérias prioritárias identificadas, ao longo de todas as aulas da etapa, até que realizem as ações técnico-táticas previstas sem erros críticos na maioria das tentativas.
2. Promover a cooperação e o trabalho em equipa, estruturando grupos heterogéneos em que alunos mais competentes apoiem colegas com maiores dificuldades, em todas as matérias, garantindo que até ao final da etapa cada aluno participe ativamente e contribua para o desempenho coletivo.

3. Desenvolver a aptidão física geral, integrando tarefas específicas de força, resistência e flexibilidade, até que os alunos anteriormente fora da FZSAF atinjam progressos mensuráveis nas respetivas capacidades.
4. Reforçar os conhecimentos teóricos relativos às matérias lecionadas e às recomendações da OMS sobre estilos de vida saudáveis, garantindo que, no final da etapa, todos os alunos demonstrem familiaridade com os conceitos abordados e capacidade para os aplicar na prática.
5. Implementar o projeto nesta etapa, aplicando exercícios diferenciados no futebol para responder às dificuldades identificadas na avaliação inicial, de forma que cada grupo de alunos evolua de acordo com o seu nível, culminando no aumento do rendimento coletivo até ao final da etapa.

1.3.1. Plano

Esta segunda etapa iniciou-se pela organização dos grupos de trabalho heterogéneos ao longo desta etapa. Essa abordagem não permitiu apenas o crescimento individual, mas também estimulou um ambiente colaborativo, onde alunos mais capacitados trabalharam ativamente para ajudar os seus colegas. A interação entre alunos com diferentes níveis de desempenho foi uma estratégia que favoreceu o desenvolvimento de competências sociais e de cooperação, sendo fundamentais tanto para o sucesso escolar, quanto para a vida em sociedade. Assim, garantiu-se um progresso mais justo, promovendo um ambiente inclusivo e desafiador, adaptado às necessidades de cada aluno.

Neste sentido, importa destacar que a organização dos grupos de trabalho heterogéneos teve um papel central nesse processo, permitindo uma aprendizagem cooperativa mais rica e ajustada às necessidades de cada aluno. Como abordado anteriormente, a criação destes grupos revelou toda a sua eficácia quando funciona em diferentes níveis de participação, promovendo a interação entre alunos com perfis diversos. Assim, os alunos mais aptos são chamados a assumir um papel ativo de apoio e cooperação com os colegas que enfrentam maiores dificuldades, reforçando não só as competências técnicas, mas também as dimensões sociais. (Leitão, 2010, p. 26).

Quadro 4 - Grupos Heterogéneos

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Teodoro nº26	Filipe nº5	Laura nº13	Fábio nº4
Kiari nº12	Isabel nº8	Teresa nº25	Leonor nº14
Jéssica nº11	Luna nº18	Rui nº22	Susana nº24
Tomás nº27	Raquel nº23	Vasco nº28	Francisca nº3
Júlia nº10	Leandro nº16	Gonçalo nº7	António nº1
Maria nº21	Fátima nº2	Joana nº9	Filipe nº6
Márcia nº20	Lúcia nº17	Leonor nº15	Manuela nº19

Legenda – Azul: Atlético; Verde: Competentes; Amarelo: Algumas dificuldades; Vermelho: Críticos

Após a conclusão da avaliação inicial, foi possível identificar o nível geral dos alunos. A partir dessas observações, notou-se que havia um grupo de quatro alunos com um perfil atlético e outro grupo de quatro alunos com mais dificuldades. Desta forma, os alunos foram divididos por grupos, criando um ambiente cooperativo, onde os alunos mais vulneráveis foram apoiados ou guiados em algumas matérias com maior dificuldade pelos alunos mais aptos. Foram subdivididos os alunos com as aprendizagens já adquiridas e os alunos com as aprendizagens quase adquiridas pelos grupos, de forma a darem continuidade às aprendizagens a melhorar para atingir o nível atlético.

Esta etapa, que durou até ao Carnaval, teve como foco a seleção de objetivos que os alunos deveriam aprender primeiro e as situações de prática adequadas (Bom et al., 1992, p. 77), considerando tanto os critérios de avaliação da escola, quanto as dificuldades enfrentadas pelos alunos. As normas institucionais recomendavam a seleção das matérias em que os alunos demonstravam melhor desempenho. No entanto, para além de terem sido reforçadas essas áreas de força, deu-se mais ênfase às matérias em que os alunos enfrentavam maiores dificuldades, com o objetivo de promover o seu desenvolvimento multilateral (Bom et al., 1992, pp. 81-82). O objetivo foi ajudar os alunos a atingir um nível elevado em todas as matérias, procurando um equilíbrio entre a consolidação das suas competências e a superação das suas dificuldades. Ao trabalhar os pontos fortes e fracos, promoveu-se um progresso harmonioso e contínuo, garantindo que cada aluno pudesse atingir o seu potencial máximo.

Nesse contexto, a estruturação das aulas seguiu o critério de priorização das matérias consideradas prioritárias. No entanto, a fim de não descuidar a diversidade e a riqueza da aula de EF, foi adotada uma lógica baseada no acrónimo ABCD (Aptidão Física, Bolas, Colchões e

Dança), tal como foi ensinado no primeiro ano do mestrado, na Unidade Curricular de Análise de Ensino e Processo de Avaliação (AEPA), lecionada pelo Professor Luís Bom. Neste contexto, “Bolas” referia-se às matérias de JDC e “Colchões” correspondia à ginástica. Este conceito pedagógico permitiu garantir a continuidade das aprendizagens dos alunos, promovendo o desenvolvimento multilateral através de uma abordagem diversificada e eclética (Apêndice IV).

Ao realizar o planeamento das aulas, foi essencial considerar os espaços onde decorressem as aulas, tendo sempre em conta as prioridades de desenvolvimento dos alunos.

Quadro 5 - Planeamento da 3ª e 4ª Unidade Didática

3ª Unidade Didática										4ª Unidade Didática						
Dia	05	07	12	14	19	21	26	28	03	05	10	12	17	19	07	09
Mês	Novembro								Dezembro						Janeiro	
Nº	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Duração	90 minutos															
Espaço	E1	E1	E2	E2	E2	E2	E3	E3	E4	E4	E5	E5	E1	E1	E2	E2

O maior foco foi nos JDC. Paralelamente, fora dos JDC, deu-se especial atenção a matérias como a ginástica de solo, a ginástica de aparelhos, especificamente o boque e o plinto, a dança e o badminton. Este enfoque diversificado pretendeu não só promover o desenvolvimento multilateral dos alunos, como também responder às necessidades específicas de cada um, garantindo um equilíbrio entre as competências individuais e coletivas (Apêndice V).

No que se referiu aos JDC, após concluir a avaliação inicial, foram implementados exercícios em contexto de jogo, embora condicionados e reduzidos, como situações de superioridade numérica no basquetebol, futebol e andebol.

No que diz respeito ao futebol, esta etapa integrou o desenvolvimento do projeto, uma vez que esta matéria tinha sido identificada como prioritária na avaliação inicial. As aulas foram planeadas de modo a incluir, numa parte inicial que funcionava também como aquecimento, exercícios diferenciados consoante o nível dos alunos. Os grupos com mais dificuldades técnicas realizaram tarefas como condução de bola entre pinos, passes curtos e receções orientadas em deslocamento, enquanto os alunos mais aptos trabalharam exercícios mais complexos, como passes longos, receções sob pressão e remates em movimento. Na parte fundamental da aula, estas competências foram aplicadas em JRC, como situações de 3x1+GR com defesa sombra, o que permitiu desenvolver simultaneamente a tomada de decisão e a execução técnico-tática em contexto adaptado às necessidades de cada grupo.

No voleibol, foram implementadas diversas situações de jogo reduzido (2+2, 1+2 e 1+1), com o objetivo de consolidar a dinâmica dos três toques. Trabalhou-se o deslocamento para o ponto de queda da bola e o toque de dedos, com o apoio de colegas mais experientes. O grupo do 2+2 manteve a bola no ar o maior tempo possível, focando-se na realização de 15 transposições de rede. Noutras tarefas, foram trabalhadas também o serviço por baixo, em passe e mais próximo da rede.

Foram acrescentadas a este leque de tarefas a Rábia de Bola com Progressão, atividade estruturada no grupo 3. Alguns alunos centraram-se exclusivamente no toque de dedos para consolidar essa técnica, enquanto outros alternaram entre o toque de dedos e a manchete. O foco recaiu na cooperação entre pares e na melhoria do posicionamento e deslocamento para o ponto de queda da bola, mantendo-a no ar pelo maior tempo possível. Esta tarefa reforçou a técnica e promoveu a cooperação entre os alunos com mais e menos competências.

No basquetebol, as atividades centraram-se no lançamento na passada com banco suco e em jogos condicionados, nomeadamente no “Jogo dos 6” e no monocorfebol. No “Jogo dos 6”, os alunos com maiores dificuldades, a bola não lhes podia ser retirada e quando se dirigiam para o cesto, não podiam ser impedidos, permitindo treinar o lançamento na passada. No monocorfebol, o objetivo foi fomentar a desmarcação, identificada como dificuldade na avaliação inicial.

Quando as aulas decorreram no ginásio, os alunos com maiores dificuldades técnicas realizaram o lançamento na passada com bola de esponja contra a parede, enquanto os restantes exploraram o ataque organizado, o passe e corte, a desmarcação e o enquadramento com o alvo.

No badminton, recorreu-se a situações de 1+2 e 2x2. Os alunos com menos competências beneficiaram do trabalho cooperativo com colegas mais experientes para desenvolver a continuidade do volante no ar e o deslocamento eficaz. Nas situações de 2x2, reforçou-se a execução correta do serviço, remate e amorti. A distribuição dos alunos garantiu uma prática significativa e orientada para as principais dificuldades técnicas.

A ginástica de solo e a ginástica de aparelhos foram abordadas com forte componente de progressão. Os alunos com mais dificuldades realizaram sequências gímnicas simples com apoio de material e feedback de colegas mais experientes, com o objetivo de alcançar uma sequência fluida com pelo menos quatro elementos gímnicos e dois de ligação. A alternância entre solo e trave permitiu um trabalho rotativo e adequado ao nível de cada aluno.

As tarefas relativas ao boque e ao plinto incluíram saltos ao eixo e entre mãos, integrando progressões como o salto de coelhinho e o salto por cima de colegas. Os alunos

foram orientados para “perderem o medo” do boque e aperfeiçoarem a impulsão. No final de cada salto, realizaram exercícios de aptidão física com 10 repetições de diferentes exercícios aprendidos previamente.

No minitrampolim, foram aplicadas progressões técnicas para os alunos com receio ou dificuldade de execução, incluindo a prática dos saltos no chão, ao lado do trampolim. Os restantes aprofundaram os seus saltos no trampolim, procurando melhorar a amplitude, a correção postural e a receção.

Na dança, o trabalho centrou-se na aprendizagem do merengue, com variação de pegas (clássica e aberta) e execução de vários passos técnicos: passo base, progressivo, vai e vem, lateral, roda, lateral cruzado, promenade e passo em V. Posteriormente, os pares inverteram os papéis (senhor/senhora), promovendo a consciência corporal.

Este plano reforçou as aprendizagens e permitiu superar dificuldades técnicas, proporcionando momentos de prática significativa para todos os alunos, dentro de uma lógica de diferenciação e responsabilização mútua.

Na sequência dos resultados da avaliação inicial, em que se identificaram vários alunos FZSAF, foi dada particular atenção ao desenvolvimento da aptidão aeróbia, força e flexibilidade. Foram planeadas tarefas específicas no início ou durante a parte fundamental da aula, como circuitos e repetições de exercícios, visando recuperar os alunos com necessidades adicionais.

Em relação aos conhecimentos, foi dada continuidade ao trabalho iniciado com base nas recomendações da OMS, reforçando a importância da prática regular de atividade física e da adoção de estilos de vida saudáveis. Paralelamente, foram introduzidos conhecimentos relativos às diferentes matérias abordadas, preparando progressivamente os alunos para o teste de avaliação a realizar no final do semestre. Este processo foi complementado por uma estratégia diferenciada no caso de uma aluna com atestado médico, a qual, face à sua limitação na prática, ficou responsável pela elaboração de uma apresentação em PowerPoint com os conteúdos fundamentais das matérias lecionadas. Este documento foi partilhado com a turma, permitindo aos alunos consultar os materiais, sugerir melhorias e dar feedback, promovendo a responsabilização coletiva e o envolvimento ativo de todos na consolidação dos seus próprios conhecimentos.

1.3.2. Balanço

A 2.^a Etapa representou um período de continuidade e aprofundamento das matérias anteriormente introduzidas, com especial foco na consolidação de competências técnico-táticas

e na diversificação das estratégias de ensino. A manutenção das mesmas matérias ao longo das duas etapas permitiu um acompanhamento mais eficaz da progressão dos alunos, criando oportunidades para reforçar aprendizagens de forma estruturada.

No futebol, a implementação do projeto revelou um impacto moderado, mas positivo, na evolução de alguns alunos. A divisão em grupos e a aplicação de exercícios diferenciados permitiu que os alunos com mais dificuldades conseguissem melhorar a condução e o controlo de bola, bem como a qualidade do passe em contextos simples (1x0 ou 2x1). Já os alunos mais aptos, consolidaram competências em contextos mais exigentes, como receções orientadas sob pressão e finalizações rápidas após passe.

Apesar destes progressos, verificou-se que, para alguns alunos, a transferência das competências adquiridas nos exercícios isolados para os JRC continuou a ser um desafio. A execução técnica melhorou em situações controladas, mas em contextos de maior complexidade ainda se registaram erros frequentes, como o passe e a receção orientada.

A utilização dos JRC como parte fundamental da metodologia foi relevante para criar um ambiente de jogo adaptado, onde a tomada de decisão pôde ser treinada de forma segura e orientada. Esta estratégia confirmou-se como adequada para manter o envolvimento de todos os alunos, independentemente do seu nível, e para criar bases sólidas para etapas seguintes.

O voleibol foi uma das matérias com maiores progressos observados. Com base nas dificuldades diagnosticadas, nomeadamente o toque de dedos, a deslocação para o ponto de queda da bola e a manchete, foram propostas várias situações como o jogo 2+2, o exercício 1+1 o jogo do serviço e no 1+2. Destaca-se o trabalho cooperativo no exercício da “Rábia de Bola com Progressão”, onde os alunos com maiores dificuldades técnicas beneficiaram do apoio dos pares com maiores competências para melhorar a continuidade da bola no ar e a técnica como o toque de dedos. Em vários grupos, observou-se uma clara evolução na manutenção da bola no ar.

No basquetebol, os objetivos traçados centraram-se sobretudo no lançamento na passada e nas desmarcações. Com base nestes objetivos, os dois jogos implementados (jogo dos 6 e o monocorfebol), foram muito benéficos para treinar aquelas competências. A inclusão dos alunos em papéis rotativos e com exigência ajustada permitiu aumentar a confiança na execução técnica. Alunos que no início revelavam grandes dificuldades mostraram melhorias evidentes na receção, enquadramento com o cesto, na realização do lançamento na passada e na desmarcação do adversário, consolidando os objetivos definidos para esta matéria.

Relativamente ao badminton, foram implementadas situações 1+2 e 2x2, com metas orientadas para o domínio do serviço, a continuidade do volante e treinar os vários tipos de batimentos. A evolução foi particularmente visível em alunos que, inicialmente, apresentavam dificuldades na pega da raquete e deslocamento. Através do feedback dos colegas mais atléticos, muitos alunos conseguiram ampliar o seu leque de batimentos e também na deslocação para o ponto de queda do volante.

A ginástica de solo e aparelhos foi também alvo de um trabalho consistente, com a construção de sequências gímnicas, onde alguns alunos beneficiaram de ajuda material e da orientação dos alunos mais atléticos. A introdução de feedback entre colegas revelou-se um elemento diferenciador no progresso técnico observado. No minitrampolim e no boque e plinto, as progressões foram fundamentais para alunos com receio de executar os saltos propostos, tendo sido aplicada uma lógica de progressão pedagógica. A realização dos exercícios de aptidão física associados permitiu, reforçar as capacidades de força, respondendo às necessidades identificadas na etapa anterior.

No que diz respeito à dança, a continuidade do trabalho sobre o merengue permitiu que os alunos evoluíssem na execução de passos como o lateral cruzado, a promenade e a rotação. A alternância dos papéis e a valorização da componente expressiva e social contribuíram para o aumento da motivação e da qualidade da participação, sobretudo junto de alunos que, inicialmente, mostravam relutância com esta matéria.

Finalmente, no domínio da aptidão física, foi dada continuidade com o progresso dos alunos nas componentes da força, flexibilidade e resistência. A integração de tarefas específicas no final de alguns exercícios e o reforço de hábitos de prática regular, foram estratégias que permitiram responder de forma eficaz às necessidades dos alunos FZSAF.

Deu-se continuidade à abordagem dos conhecimentos através das recomendações da OMS e da explicação dos conteúdos associados às diferentes matérias lecionadas, com vista à preparação do teste final. A participação de uma aluna com atestado médico, que a impossibilitava de realizar a aula prática, revelou-se uma mais-valia, pois ficou responsável pela elaboração de um PowerPoint com os conteúdos abordados, que foi partilhado com toda a turma, permitindo sugestões e melhorias, promovendo o envolvimento ativo, a partilha entre todos e o reforço da literacia motora e teórica dos alunos.

1.4. 3ª Etapa

Nesta 3ª Etapa, denominada "Progresso", o foco recai sobre a organização e desenvolvimento das aprendizagens do primeiro semestre, bem como no exercício do domínio

das matérias críticas, de modo a aproximar os alunos dos objetivos específicos estabelecidos. Esta abordagem mostrou-se essencial para garantir que os avanços obtidos até então sejam sustentáveis e direcionados para resultados concretos. Segundo Carvalho (1994, p. 136), o planeamento pedagógico eficaz deve incluir estratégias para reforçar competências adquiridas e colmatar lacunas, promovendo uma aprendizagem contínua e alinhada com os objetivos institucionais.

Nesta etapa, foram adotadas metodologias diversificadas, como contextos de jogo simplificados, permitindo a aplicação prática das técnicas. Almond (2015) destaca que esta abordagem proporciona aos alunos oportunidades para praticar em situações realistas, facilitando a transferência das aprendizagens para desafios futuros. Esta perspetiva esteve em consonância com os PNEF (Jacinto et al., 2001), que promovem a exposição equilibrada dos alunos a diferentes matérias, assegurando o seu desenvolvimento multilateral.

Na etapa anterior, o foco foi a priorização de aprendizagens individuais e a promoção do trabalho cooperativo. A formação de grupos heterogéneos permitiu que alunos com maior aptidão apoiassem os seus colegas, criando um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo (Johnson & Johnson, 2009, p. 368). Com base nessa experiência, nesta 3.^a etapa foi realizada uma reorganização dos grupos de trabalho, considerando não apenas o nível de competências, mas também as dinâmicas relacionais e a cooperação observada. O objetivo foi criar ambientes de aprendizagem mais positivos e colaborativos, onde alunos com maiores competências pudessem apoiar os colegas com mais dificuldades, promovendo um progresso equitativo.

Assim, esta etapa representou uma grande importância no plano de lecionação, pois organizou e consolidou os progressos anteriores, preparando os alunos para desafios subsequentes. O foco em atividades direcionadas e no reforço das matérias críticas foi pensado para que cada aluno prosseguisse com confiança e competência rumo às metas definidas.

Os objetivos específicos desta etapa incluem:

1. Melhorar e consolidar as aprendizagens das etapas anteriores, ajustando as situações de aprendizagem às necessidades individuais, de modo a melhorar as classificações até ao final do ano letivo.
2. Aumentar a cooperação entre os alunos, organizando grupos de trabalho heterogéneos e ajustando a sua composição para promover interajuda, participação equilibrada e respeito pela diversidade.

- 3. Reforçar o projeto de ensino do futebol, dando continuidade às dificuldades identificadas no diagnóstico inicial, através de exercícios que abordassem perícias e manipulações de bola na fase inicial das aulas e JRC na parte fundamental, assegurando a progressão gradual dos alunos com mais dificuldades nesta matéria prioritária.
- 4. Introduzir matérias alternativas de forma a diversificar o repertório motor dos alunos e promover uma abordagem multilateral, em linha com os PNEF (Jacinto et al., 2001).

1.4.1. Plano

A 3.ª etapa foi composta por 19 aulas, das quais apenas 4 decorreram no ginásio. Esta limitação reforçou a necessidade de integrar a ginástica noutros espaços, garantindo a sua continuidade através da lógica ABCD, assegurando coerência pedagógica e progressão das aprendizagens.

Neste planeamento, focado nos espaços E1, E4 e E5, o objetivo principal começou por aumentar o grau de dificuldade relativamente à segunda etapa, alinhando-se com a exigência de progressão gradual que esta terceira etapa pretendeu desenvolver.

Quadro 6 - Planeamento da 5ª e 6ª Unidade Didática

5ª Unidade Didática											6ª Unidade Didática								
Dia	14	16	21	23	04	06	11	13	18	20	25	27	06	11	13	18	20	25	27
Mês	Janeiro				Fevereiro								Março						
Nº	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
Duração	90 minutos																		
Espaço	E3	E3	E4	E4	E5	E5	E1	E1	E2	E2	E3	E3	E3	E4	E4	E5	E5	E1	E1

No início das aulas, foi adotado um ensino massivo, com recurso a exercícios de perícias e manipulações que privilegiaram a repetição intensiva de gestos técnicos. Esta abordagem permitiu que os alunos realizassem múltiplas repetições, favorecendo a melhoria da execução motora. A estratégia esteve diretamente ligada ao projeto no futebol, uma vez que os alunos com maiores dificuldades desenvolveram exercícios específicos de passe, receção e condução de bola, antes da transição para os JRC (exemplo: 3x1+GR com defesa sombra).

Contudo, os exercícios de perícias e manipulações, por si só, não seriam suficientes para responder às exigências da matéria, podendo limitar a adaptação dos alunos a situações reais de jogo. Por esse motivo, a parte fundamental da aula centrou-se na transição para JRC, preservando as características essenciais do jogo formal. Estes jogos permitiram que os alunos desenvolvessem a tomada de decisão e adaptassem as suas ações a diferentes contextos, sem perder a lógica do jogo (Garganta, 1998).

É possível observar no (Apêndice VI) planeamento para esta etapa, onde o Voleibol e o Basquetebol alternaram com o Futebol e o Andebol de aula para aula. Esta organização tem como objetivo promover a continuidade e a progressão das aprendizagens, permitindo que os alunos consolidassem competências em diferentes matérias ao longo do período letivo.

Apesar da alternância entre as matérias, a estrutura base das aulas manteve-se inalterada, garantindo uma sequência pedagógica coerente e favorecendo uma adaptação progressiva dos alunos às exigências técnico-táticas de cada conteúdo programático. Esta abordagem otimizou a aprendizagem sem comprometer a lógica organizacional do ensino dos JDC.

Também nos espaços E2 e E3 a estrutura base foi mantida, assegurando a continuidade do planeamento. No entanto, sempre que foram introduzidas matérias alternativas, registaram-se ajustes pontuais, garantindo a coerência pedagógica e a progressão das aprendizagens.

Tal como previsto, esta etapa teve como principal objetivo a introdução de matérias alternativas que foram pouco exploradas em fases anteriores, garantindo uma abordagem abrangente e multilateral ao ensino das atividades físicas (Jacinto et al., 2001). Considerando as condições e recursos disponíveis na escola, e sem comprometer a estrutura base das aulas, foram incluídas novas matérias como escalada, patinagem e judo, que diversificaram o repertório motor dos alunos e promoveram um desenvolvimento equilibrado das suas capacidades.

Nesta etapa, foram ajustados os grupos de trabalho com base na avaliação das dinâmicas observadas ao longo do primeiro semestre. Este processo procurou otimizar a cooperação entre os alunos, assegurando, que os alunos com maiores competências conseguissem apoiar de forma mais eficaz os colegas que apresentavam dificuldades, promovendo um progresso mais equitativo. De acordo com Slavin (2014), a aprendizagem cooperativa baseou-se na interdependência entre os alunos, criando um ambiente onde a colaboração é essencial para alcançar objetivos comuns. A estrutura de incentivos em grupo fomentou a entreajuda, incentivando os alunos a apoiar os colegas e a encorajá-los a dar o seu melhor, daí terem sido criados grupos heterógenos.

Embora a composição dos grupos pudesse variar, a partilha de responsabilidades e a necessidade de trabalhar em conjunto favoreceram tanto o desenvolvimento escolar como o social dos alunos. Por exemplo, o aluno nº 1, que se destacou por apresentar elevado domínio das matérias e disposição para colaborar com os colegas, foi colocado no mesmo grupo que o aluno nº 12, identificado como o aluno com maiores dificuldades. Esta combinação permitiu

que o aluno nº 1 funcionasse como uma fonte de apoio prático e motivacional, enquanto o aluno nº 12 beneficiou de uma interação próxima e contínua, favorecendo o reforço e a consolidação das competências.

Além disso, os ajustes tiveram em conta outros critérios, como as preferências dos alunos, estilos de aprendizagem e objetivos específicos de cada grupo. Segundo Johnson e Johnson (2009, p. 366), grupos eficazes são aqueles que integram diversidade e promovem a interdependência positiva, garantindo que todos os alunos participem ativamente e trabalhem mutuamente para alcançar os objetivos.

Por fim, esta reorganização, não teve apenas como objetivo maximizar o progresso, mas também promover um ambiente inclusivo e colaborativo, onde cada aluno se sentisse valorizado e apoiado no seu processo de aprendizagem. Estes ajustamentos são alinhados com os PNEF (Jacinto et al., 2001), que enfatizam a importância de promover dinâmicas de grupo inclusivas e cooperativas como parte essencial do desenvolvimento multilateral dos alunos.

Quadro 7 - Reformulação dos grupos heterogéneos

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
António nº1	Laura nº13	Teodoro nº26	Fábio nº4
Kiari nº12	Teresa nº25	Filipe nº6	Isabel nº8
Gonçalo nº7	Filipe nº5	Susana nº24	Raquel nº23
Lúcia nº17	Tomás nº27	Júlia nº10	Francisca nº3
Leandro nº16	Jéssica nº11	Fátima nº2	Vasco nº28
Joana nº9	Leonor nº15	Márcia nº20	Luna nº18
Maria nº21	Leonor nº14	Manuela nº19	Rui nº22

Legenda – Azul: Atlético; Verde: Competentes; Amarelo: Algumas dificuldades; Vermelho: Críticos

Quadro 8 - Grupos heterogéneos no Ginásio

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
António nº1	Laura nº13	Teodoro nº26
Kiari nº12	Fábio nº4	Filipe nº6
Isabel nº8	Teresa nº25	Susana nº24
Gonçalo nº7	Filipe nº5	Júlia nº10
Lúcia nº17	Tomás nº27	Vasco nº28
Raquel nº23	Francisca nº3	Fátima nº2
Leandro nº16	Jéssica nº11	Márcia nº20
Joana nº9	Leonor nº15	Rui nº22
Maria nº21	Leonor nº14	Luna nº18
		Manuela nº19

Legenda – Azul: Atlético; Verde: Competentes; Amarelo: Algumas dificuldades; Vermelho: Críticos

1.4.2. Balanço

Na 3.ª Etapa, o foco centrou-se no reforço das aprendizagens anteriormente adquiridas e no progresso em direção aos objetivos definidos para o final do ano letivo. A manutenção da lógica ABCD e da estrutura base de cada aula contribuiu para assegurar continuidade pedagógica e uma progressão técnica e tática consistente.

A reorganização dos grupos de trabalho revelou-se um dos aspetos mais significativos desta fase. A composição dos grupos baseou-se não só no nível de competências, mas também nas dinâmicas relacionais e na cooperação evidenciada nas etapas anteriores. A nova distribuição resultou num ambiente mais positivo e colaborativo, em que os alunos com maior domínio assumiram papéis de apoio e mentoria, promovendo a entreajuda e o progresso de colegas com maiores dificuldades.

No que respeita ao projeto, verificou-se uma evolução consistente nos alunos com maiores dificuldades. Os exercícios de perícias e manipulações iniciais, focados no passe, receção e condução, possibilitaram a melhoria das ações técnicas fundamentais, enquanto os JRC, como o 3x1+GR com defesa sombra, permitiram aplicar essas competências em contextos próximos do jogo real. Este equilíbrio entre abordagem dos exercícios iniciais e prática situacional na parte fundamental da aula, revelou-se determinante para consolidar aprendizagens e aumentar a confiança dos alunos nesta matéria prioritária.

Na dança, a introdução da coreografia da erva cidreira revelou-se um dos pontos altos do percurso desta etapa. O contacto com uma dança tradicional, bastante distinta das experiências anteriores dos alunos, contribuiu para o enriquecimento das suas aprendizagens nesta matéria. A resposta da turma foi bastante positiva, tendo os alunos demonstrado elevado envolvimento e empenho durante a execução. A coreografia decorreu de forma fluida e bem-sucedida, evidenciando a capacidade de adaptação a estilos diferentes daqueles a que estavam habituados. Posteriormente, a abordagem à kizomba consolidou este trabalho, permitindo que os alunos terminassem o ano letivo com o conhecimento de três danças distintas.

A aptidão física foi desenvolvida através de circuitos de corrida, drible e reforço motor, direccionados sobretudo para alunos com maiores dificuldades nesta dimensão. A ginástica, apesar da limitação de espaços, foi trabalhada em solo, trave, minitrampolim e plinto/boque, com tarefas adaptadas ao nível de cada grupo.

No que diz respeito às restantes matérias, destaca-se o trabalho realizado em judo, escalada e orientação. O judo foi introduzido com base em jogos lúdicos aprendidos no 1.º ano do mestrado, na unidade curricular de Desportos de Combate, promovendo uma abordagem acessível e motivadora para os alunos. A resposta da turma foi extremamente positiva, tendo demonstrado entusiasmo, entrega e elevado desgaste físico no final das aulas. Esta matéria foi também articulada com a área dos conhecimentos, explorando-se conteúdos como quem introduziu o judo no país e quem fundou esta prática, enriquecendo o repertório cultural dos alunos.

Relativamente à escalada, a grande maioria dos alunos nunca tinha tido contacto com esta matéria, o que gerou grande entusiasmo e um sentimento de novidade. O feedback foi amplamente positivo, destacando-se o impacto na superação do medo de escalar e no reforço da confiança pessoal. Esta matéria foi também trabalhada ao nível dos conhecimentos, onde os alunos aprenderam os nomes e funções dos materiais utilizados, informação essencial para o teste teórico e para o enriquecimento do recurso colaborativo.

Por fim, na orientação, foram realizadas duas provas distintas, uma de orientação norueguesa e outra de orientação em estrela (Apêndice VII). Estas atividades permitiram aplicar aprendizagens de forma interligada, com diferentes estações, onde os alunos executavam tarefas ligadas a diversas matérias como, voleibol, aptidão física, dança, futebol, jogos tradicionais e conhecimentos teóricos. O balanço foi extremamente positivo, tendo os alunos realçado a dinâmica, o desafio e a diversidade proporcionada pela atividade. Esta abordagem permitiu

consolidar aprendizagens de forma transversal, lúdica e significativa, respeitando os princípios da multilateralidade e da articulação curricular preconizados nos PNEF (Jacinto et al., 2001).

Este plano revelou-se eficaz no reforço das aprendizagens e na superação das dificuldades mais evidentes, proporcionando momentos de prática significativa para todos os alunos, dentro de uma lógica de diferenciação e de responsabilização mútua. Como abordado anteriormente, a reorganização dos grupos heterogéneos nesta etapa foi fundamental para uma aprendizagem cooperativa, revelando-se eficaz a diferentes níveis de participação. Esta etapa traduziu-se, assim, num avanço sólido nas aprendizagens dos alunos, num reforço da coesão do grupo e na consolidação dos princípios pedagógicos que nortearam todo o processo de lecionação.

1.5. 4ª Etapa

Esta 4.ª Etapa, designada como “Produto”, representou o encerramento do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido ao longo do ano letivo. Tal como referido por Bom et al. (1992, p. 77), esta fase esteve orientada para a melhoria e o aperfeiçoamento das habilidades dos alunos, a revisão dos objetivos trabalhados nas etapas anteriores e a recuperação de aprendizagens por parte dos que se encontravam com mais dificuldades, através de mais tempo de prática ou da reformulação de estratégias de ensino.

Neste sentido, o planeamento desta etapa assentou sobretudo na recuperação de matérias que alguns alunos ainda não tinham conseguido consolidar, na aplicação prática das aprendizagens adquiridas e também na introdução de alguns conteúdos que farão parte do ano seguinte, preparando os alunos para os novos desafios.

Quadro 9 - Planeamento da 7ª e 8ª Unidade Didática

7ª Unidade Didática										8ª Unidade Didática						
Dia	22	24	29	02	06	08	13	15	20	22	27	29	03	05	10	12
Mês	Abril			Maio								Junho				
Nº	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65
Duração	90 minutos															
Espaço	E3	E3	E4	E4	E5	E5	E1	E1	E2	E2	E3	E3	E4	E4	E5	E5

Assim sendo os objetivos para esta etapa foram:

1. Fortalecer as aprendizagens essenciais dos alunos, repetindo tarefas motoras em contexto de jogo e exercícios reduzidos e condicionados, focando os elementos prioritários definidos no início do ano, ao longo das aulas práticas, em que os alunos demonstrem autonomia na execução dos elementos prioritários, sem necessidade de correção constante.

2. Promover a autonomia e responsabilidade na aprendizagem, desenvolvendo tarefas que estimulem a iniciativa e autonomia dos alunos, como danças sem comando verbal e momentos de autoavaliação nas aulas de ginástica, em momentos específicos de cada unidade temática, ao longo da etapa, até ao final da etapa, os alunos devem executar com responsabilidade as tarefas propostas de forma autónoma, sem depender de instruções diretas do professor, na maior parte das situações.
3. Preparar a transição para o ano letivo seguinte, introduzindo conteúdos das matérias futuras, com foco em noções básicas e fundamentos técnicos iniciais, durante as últimas semanas do semestre, participação de todos os alunos nas atividades, para que demonstrem familiaridade com, pelo menos, os fundamentos básicos dos novos conteúdos trabalhados.

1.5.1. Plano

Esta etapa foi desenhada como uma fase de apuramento e consolidação das aprendizagens adquiridas ao longo do ano, permitindo que aos alunos demonstrassem, de forma mais autónoma, o progresso alcançado. À semelhança do que foi trabalhado nas etapas anteriores, manteve-se a estrutura organizada por espaços de aula (E1 a E5), sendo que a principal preocupação foi adaptar as tarefas às necessidades identificadas, reforçando as competências críticas e promovendo a autonomia e a responsabilidade dos alunos.

O aquecimento passou a integrar jogos cooperativos, promovendo uma atmosfera lúdica e colaborativa. Foi também explorado a matéria de estafetas (matéria para preparar para o próximo ano letivo), onde realizaram durante as aulas diversos jogos de estafetas, uns mais lúdicos e outros mais contextualizado com a realidade.

No âmbito do projeto, os exercícios de perícias e manipulações da parte inicial deram lugar a mini-jogos JRC, como o 2x1 com defesa sombra e balizas pequenas, que possibilitaram verificar a evolução técnico-tática dos alunos. Posteriormente, retomou-se o exercício 3x1+GR, agora sem defesa sombra, elevando a exigência e testando a tomada de decisão sob maior pressão.

Na dança, os alunos foram desafiados a reconhecer e iniciar autonomamente as coreografias das três danças aprendidas ao longo do ano (Merengue, Erva Cidreira e Kizomba). Sem qualquer comando verbal, apenas com o início da música, os alunos tiveram que identificar a dança e iniciar a execução, demonstrando domínio rítmico e capacidade de memória coreográfica.

No basquetebol, realizaram-se situações de 3x3 com grupos heterogêneos, promovendo a cooperação e a aplicação técnico-tática. Simultaneamente, os alunos mais aptos foram desafiados em situações de 1x1, visando o desenvolvimento técnico individual. No andebol, o exercício do “jogo holandês” foi utilizado para avaliar as transições e o remate em salto, aspetos prioritários identificados no início do ano letivo.

No voleibol mantiveram-se as situações de 2+2 e 3+3, com enfoque na dinâmica dos três passes e a cooperação com os alunos menos aptos. Já no badminton, as aulas centraram-se em jogos de 1x1, com formato de competição por tempos curtos (4 minutos), em que os vencedores subiam e os vencidos desciam no campo, promovendo rotatividade, intensidade e o espírito competitivo.

Na ginástica, os alunos foram convidados a trabalhar exclusivamente elementos com grau de dificuldade E/A, com o objetivo de apurar a execução técnica. Simultaneamente, foi introduzida de forma mais estruturada a ginástica de aparelhos, antecipando os conteúdos do ano letivo seguinte. Esta transição foi reforçada pela criação de uma tabela de prioridades individuais, disponibilizada aos alunos para que pudessem ter consciência clara dos aspetos a melhorar para o próximo ano letivo (Apêndice VIII).

Relativamente à orientação, foi novamente integrada nesta etapa, contudo com percursos e exercícios diferentes, orientados para o apuramento das competências anteriormente adquiridas. A estrutura dos percursos foi ligeiramente mais exigente, desafiando os alunos a aplicarem, com maior autonomia e precisão, os conhecimentos de orientação. Para além disso, foram introduzidas pequenas tarefas associadas a cada ponto de controlo, interligando com a área dos conhecimentos, ou seja, os alunos só obtinham o novo ponto de controlo quando respondessem a uma pergunta sobre algo que tivéssemos abordado durante o ano letivo. Também foram aprofundadas matérias alternativas, como judo e escalada, continuando o trabalho iniciado na 3.^a etapa.

A manutenção dos grupos heterogêneos formados na 3.^a etapa revelou-se uma decisão pedagógica fundamentada. Para além de terem sido considerados os diferentes níveis de competência, também as afinidades interpessoais foram valorizadas, assegurando um clima de inclusão e colaboração. Como defendem Johnson e Johnson (2009, p. 368), grupos eficazes são aqueles que promovem interdependência positiva, garantindo que todos os alunos participem e se apoiem mutuamente para alcançar os objetivos. Do mesmo modo, Leitão (2010, p. 26) destaca a importância de estruturas cooperativas, onde os alunos mais experientes assumem um papel de apoio junto dos colegas com maiores dificuldades, potenciando aprendizagens mais

significativas. Assim, a manutenção destes grupos nesta fase final visou não apenas a consolidação de aprendizagens, mas também a promoção da autonomia, da responsabilidade coletiva e do sentimento de pertença.

1.5.2. Balanço

Esta última etapa revelou-se extremamente proveitosa no que respeita à consolidação das aprendizagens e ao apuramento das competências desenvolvidas ao longo do ano letivo. Observou-se, de forma bastante clara, os progressos alcançados por cada aluno, em linha com as prioridades e os objetivos definidos desde o início do ano. As tarefas propostas foram pensadas para permitir a autonomia, desafiar tecnicamente os alunos e prepará-los para os conteúdos do próximo ciclo.

No que respeita ao futebol, verificou-se que o projeto desenvolvido ao longo do ano foi amplamente concretizado. Desde as etapas iniciais, em que se identificaram dificuldades significativas nesta matéria, até à consolidação nesta última fase, a maioria dos alunos apresentou progressos claros no domínio técnico-tático. Os mini-jogos e exercícios reduzidos, aplicados de forma sistemática, permitiram que os alunos com maiores dificuldades desenvolvessem competências de passe, receção, condução de bola e tomada de decisão em situações de pressão. Esta evolução confirma que os objetivos definidos no projeto foram alcançados, traduzindo-se num aumento da confiança, da eficácia e do envolvimento dos alunos nesta matéria. Para além disso, o facto de o futebol ter sido trabalhado como área prioritária contribuiu para um maior sentido de valorização da aprendizagem por parte da turma, refletindo-se num desempenho globalmente mais equilibrado e num progresso coletivo evidente.

A dança assumiu um carácter de avaliação autónoma. Os alunos foram desafiados a reconhecer e iniciar, sem qualquer comando verbal, as três danças aprendidas (Merengue, Erva Cidreira e Kizomba), demonstrando domínio rítmico e memória coreográfica. Esta abordagem promoveu não só a responsabilidade individual, como revelou a interiorização dos conteúdos trabalhados ao longo do ano.

No basquetebol, estas situações foram essenciais para consolidar os objetivos definidos anteriormente, nomeadamente o lançamento na passada e as desmarcações ofensivas. Com base nas aprendizagens adquiridas nas etapas anteriores, os alunos foram desafiados em situações mais complexas e realistas, como o 3x3 em grupos heterogéneos, onde se exigia uma aplicação contextualizada dos princípios técnico-táticos. Esta abordagem permitiu verificar não só a consolidação das competências, mas também o progresso de alunos que anteriormente

revelavam maiores dificuldades. Simultaneamente, os exercícios de 1x1 dirigidos aos alunos mais aptos continuaram a ser um estímulo importante para o seu desenvolvimento técnico e tomada de decisão. Esta diferenciação pedagógica foi fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente do seu ponto de partida, evoluíssem de forma significativa nesta matéria.

No andebol, esta etapa visou o apuramento das competências prioritárias, como o remate em salto, a ocupação dos espaços e as transições ofensivas e defensivas. Através da aplicação do exercício do jogo holandês, os alunos foram colocados em situações dinâmicas e desafiantes, onde a tomada de decisão rápida e o posicionamento tático eram fundamentais. Esta proposta permitiu verificar avanços significativos, sobretudo no domínio da técnica de remate e na capacidade de antecipação defensiva. Alunos que revelavam dificuldades nas fases anteriores mostraram maior confiança e eficácia, enquanto os mais aptos foram desafiados a refinar as suas ações em cenários mais exigentes.

No voleibol, foi notório o reforço da cooperação e a dinâmica dos três toques. Alunos que apresentavam maiores dificuldades no início do ano letivo, demonstraram melhorias evidentes no toque de dedos e no deslocamento para o ponto queda da bola, os alunos com maior domínio técnico tiveram a oportunidade de liderar momentos de jogo e de contribuir para o progresso dos colegas. A manutenção dos grupos heterogéneos, bem como a ênfase na comunicação e responsabilidade coletiva, foram determinantes para os avanços observados nesta matéria.

No badminton, os jogos de 1x1 com formato competitivo por tempos curtos (4 minutos) revelaram-se altamente motivadores. Este modelo promoveu a rotatividade, a intensidade da prática e a autorregulação, sendo visível uma melhoria na gestão do espaço e na precisão dos gestos técnicos.

A ginástica teve duas vertentes, por um lado, os alunos foram desafiados a executar elementos de maior grau de dificuldade (E/A), revelando uma maior maturidade na gestão do risco e no controlo motor; por outro, a introdução da ginástica de aparelhos constituiu uma ponte clara para os conteúdos do próximo ano, reforçada com uma tabela de prioridades individuais que orientou o trabalho dos alunos e lhes permitiu tomar consciência dos aspetos a melhorar.

Na orientação, foram implementados novos percursos, com maior complexidade e exigência. Para além da navegação autónoma, os alunos tinham de responder corretamente a questões sobre conteúdos lecionados ao longo do ano para obterem os pontos de controlo

seguintes, promovendo a integração entre componente prática e conhecimentos teóricos. Esta metodologia motivou-os bastante e foram consolidadas aprendizagens de forma integrada. Já a aposta na continuidade das matérias alternativas foi igualmente valorizada em que os alunos continuaram com um grande nível de empenho.

A manutenção dos grupos heterogéneos mostrou-se uma escolha acertada, confirmando na prática aquilo que a literatura evidencia sobre os benefícios da aprendizagem cooperativa. Tal como Johnson e Johnson (2009) defendem, a interdependência positiva e a partilha de responsabilidades contribuíram para que todos os alunos evoluíssem, independentemente do seu nível inicial de competência. Verificou-se que os alunos com maior domínio técnico assumiram efetivamente um papel de apoio junto dos colegas, tal como apontado por Leitão (2010), reforçando a confiança, a cooperação e o clima de entreajuda. Este equilíbrio entre apoio e desafio foi determinante para os avanços observados, sobretudo nos alunos que apresentavam maiores dificuldades.

Em síntese, os objetivos desta 4.^a etapa foram plenamente atingidos. Os alunos terminaram o ano letivo mais conscientes das suas competências, das dificuldades a ultrapassar e das metas a alcançar.

1.6. Atividades Estágio

1.6.1. Professor a Tempo Inteiro

Ao longo do presente ano letivo, foram realizados dois períodos de PTI, que permitiram vivenciar realidades distintas, tanto em contexto de cursos profissionais como em turmas do ensino regular. Esta experiência contribuiu para o desenvolvimento de competências pedagógicas, de adaptação metodológica e de gestão de diferentes dinâmicas de turma, potenciando a capacidade de intervir de forma eficaz em contextos diversos. Mais do que a leção intensiva, o PTI assumiu-se como um espaço de imersão que aproximou a prática da realidade profissional, permitindo vivenciar de forma mais clara os desafios e responsabilidades da docência.

O PTI teve como principal objetivo, desenvolver competências de intervenção pedagógica ajustadas a diferentes contextos escolares e perfis de turma, assegurando a adaptação das estratégias de ensino às necessidades e características dos alunos, com vista à melhoria da sua aprendizagem e participação.

1. Planear e lecionar aulas adaptadas às especificidades de turmas de cursos profissionais e do ensino regular, garantindo que, os alunos cumpriam as tarefas propostas de acordo com os critérios definidos.

2. Aplicar metodologias diferenciadas, ajustando a organização dos grupos e as estratégias de ensino observadas previamente, de modo a otimizar o envolvimento e a participação dos alunos em todas as aulas.
3. Integrar componentes interdisciplinares e estratégias inovadoras, como a gamificação, para promover a motivação e a consolidação das aprendizagens de forma lúdica e estruturada.
4. Gerir diferentes espaços e condições de prática, adaptando os conteúdos e materiais de forma a garantir a segurança e a eficácia pedagógica em todos os contextos.
5. Melhorar a capacidade de comunicação e feedback, de modo a garantir que, no final do PTI, a maioria das turmas demonstrava compreender e executar as tarefas com autonomia e correção técnica.

O primeiro PTI decorreu entre os dias 17 e 31 de outubro de 2024, com uma duração total de 28 horas e 30 minutos. Este primeiro PTI apresentou características distintas em relação ao segundo, uma vez que foi inteiramente realizado em cooperação com o meu colega de estágio. Ambos assumimos a responsabilidade pela lecionação das aulas do nosso orientador, que, por motivos de saúde, se viu impedido de exercer funções durante este período.

Durante aquelas três semanas, lecionámos a disciplina de EF nos cursos profissionais de Desporto e de Tecnologias, contextos que se revelaram bastante diferentes dos que encontrámos nas turmas do ensino regular. Nestes cursos, o ensino era estruturado por módulos, o que implicava uma abordagem metodológica distinta, mais ajustada às especificidades de cada unidade formativa. Para além da disciplina de EF, ficámos igualmente responsáveis pela lecionação de uma disciplina “Especificação de Desportos Coletivos”, o que representou, por si só, um importante desafio pedagógico.

Entre as várias experiências marcantes deste período, destacou-se a aula lecionada no dia 28 de outubro de 2024, concebida de forma interdisciplinar em articulação com a Professora de Português, Bela Xavier. Esta aula teve como finalidade consolidar os conteúdos abordados na disciplina de Português, centrando-se na figura de Fernando Pessoa e dos seus heterónimos, através da integração de diferentes matérias da EF. O desenho da aula procurou, assim, articular dimensões motoras, cognitivas e sociais, garantindo que a atividade física funcionasse como mediadora na apropriação de conteúdos literários.

A dança constituiu a primeira vertente da aula, explorando diferentes estilos musicais que, pela sua letra e ritmo, remetiam para determinados heterónimos de Fernando Pessoa. O objetivo foi levar os alunos a interpretar corporalmente as características associadas a cada

heterónimo, ajustando a expressão rítmica e motora à mensagem transmitida. Após cada dança, os alunos registavam por escrito o heterónimo representado, o que lhes permitiu estabelecer uma ponte entre a experiência prática e a consolidação teórica, desenvolvendo simultaneamente competências de expressão corporal, ritmo e interpretação literária.

Na orientação, introduziu-se a utilização de vendas, de modo a que os alunos trabalhassem de forma diferenciada os sentidos da visão e do tato. Esta estratégia, para além de reforçar o espírito de cooperação e confiança entre pares, possibilitou refletir sobre a perceção sensorial e a forma como a limitação de um sentido exige a valorização dos restantes. A ligação simbólica com os heterónimos foi igualmente evidenciada, pois tal como as diferentes identidades literárias de Fernando Pessoa acentuavam múltiplas perspetivas do mundo, também os alunos foram desafiados a vivenciar a realidade sobre prismas distintos, ampliando a sua sensibilidade e capacidade de adaptação.

As estafetas e o ténis de mesa foram igualmente integrados como componentes da aula, representando de forma simbólica o dinamismo, a alternância de papéis e a multiplicidade de estilos presentes na obra. Para além do desenvolvimento físico inerente a estas matérias, estas tarefas funcionaram como metáforas de movimento, transição e dualidade, aspetos centrais na construção literária de Pessoa e na compreensão das suas múltiplas identidades.

A aula foi estruturada através da gamification (Paniagua & Istance, 2018, pp. 93-94), dividindo os alunos em quatro equipas que, em simultâneo, responderam a desafios práticos e teóricos. A atribuição de pontos, mediante a realização das tarefas e a identificação correta dos heterónimos, promoveu uma dinâmica lúdica e competitiva, mas sempre orientada para objetivos pedagógicos claros. Esta estratégia revelou-se fundamental para potenciar a motivação intrínseca dos alunos, permitindo-lhes aprender de forma ativa, colaborativa e envolvente, reforçando a interdisciplinaridade entre EF e Português.

Este primeiro PTI revelou-se particularmente relevante para a nossa formação enquanto futuros professores de EF. Para além da oportunidade de lecionarmos um número significativo de aulas num curto espaço de tempo, permitiu-nos também um contacto direto com uma realidade distinta, a dos cursos profissionais e das suas disciplinas técnicas. Esta experiência trouxe-nos uma nova perspetiva sobre os desafios e exigências que poderíamos encontrar no exercício da nossa profissão, e representou, sem dúvida, uma mais-valia para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

O segundo período de PTI, desta vez realizado de forma individual, decorreu entre os dias 25 e 29 de novembro de 2024, num total de 18 horas de leção (Apêndice IX). Este

momento teve como principal objetivo proporcionar contacto com diferentes tipos de turmas, de alunos e anos de escolaridade diferentes, tendo permitido sair da zona de conforto e confrontar com realidades distintas, o que se revelou essencial para o maior crescimento como futuro professor de EF.

Para a preparação deste PTI, foram contactados os professores titulares das turmas que lecionei. Para além das conversas iniciais, foi de extrema importância a observação prévia das aulas dos professores, com o objetivo de recolher informações sobre a dinâmica dos alunos e as formas habituais de organização dos grupos. Este momento de observação revelou-se determinante para o planeamento das aulas, permitindo adaptar as propostas pedagógicas ao contexto real de cada turma.

Após as observações das aulas, foram realizadas reuniões individuais com os professores, para esclarecer quais os conteúdos que pretendiam que fossem abordados e qual a organização dos grupos de trabalho. No entanto, esta fase revelou algumas dificuldades. A maioria dos docentes referiu não utilizar uma estrutura de grupos de trabalho, havendo casos em que os alunos se agrupavam livremente ou eram apenas divididos por género. Esta falta de critérios pedagógicos definidos dificultou a organização prévia das aulas, recorrendo essencialmente às notas recolhidas durante as observações para agrupar os alunos de forma heterogénea.

Quanto às matérias, a grande maioria dos professores concedeu autonomia na escolha, embora tenham sugerido privilegiar a dança e a aptidão física. Uma docente solicitou especificamente a abordagem das barreiras. A partir dessas indicações as aulas foram estruturadas com clareza e intencionalidade pedagógica, recorrendo ao acrónimo ABCD. Neste contexto, “Bolas” referia-se às matérias de JDC, enquanto “Colchões” estava relacionado com a ginástica. Este acrónimo permitiu garantir o princípio da continuidade e da progressão, independentemente do espaço onde a aula ocorreu, quer no ginásio ou no exterior, mantiveram-se sempre presentes quatro áreas, adaptando os exercícios ao contexto para assegurar essa continuidade pedagógica.

Este PTI individual revelou-se particularmente desafiante e, ao mesmo tempo, enriquecedor. A diversidade de turmas levou ao planeamento de diferentes tipos de aula, adaptadas a contextos variados, a espaços distintos e a alunos novos. A ausência de contacto prévio com os alunos fez com que existisse um maior investimento na comunicação, no feedback e na criação de um clima de aula positivo, onde foi possível conquistar a atenção e o

respeito da turma. Nesse sentido que existiu uma maior evolução, capacidade de ajustar o discurso e explicar com clareza.

O facto de ter existido contacto com realidades diferentes, quer ao nível do comportamento, quer ao nível das condições de prática, permitiram antecipar alguns desafios a enfrentar futuramente,

Em suma, este PTI individual contribuiu de forma muito positiva para o progresso e desenvolvimento enquanto futuro professor de EF. O confronto com a imprevisibilidade, planear para a diversidade e ter conseguido, apesar das dificuldades, desenvolver uma intervenção pedagógica ajustada e eficaz, foi, não só exigente, como extremamente formativo. Este foi, sem dúvida, um dos momentos mais marcantes do estágio pedagógico, tanto pela autonomia que foi exigida como pelo desenvolvimento de competências que só se adquirem na prática direta com a realidade escolar.

1.6.2. Plano de Observação

A observação foi um instrumento essencial no processo de avaliação pois permitiu recolher informações valiosas tanto sobre o desempenho dos alunos, como sobre as práticas pedagógicas do professor. Esta ferramenta ofereceu uma visão detalhada das dinâmicas em aula e possibilitou uma análise contínua e precisa do progresso dos alunos. Além disso, no contexto de estágio, a observação foi particularmente importante para promover a cooperação entre colegas de estágio.

A utilização de uma grelha de observação que apresentou critérios específicos facilitou este processo, permitindo que o meu colega de estágio conseguisse avaliar de forma estruturada em determinados aspetos. Com base nessa avaliação, foi possível identificar as áreas que necessitavam de melhoria e, através dos feedbacks recebidos, ajustar e aperfeiçoar a prática pedagógica. Desta forma, a grelha de observação não serviu apenas para organizar e sistematizar a avaliação, mas também como uma ferramenta de autoaprendizagem, promovendo o desenvolvimento contínuo e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012, p. 60), ao citarem Aranha (2007), destacam que a recolha de dados na avaliação é um elemento essencial para o professor ajustar o processo de ensino. Os autores referem que a observação deve ser estruturada em três momentos principais: pré-observação, observação e pós-observação, sendo esta última fundamental para a análise das informações recolhidas. Segundo Aranha (2007) citado por Mendes et al., (2012), os dados obtidos através da observação são altamente relevantes, pois permitem ao professor

interpretar as necessidades dos alunos e implementar alterações no ensino, tornando-o mais ajustado aos objetivos pretendidos.

Seguindo essa perspetiva, Rink e Hall (2008, p. 215) destacam que um professor eficaz está constantemente a observar os alunos e a refletir sobre a adequação das tarefas propostas, de modo a ajustar ou modificar conteúdos em resposta ao desempenho observado. Dessa forma, o planeamento prévio do que se observa, minimiza lacunas, garantindo assim intervenções mais assertivas.

Para operacionalizar este processo de observação, foi construída e utilizada uma grelha de registo com base em parâmetros como a clareza, frequência, pertinência, timing e adequação do feedback, entre outros aspetos relevantes da intervenção pedagógica. Esta grelha permitiu ao colega de estágio observar e avaliar a atuação em aula de forma estruturada e objetiva, favorecendo uma reflexão crítica sobre os comportamentos observáveis durante a prática docente. A observação decorreu durante uma aula previamente planeada para o efeito, com base nos critérios definidos, e os resultados foram posteriormente analisados em conjunto, de forma a identificar pontos fortes e áreas de melhoria. A grelha utilizada encontra-se incluída em anexo (Apêndice X).

2. Direção de Turma

O papel do Diretor de Turma tem vindo a assumir uma importância crescente na dinâmica organizacional das escolas, especialmente face às mudanças sociais, pedagógicas e legislativas das últimas décadas.

A sua função integra-se numa lógica organizacional que visa articular a ação pedagógica com uma coordenação eficaz entre os diferentes professores da turma, sendo-lhe atribuídas responsabilidades na liderança do Conselho de Turma (CT) e na mediação entre alunos, professores e encarregados de educação (EE) (Boavista & de Sousa, 2013, pp. 81–82). Esta posição exige não apenas competências técnicas e de gestão, mas também uma visão integradora da escola como um sistema dinâmico, no qual se constroem projetos educativos capazes de responder às necessidades concretas de cada grupo-turma.

Tal como refere Roldão (1995, citado por Favinha, Góis, & Ferreira, 2012, p. 11), é pela articulação entre os alunos, EE e professores que o Diretor de Turma concretiza a sua ação enquanto gestor de relações e promotor de aprendizagens significativas.

No contexto específico da AELC, a coordenação do trabalho é assegurada por um responsável de ciclo, que acompanha os Diretores de Turma, garantindo coerência nos procedimentos e promovendo momentos de partilha e reflexão conjunta. Foram dinamizadas várias reuniões internas entre os diferentes Diretores de Turma, com o intuito de uniformizar práticas e acompanhar a evolução das áreas de intervenção pedagógica prioritárias, os Domínios de Autonomia Curricular (DAC), o Projeto de Educação para a Saúde (PES) e outras dinâmicas escolares.

2.1. Projeto Específico da Direção de Turma - Hábitos de Sono Saudáveis

A DT assumiu um papel essencial no acompanhamento dos alunos, indo muito além da vertente administrativa. Tal como referem Boavista & Sousa (2013, p. 81), o diretor de turma é também responsável por promover uma ligação construtiva entre os diferentes agentes educativos, contribuindo para um ambiente escolar mais coeso e saudável.

Partindo dessa premissa, foi desenvolvido um projeto com a turma centrado na promoção da qualidade do sono. Segundo Shochat, Cohen-Zion, e Tzischinsky (2014, p. 1), muitos adolescentes apresentam hábitos de sono irregulares, o que tem impacto direto não só no rendimento escolar, mas também no seu bem-estar físico e emocional. O projeto “hábitos de sono saudáveis” teve como principais objetivos:

1. Sensibilizar os alunos para a importância do sono na saúde e na aprendizagem, realizando uma sessão informativa e interativa durante uma aula, sobre o papel do sono

na saúde física, mental e no desempenho escolar, para que os alunos consigam identificar os benefícios do sono para a saúde e aprendizagem.

2. Ajudar os alunos a refletir sobre os seus próprios hábitos de sono, realizando uma atividade de autorreflexão, após a sessão e em contexto de sala de aula, incentivando pequenas mudanças no quotidiano, com o objetivo de conseguirem identificar aspetos a melhorar nos seus hábitos de sono;

Embora o projeto tenha sido desenvolvido no âmbito da DT, a sua pertinência estende-se de forma clara à EF. A qualidade do sono influencia diretamente a recuperação física, o desempenho motor, a concentração nas tarefas e a motivação para a prática de atividade física, sendo, por isso, um fator de impacto na aptidão física dos alunos e nos objetivos da disciplina (Tremblay et al., 2016).

Para além da ligação à EF, este projeto apresentou potencial de articulação interdisciplinar com Biologia, aprofundando assim os mecanismos fisiológicos do sono, ritmos circadianos e produção hormonal. Esta interdisciplinaridade reforçou a ideia de que o bem-estar dos alunos é um fator transversal ao seu sucesso escolar, e que a escola, enquanto espaço educativo, deve promover hábitos que potenciem o equilíbrio entre a vida pessoal, o desempenho escolar e a saúde global.

2.2. 1ª Etapa

Tal como sucede na Lecionação, foi organizada a intervenção na DT através de um plano por etapas, que permitiu acompanhar o grupo de forma sequencial e coerente ao longo do ano, tendo como objetivos principais:

1. Caracterizar os alunos da turma, identificando necessidades, interesses e expectativas, aplicando dinâmicas de grupo e um questionário individual; registar os dados recolhidos, durante as primeiras duas semanas do ano letivo, nas aulas iniciais e elaboração de uma ficha síntese com as principais características da turma.
2. Promover o conhecimento e cumprimento das rotinas de funcionamento da aula, explicitando, relembrando e reforçando continuamente as rotinas de entrada, saída, participação, comportamento e organização do material escolar durante o 1.º mês de aulas, em todas as interações presenciais com a turma, onde os alunos demonstraram o cumprimento das rotinas estabelecidas de forma autónoma até ao final do 1.º mês.
3. Estabelecer canais de comunicação regulares com a turma, criando um grupo de WhatsApp com os alunos e garantir a adesão de todos durante as duas primeiras semanas

de aulas, em que todos os alunos estão inseridos no grupo de comunicação e há evidência de pelo menos uma interação semanal com o grupo.

2.2.1. Plano

Antes do início do ano letivo, foi realizada uma sessão de acolhimento promovida pela direção da escola, na qual participaram os alunos e respetivos EE. Nessa sessão foi apresentada a escola e o seu funcionamento geral, sendo assegurada a explicação de normas e rotinas pela DT. No contexto da disciplina de EF, foi assumida a responsabilidade de guiar os alunos e EE pelos espaços destinados à prática, esclarecendo questões logísticas como o uso de balneários, regras de utilização e horários.

Na primeira semana, foi aplicado um questionário diagnóstico online, que permitiu recolher informação mais precisa sobre o perfil dos alunos como está descrito no ponto da caracterização da turma na lecionação. O questionário incluía questões sobre as recomendações da OMS para a prática regular de atividade física, permitindo desde cedo abrir um caminho a futuras ligações interdisciplinares entre a componente de EF e a área de conhecimentos científicos a trabalhar na lecionação de forma que os alunos percebessem e fossem pesquisar as recomendações da OMS.

Foi também criado um grupo de WhatsApp, com autorização dos EE, para comunicação exclusivamente escolar. Este grupo foi utilizado para avisos, partilha de conteúdos e esclarecimento de dúvidas.

Durante o primeiro mês foram estabelecidas e aplicadas regras de funcionamento, nomeadamente pontualidade, preparação do material e respeito pelas intervenções dos colegas. Na primeira reunião formal de EE, foi apresentado o calendário de avaliações, clarificado o sistema de avaliação contínua do secundário e sublinhada a importância da comunicação entre escola e família.

2.2.2. Balanço

O arranque da etapa permitiu alcançar os objetivos definidos. A visita guiada à escola despertou interesse nos alunos e envolveu positivamente os EE no processo. O questionário diagnóstico revelou-se particularmente útil, pois evidenciou a heterogeneidade da turma, as diferentes práticas desportivas e alguns hábitos pessoais relevantes para o desempenho escolar, como a falta de regularidade nos horários de sono. Essa informação mostrou-se essencial para a construção posterior do projeto “Hábitos de Sono Saudáveis”, dado que se identificaram sinais de fadiga, desatenção e baixa energia em alguns alunos, frequentemente associados a rotinas de descanso irregulares.

O grupo de WhatsApp transformou-se rapidamente num canal eficaz de comunicação, reduzindo esquecimentos e atrasos, e permitindo um contacto direto e ágil com os alunos.

As rotinas da turma foram estabilizadas ao longo do primeiro mês, promovendo maior autonomia dos alunos na organização e funcionamento das aulas. A primeira reunião com os EE reforçou a proximidade entre escola e família e constituiu uma oportunidade para alinhar expectativas quanto ao percurso letivo.

Em síntese, esta etapa foi concluída com um retrato claro da turma, com rotinas estruturadas e um canal de comunicação funcional. Ao mesmo tempo, foram recolhidos dados importantes sobre os hábitos dos alunos, sobretudo no que toca ao sono, o que fundamentou a pertinência do projeto desenvolvido nas etapas seguintes.

2.3. 2ª Etapa

Concluída a fase de receção, a segunda etapa centrou-se nas prioridades detetadas, tendo como principais objetivos:

1. Sensibilizar a comunidade escolar para a importância da prática regular de atividade física, através da dinamização de uma campanha informativa com base nas recomendações da OMS, com o objetivo que todos os alunos participem ativamente nas iniciativas propostas.
2. Diminuir os problemas de pontualidade, através do acompanhamento da assiduidade e contactos com EE, esperando-se uma redução das entradas tardias até ao final do período.
3. Propor um trabalho de grupo sobre métodos de estudo, no contexto da aula prática de EF e articulado com o Projeto Curricular de Turma (PCT), sendo que todos os grupos tinham de apresentar propostas para os colegas.
4. Iniciar o trabalho de sensibilização para a importância do sono, identificando sinais de défice de descanso na turma e lançando as bases do projeto “Hábitos de Sono Saudáveis”.

2.3.1. Plano

Relativamente aos cartazes das recomendações da OMS, antes de iniciar a ação, foi solicitada à direção autorização para afixar, no pavilhão e em vários pontos de grande circulação, um cartaz com as recomendações da OMS para a adolescência (Apêndice XI). Os alunos produziram versões claras e apelativas do material.

Na reunião intercalar, o CT reconheceu o empenho global da turma, mas assinalou alguns pontos a melhorar. Destacaram-se três alunos, com algumas dificuldades, cujo as mesmas refletem-se também nas aulas de EF.

Na reunião com os EE, foi referido que os atrasos tinham sido recorrentes nas aulas de EF, solicitando a colaboração dos encarregados de educação para anteciparem horários e reforçarem a importância de chegar a tempo, de modo que a turma estivesse completa e fosse possível iniciar a aula a horas.

Nesta etapa, foi ainda dinamizada uma atividade sobre métodos de estudo, recorrendo à metodologia Jigsaw para trabalhar, de forma cooperativa, prática de recuperação, prática espaçada e prática intercalada (Leitão, 2010, pp. 110-111). Os alunos, primeiro em grupos especialistas, analisaram vídeos curtos sobre o método atribuído, depois, em grupos mistos, partilharam conclusões e, finalmente, voltaram ao grupo de origem e apresentaram um resumo à turma. Este trabalho constituiu o eixo temático do PCT.

No âmbito do projeto “Hábitos de Sono Saudáveis”, foi iniciado um processo de sensibilização informal, através de observações do comportamento e registos de sinais de cansaço ou sonolência, sobretudo em aulas realizadas no primeiro período da manhã. Estes dados serviram de base para preparar o questionário sobre hábitos de sono a aplicar na etapa seguinte.

2.3.2. Balanço

A segunda etapa permitiu consolidar o contacto com a turma. A sensibilização para a importância da atividade física foi bem acolhida, tendo os cartazes com base nas recomendações da OMS, gerado interesse e conversas em aula sobre os benefícios da prática regular de atividade física. Esta intervenção, ainda que simples, lançou as bases para a abordagem futura de hábitos saudáveis, articulando-se de forma natural com a componente curricular de EF e reforçando, em simultâneo, a ligação à área dos conhecimentos, ao promover a pesquisa, análise e compreensão de informação científica relacionada com saúde e bem-estar.

Relativamente à pontualidade, apesar dos constrangimentos associados ao horário das aulas, verificou-se uma ligeira melhoria após a discussão do tema com os EE.

Destacou-se, ainda nesta etapa, o arranque formal do PCT. A sessão dedicada aos métodos de estudo teve uma boa adesão por parte dos alunos, e a metodologia cooperativa utilizada revelou-se eficaz no seu envolvimento. A aula permitiu, não só introduzir novas estratégias de estudo, mas também promover a partilha de saberes e a autonomia na organização do conhecimento, consolidando o caminho iniciado na etapa anterior.

Para além de se integrar de forma coerente na disciplina de EF, esta intervenção estabeleceu pontes claras com outras áreas disciplinares, ao dotar os alunos de ferramentas de estudo que podem aplicar, de forma transversal, em outros contextos. Este exercício reforçou, assim, a importância da interdisciplinaridade e a valorização de práticas pedagógicas.

Em paralelo, a observação de sinais de cansaço e falta de atenção em vários alunos evidenciou uma necessidade clara de intervir no campo da higiene do sono. Estas manifestações reforçaram a pertinência do projeto “Hábitos de Sono Saudáveis” e legitimaram a preparação de instrumentos de diagnóstico a aplicar na etapa seguinte. Assim, esta fase não só consolidou rotinas e promoveu hábitos saudáveis, como também abriu caminho para o desenvolvimento do projeto de forma estruturada e fundamentada.

2.4. 3ª Etapa

Nesta 3.ª etapa, que decorreu entre 21 de janeiro e 8 de abril, existiu uma continuidade dos objetivos previamente delineados, reforçando a intervenção educativa no âmbito da DT. Para além da manutenção do acompanhamento regular dos alunos, esta fase foi marcada pela implementação de um projeto centrado na importância do sono, com o intuito de promover estilos de vida mais saudáveis e conscientes, tendo com objetivos principais:

1. Sensibilizar os alunos para a importância do sono, desenvolvendo um projeto dinamizado em contexto de DT, verificando a sua assimilação e automatização de conteúdos, apresentações orais ou debates em aula, em que os alunos participam ativamente nas atividades propostas e demonstram, através das apresentações ou debates, compreensão dos principais conteúdos sobre o sono.
2. Informar os EE sobre o rendimento escolar dos seus educandos, o funcionamento geral da turma e os detalhes logísticos da saída de campo, durante a reunião intercalar, assegurando a clareza da informação, a promoção de um diálogo construtivo, apelando que todos os docentes participem na saída de campo.

2.4.1. Plano

No âmbito do projeto sobre o sono, foi aplicado um questionário adaptado do modelo proposto por Rebelo-Pinto, Carneiro Pinto, Rebelo-Pinto e Paiva (2016), com o objetivo de avaliar os seus hábitos de sono dos alunos, a perceção da sua qualidade e os fatores que interferiam no descanso, como o uso de ecrãs antes de dormir. Os resultados obtidos revelaram que a maioria dos alunos não dormia as horas recomendadas para a sua faixa etária, o que justificou a criação deste projeto no âmbito do PCT. Estudos recentes reforçam a pertinência desta abordagem, demonstrando que a privação crónica de sono está associada a dificuldades

no desempenho escolar, no humor e na regulação emocional (Owens et al., 2014, p. 183; Shochat, Cohen-Zion & Tzischinsky, 2014, p. 84).

Para iniciar o projeto, foram partilhadas informações educativas sobre a importância do sono e as recomendações da literatura científica através do grupo de WhatsApp da turma, de forma a promover uma sensibilização contínua. Posteriormente, numa aula teórica, foi dinamizada uma atividade com base na metodologia Jigsaw (Leitão, 2010, pp. 110-111). A turma foi dividida em três grupos: um focado no sono Rapid Eye Movement (REM), outro no sono profundo e outro nos ciclos do sono. Cada grupo visualizou um vídeo explicativo sobre o tema atribuído, e depois os grupos foram reorganizados em grupos para partilharem entre si os conhecimentos adquiridos. A atividade culminou com apresentações finais, realizadas por alunos selecionados aleatoriamente, assegurando a consolidação das aprendizagens.

Paralelamente, decorreu a reunião intercalar com os EE, na qual foi realizada uma análise transversal ao desempenho dos alunos, bem como o funcionamento geral da turma. Nesta reunião foram também apresentados os detalhes logísticos da saída de campo, incluindo datas, objetivos pedagógicos, percurso, transporte e custos.

2.4.2. Balanço

A 3.^a etapa revelou-se particularmente enriquecedora, quer pelo aprofundamento do envolvimento com os alunos, quer pelo reforço da articulação com os EE. O projeto “Hábitos de Sono Saudáveis” destacou-se como a ação mais significativa desta fase, permitindo desenvolver um trabalho de promoção da literacia em saúde a partir de uma necessidade diagnosticada no contexto da turma. A aplicação do questionário confirmou a carência de horas de sono na maioria dos alunos e legitimou a intervenção, mostrando que a etapa anterior servira como um diagnóstico inicial que encontrou agora desenvolvimento prático (Apêndice XII).

A metodologia Jigsaw promoveu a participação ativa e o trabalho cooperativo, potenciando a troca de saberes e consolidando aprendizagens de forma significativa. A discussão em grupo e as apresentações finais revelaram que os alunos conseguiram compreender conteúdos complexos e traduzi-los em linguagem acessível, o que demonstrou apropriação do conhecimento (Apêndice XIII).

A reunião intercalar com os EE representou também um momento crucial desta etapa. O encontro permitiu reforçar a comunicação entre escola e família, esclarecer dúvidas e garantir alinhamento no acompanhamento dos alunos, sobretudo em questões ligadas ao desempenho escolar e comportamental.

De forma global, esta etapa consolidou competências organizativas e comunicacionais, enquanto reforçou a importância da interdisciplinaridade e da educação para a saúde. O projeto ganhou corpo, sustentado num diagnóstico válido e em práticas pedagógicas cooperativas, criando as condições para que, na etapa seguinte, pudesse ser aprofundado com a intervenção de especialistas externos.

2.5. Saída de Campo

2.5.1. Plano

Os objetivos para a saída de campo foram:

1. Evidenciar os conhecimentos e competências desenvolvidos ao longo do ano letivo nas aulas de EF, através da participação ativa nas atividades propostas, demonstrando domínio técnico e atitude responsável nas diferentes tarefas.
2. Vivenciar atividades diversificadas ligadas à exploração e contacto com a natureza, no decorrer de um dia dedicado à prática ao ar livre, participando com entusiasmo, segurança e respeito pelo meio envolvente.
3. Favorecer a convivência e cooperação entre os alunos, durante atividades de grupo com objetivos comuns, através da colaboração, respeito mútuo.
4. Reforçar os laços de proximidade e colaboração entre alunos e professores, por meio da participação conjunta em desafios físicos e dinâmicas de grupo, promovendo um ambiente de confiança, diálogo e entreajuda.

A primeira fase do planeamento da saída de campo assentou na recolha de informações fundamentais para a sua concretização. Em articulação com o colega de estágio, procurou-se compreender os procedimentos logísticos associados a este tipo de atividade, nomeadamente a gestão de transportes e o contacto com entidades externas. Neste processo, recorrendo ao apoio de vários professores da escola, foi possível reunir contactos úteis de empresas e instituições com experiência na dinamização de atividades ao ar livre, bem como o aluguer de autocarros.

Simultaneamente, iniciou-se a definição das atividades a desenvolver, considerando os objetivos pedagógicos e o perfil dos alunos.

Durante esta fase, foi tomada a decisão de realizar a saída de campo na baía de Cascais e no Parque Marechal Carmona. A escolha assentou na adequação dos locais à prática das atividades propostas, canoagem e orientação, e na experiência prévia tida durante a licenciatura, o que facilitou o reconhecimento dos espaços e o contacto com entidades locais. O objetivo principal foi proporcionar aos alunos uma vivência desafiante e enriquecedora, em ambiente natural, permitindo-lhes aplicar conhecimentos adquiridos ao longo do ano letivo, bem como

explorar novas aprendizagens, nomeadamente o primeiro contacto com a canoagem, uma prática até então nova para a maioria.

A terceira etapa ficou marcada por vários desafios logísticos e alterações de última hora. Inicialmente, a saída de campo estava prevista para o dia 10 de março de 2025, mas devido às condições meteorológicas desfavoráveis foi adiada. Posteriormente, a depressão Martinho agravou a situação, com consequências diretas sobre os locais inicialmente selecionados, como o encerramento do Parque Marechal Carmona, inviabilizando a realização da atividade de orientação.

Perante este cenário, a data foi reagendada para o dia 31 de março de 2025 e foi necessário reajustar todo o planeamento. A Junta de Freguesia, que inicialmente se mostrou disponível para ceder transporte, acabou por cancelar o apoio por indisponibilidade, o que levou a procurar alternativas, tendo sido a solução uma empresa de transportes externa.

Com a reorganização, os alunos foram divididos em quatro grupos de 12 elementos, que alternaram por diferentes estações: canoagem, tag rugby, outra estação com diversas matérias como voleibol, futebol, lançamento do dardo, frisbee e natação, e por fim uma estação livre com atividades de carácter autónomo. No período da tarde, e dada a impossibilidade de realizar a orientação, foram propostas tarefas interdisciplinares adaptadas, alinhadas com os conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo, assegurando assim a continuidade pedagógica da experiência.

Apesar do planeamento cuidadoso, a realização da prova de orientação acabou por ser inviabilizada devido ao encerramento do Parque Marechal Carmona, consequência dos danos causados pela depressão Martinho. Face a esta limitação, foi necessário reajustar o programa inicialmente definido para o período da tarde. Optou-se por manter as turmas no areal e dar continuidade à experiência através de um conjunto de tarefas interdisciplinares, dinamizadas em pequenos grupos. Estas atividades foram concebidas para reforçar aprendizagens desenvolvidas noutras áreas disciplinares, recorrendo a uma abordagem lúdica e colaborativa.

2.5.2. Balanço

O balanço da saída de campo revelou-se amplamente positivo, não apenas pela concretização das atividades previstas, mas sobretudo pela qualidade das aprendizagens proporcionadas aos alunos. Ao longo das quatro etapas deste processo, desde a conceção e organização, até à sua concretização e reformulação, foi possível observar um crescente envolvimento dos alunos, aliado ao desenvolvimento de competências em múltiplas dimensões.

O ambiente natural onde decorreram as atividades, conjugado com a proposta de tarefas diversificadas, permitiu criar condições para uma aprendizagem mais contextualizada, significativa e duradoura. Como salientam Rickinson et al. (2004, p. 24), as experiências educativas ao ar livre contribuem para a consolidação da memória a longo prazo, fruto do envolvimento sensorial e emocional promovido por esses contextos. Esta saída de campo foi, assim, uma oportunidade para reforçar conteúdos abordados em aula, mas também para proporcionar experiências novas, como a canoagem e o tag rugby.

Apesar dos constrangimentos logísticos e meteorológicos, a flexibilidade demonstrada na reformulação da tarde da atividade permitiu manter a coerência pedagógica e assegurar o cumprimento dos objetivos definidos. Este tipo de adaptação, sustentada por um planeamento sólido, vai ao encontro do que Neville, Petrass e Ben (2023, p. 9) defendem como essencial para uma pedagogia interdisciplinar eficaz em contexto exterior, a capacidade dos professores responderem às variáveis ambientais sem comprometer a intencionalidade educativa.

Para além da vertente física e da dinamização coletiva, a saída de campo destacou-se pelo ambiente positivo e descontraído vivido pelos alunos, favorecendo uma experiência de contacto com a natureza marcada por conforto, prazer e segurança. Como refere Martin (2004, p. 23), estes elementos são essenciais para o desenvolvimento de uma relação positiva com o meio natural, algo que foi visível nas atitudes e no envolvimento dos participantes ao longo do dia. Destacando por fim, o papel ativo dos professores estagiários, desde a sua conceção até à resolução dos imprevistos.

2.6. 4ª Etapa

A quarta e última etapa da DT decorreu entre 22 de abril e 5 de junho, marcando o encerramento do percurso desenvolvido ao longo do ano letivo, tendo como objetivos principais:

1. Reforçar o impacto do projeto sobre o sono através de uma atividade de sensibilização com especialistas externos. Organizando uma palestra com a empresa *SleepLab*. De forma a permitir que os alunos aprofundem os conhecimentos adquiridos sobre a importância do sono
2. Promover a ligação escola-família num momento final do ano letivo. Através da organização do evento *FamilyDay*, com atividades partilhadas entre alunos e EE. De forma a valorizar o percurso letivo dos alunos e fomentar o envolvimento parental.

2.6.1. Plano

No âmbito do projeto sobre o sono, foi estabelecido contacto com a empresa *SleepLab*, especializada na área da medicina do sono. A parceria permitiu a realização de uma palestra dinamizada por dois especialistas da empresa (Apêndice XIV), que se deslocaram à escola com o intuito de sensibilizar os alunos para os efeitos da privação do sono e reforçar as boas práticas em termos de higiene do sono. Esta intervenção permitiu não só complementar os conteúdos já trabalhados em aula, mas também credibilizar o projeto através de uma abordagem técnica e científica, ajustada à realidade dos adolescentes.

Paralelamente, foi organizado o evento *FamilyDay* no dia 7 de junho de 2025, uma atividade que visou encerrar o ano letivo com um momento de celebração e proximidade entre alunos, professor e famílias. Este dia incluiu várias atividades, entre elas, a apresentação de danças aprendidas ao longo do ano, em que os alunos ensinaram as danças aos pais e foram também realizadas atividades como jogos cooperativos, onde os alunos e as famílias cooperavam entre si. Após as atividades, foi realizado um coffee break e posteriormente visualizaram um vídeo sobre a saída de campo, realizado pelos professores estagiários. Para além do seu cariz lúdico, esta iniciativa procurou fortalecer os laços entre escola e família, promovendo o envolvimento e valorizando o percurso formativo e relacional da turma.

Por fim, realizou-se a última reunião de CT, onde foi analisado o percurso escolar e comportamental de cada aluno. Esta reunião representou um momento de síntese e reflexão, no qual foi possível contribuir com uma perspetiva integradora sobre a evolução da turma, apoiada na proximidade desenvolvida ao longo do ano letivo.

2.6.2. Balanço

A última etapa marcou o culminar do trabalho desenvolvido, trazendo resultados claros e mensuráveis. O projeto *Hábitos de Sono Saudáveis* atingiu um ponto alto com a palestra da *SleepLab*. A participação ativa dos alunos, expressa nas questões colocadas e no debate gerado, evidenciou que os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores foram não só consolidados, mas também aprofundados. O contacto com especialistas externos validou a pertinência do projeto e aumentou a motivação dos alunos, reforçando a sua consciência sobre a importância do sono. Os resultados do teste, que incluiu questões específicas sobre o tema do sono, revelaram uma melhoria significativa na perceção dos alunos relativamente aos efeitos do sono no bem-estar e no rendimento escolar. A maioria demonstrou domínio dos conteúdos trabalhados e vários alunos referiram ter feito pequenas mudanças nos seus hábitos noturnos,

como a redução do tempo de ecrã antes de dormir e a maior regularidade dos horários de descanso.

O *FamilyDay* representou um momento simbólico de encerramento do ano letivo. A adesão dos EE foi superior ao esperado e os alunos envolveram-se de forma positiva na preparação das apresentações das danças, revelando sentido de responsabilidade e prazer em partilhar com os seus familiares o que aprenderam ao longo do ano letivo. Este dia revelou também uma maior autonomia por parte dos alunos ao ensinarem aos EE as danças que aprenderam. As atividades cooperativas promoveram um clima de empatia e reforçaram os laços entre escola e família, aumentando o envolvimento parental no percurso escolar. Este fator foi particularmente relevante, uma vez que alguns EE, que até então tinham uma participação reduzida, estiveram presentes e manifestaram maior interesse no acompanhamento dos filhos. A exibição do vídeo da saída de campo permitiu mostrar um pouco daquilo que foi realizado, funcionando também como um registo memorável dessa experiência.

A última reunião de CT confirmou a evolução global da turma, tanto em termos de desempenho escolar como de comportamento. A estabilização das rotinas e a melhoria na responsabilidade individual dos alunos foram destacadas pelos docentes, sendo estas associadas ao acompanhamento consistente realizado ao longo do ano e à implementação de projetos transversais como o do sono.

Em suma, a 4.^a etapa traduziu os resultados concretos de todo o percurso, melhoria da literacia em saúde, evolução de hábitos individuais ligados ao sono, fortalecimento das relações entre escola e família, consolidação da identidade da turma. A coerência entre diagnóstico inicial, desenvolvimento progressivo e resultados mostrou que o projeto foi pertinente, consistente e eficaz no contributo para o sucesso escolar e pessoal dos alunos.

3. Desporto Escolar

3.1. Oferta do Desporto Escolar

A Escola Secundária Leal da Câmara oferece uma ampla variedade de atividades no âmbito do DE, abrangendo modalidades como ténis de mesa, padel, voleibol, multiactividades, surf, dança, basquetebol, boccia e natação. Esta diversidade de opções reflete o compromisso da escola com a promoção da atividade física e do desenvolvimento de competências desportivas entre os seus alunos, proporcionando uma oportunidade para a participação regular em treinos e competições.

Dentro deste vasto leque de opções, a opção escolhida foi o padel, as aulas na faculdade eram às quartas-feiras a partir das 18h e foi importante encontrar uma modalidade cujo plano de treinos não coincidissem com esse período. O padel foi uma das poucas que permitia essa conciliação, tornando-se, assim, uma escolha viável e ajustada à realidade semanal.

O grupo, era composto por 12 alunos (5 raparigas e 7 rapazes), com idades entre os 10 e os 16 anos, os treinos eram duas vezes por semana e ocorriam às quartas-feiras, no campo de padel em Mem Martins, e às quintas-feiras, nas instalações da escola. Existiu um protocolo com o Clube de Padel A-Z em Mem Martins, que visava a utilização regular dos seus campos de padel todas as quartas-feiras.

O Professor David Baleizão, foi o responsável pelo DE de padel desde que a modalidade foi inserida na escola, há dois anos. Existiu também a oportunidade de partilha de conhecimentos com o Professor Paulo Sanches, uma das figuras de referência no panorama do DE. O seu papel revelou-se fundamental, não só pelas responsabilidades que assumiu no âmbito do DE, mas também por integrar a Federação Portuguesa de Padel, um aspeto que se tornou particularmente relevante para o desenvolvimento deste projeto.

3.2. Projeto Específico do Desporto Escolar - Como Ensinar e Avaliar o Padel na Escola

O padel, além de promover o desenvolvimento técnico, físico e social, destaca-se como uma modalidade altamente acessível e motivadora para os alunos, sendo uma excelente ferramenta para a promoção da atividade física.

De acordo com Sánchez-Alcaraz e Courel-Ibáñez (2022, p. 2), os desportos de raquetes, e particularmente o padel, têm emergido como práticas eficazes tanto para jovens como para adultos, proporcionando não apenas momentos de lazer, mas também benefícios significativos para a condição física. Neste sentido, os autores reforçam que o padel contribui para o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas, aspetos essenciais durante a infância e a adolescência, favorecendo uma aprendizagem integrada e um estilo de vida ativo

ao longo do tempo. Assim, ao incorporar o padel no contexto escolar, os alunos podem beneficiar de uma modalidade desportiva que alia o prazer da prática ao aperfeiçoamento das competências físicas e cognitivas, promovendo uma abordagem holística ao ensino da EF.

O padel destaca-se pelas suas dinâmicas de jogo específicas, que oferecem oportunidades únicas para a cooperação, tornando-o uma excelente ferramenta pedagógica em contextos escolares. Segundo Courel-Ibáñez, Sánchez-Alcaraz e Muñoz-Marín (2019, p. 1971), compreender as dinâmicas do jogo e as adaptações dos jogadores permite otimizar o treino e melhorar a qualidade do ensino da modalidade. Sendo o Padel uma modalidade jogada a pares, vai proporcionar um ambiente que incentiva a cooperação e a comunicação entre os alunos, o que potencializa o desenvolvimento emocional e psicológico.

Fundamentando-se nos princípios de Mager (1962), este projeto estabeleceu objetivos educacionais claros, alinhando ações, condições e critérios. Para a sua conceção, foi utilizado o *Padel Escolar: Guia Prático do Professor* (Sanches, 2018), documento que forneceu orientações específicas para a implementação da modalidade em contexto escolar e que constituiu suporte para a definição de estratégias didáticas e de critérios avaliativos.

Este projeto teve como objetivo geral explorar estratégias pedagógicas para o ensino e avaliação da modalidade em contexto escolar, mesmo na ausência de um campo oficial, assegurando aprendizagens significativas e motivadoras para os alunos.

Os objetivos específicos para este projeto foram:

1. Criar uma proposta de nível introdução e elementar no padel (Apêndice XV), elaborada em colaboração com o Professor Paulo Sanches, permitindo identificar as necessidades individuais e orientar o processo de ensino-aprendizagem.
2. Adaptar as práticas de ensino do padel ao contexto escolar, utilizando os recursos disponíveis para criar exercícios que simulem situações reais da modalidade.

3.3. 1ª Etapa

A primeira etapa no âmbito do DE teve início no dia 2 de outubro, com o primeiro treino realizado na escola, tendo como objetivos:

1. Iniciar o contacto com a modalidade de padel, realizando exercícios básicos de manipulação de raquete e bola, em contexto de treino, demonstrando domínio dos gestos técnicos.
2. Adquirir e aplicar rotinas de treino e regras básicas do padel, participando nas tarefas de montagem e desmontagem do campo, recolha do material e aquecimento, bem como

o conhecimento das regras básicas do padel em exercícios práticos e pequenos jogos, realizando estas tarefas corretamente e de forma autónoma.

3. Evidenciar interesse pela modalidade, através da assiduidade aos treinos, envolvimento nas tarefas propostas e participação ativa, demonstrando motivação e curiosidade ao longo dos treinos.

3.3.1. Plano

O planeamento da primeira etapa centrou-se essencialmente na familiarização dos alunos com a modalidade e na criação das bases fundamentais para um trabalho estruturado ao longo das semanas seguintes. Foram identificadas também os alunos que estavam ou não estavam familiarizados com a modalidade, onde existiu uma notória visualização dos alunos dos 2º e 3º ciclos, que tinham uma ausência de experiência prévia. Para confirmar este dado, no 1º treino, foi questionado quem já tinha praticado a modalidade, sendo a resposta unânime, nenhum dos alunos do 2º e 3º ciclo tinham tido qualquer contacto direto com a modalidade.

Deste modo, o primeiro grande objetivo da etapa foi conhecer os alunos. A partir dessa realidade, o foco recaiu na explicação clara e acessível das regras básicas, explicando então como era jogado o jogo em si, as especificidades do campo, a técnica do serviço, o posicionamento dos jogadores e as principais dinâmicas que distinguem o padel de outras modalidades com raquete.

Os primeiros treinos decorreram nas instalações da escola, com exercícios dirigidos para a relação raquete-bola e raquete-bola-parede. A abordagem teve um carácter exploratório, promovendo a adaptação à modalidade e a compreensão lúdica do comportamento da bola após o ressalto na parede, uma das competências mais complexas do padel. Posteriormente, foram realizados exercícios em pares, que potenciaram a cooperação e o feedback entre colegas.

Na ausência de um campo oficial, as situações de treino foram adaptadas a espaços reduzidos delimitados por cones, recorrendo a exercícios de 1+1 e, progressivamente, de 2+2, de forma condicionada. O objetivo foi criar cenários controlados, aproximando os alunos da lógica do jogo real.

Durante esta etapa, foi possível realizar apenas uma deslocação ao campo oficial do Clube A-Z. A sessão incluiu, numa fase inicial, exercícios de 1+1 para adaptação ao espaço, seguidos de um jogo de 2+2, centrado no conceito de transposição de campo.

3.3.2. Balanço

A primeira etapa, revelou-se particularmente desafiante, dado que a maioria dos alunos iniciou a prática sem qualquer referência prévia à modalidade. Essa ausência de experiência

exigiu um planeamento detalhado e estruturado, que garantiu uma aprendizagem segura e progressiva.

Apesar desta dificuldade, a criação de rotinas de treino constituiu um ponto muito positivo. Os alunos assumiram, desde cedo, responsabilidades na montagem do campo e na gestão do material, o que contribuiu para um ambiente mais cooperativo e eficiente.

No final desta etapa, foi possível observar um maior conforto por parte dos alunos na manipulação de raquete e bola, ainda que com limitações técnicas evidentes. A deslocação ao Clube A-Z constituiu um momento marcante, permitindo um primeiro contacto com a realidade da modalidade, mas revelando também as dificuldades estruturais associadas à irregularidade no acesso a campos oficiais.

No plano organizativo, foi iniciado o processo de definição dos pares com vista à futura participação nos encontros interescolas. Apesar de ainda não existirem referências sólidas sobre o jogo, foi possível identificar algumas duplas com potencial.

Em termos de ligação ao projeto, esta etapa permitiu compreender a importância de criar critérios de avaliação adaptados à realidade escolar, uma vez que as dificuldades técnicas iniciais revelaram a necessidade de instrumentos pedagógicos que orientassem o processo de ensino aprendizagem. Essa constatação serviu de ponto de partida para a segunda etapa, onde se iniciou a criação e aplicação de uma grelha de avaliação diagnóstica.

3.4. 2ª Etapa

A segunda etapa decorreu entre os dias 8 de janeiro e 13 de março. Esta nova etapa teve como principal foco a consolidação dos conhecimentos e o aprofundamento técnico-tático, sobretudo nos alunos que haviam demonstrado maiores dificuldades iniciais. Além disso, teve início a aplicação prática do projeto de estágio, através da criação de uma grelha de avaliação formativa e da adaptação de exercícios às necessidades observadas, tendo como objetivos:

1. Consolidar os conhecimentos técnico-táticos fundamentais do padel, através da realização de exercícios específicos durante os treinos, demonstrando progressos visíveis na execução correta dos gestos e na compreensão do jogo.
2. Identificar as principais dificuldades dos alunos, através da aplicação de uma grelha de avaliação diagnóstica, realizada em contexto de jogo, com base em critérios definidos previamente.
3. Adaptar as tarefas às necessidades individuais e coletivas, implementando exercícios diferenciados, com base nos dados recolhidos na grelha de avaliação, promovendo a evolução de todos os alunos.

4. Aprofundar o conhecimento sobre a logística dos encontros interescolas, colaborando ativamente na preparação do grupo de equipa.

3.4.1. Plano

De forma a responder às necessidades dos alunos, foi criada uma proposta de nível introdução e elementar no padel (Apêndice XV), elaborada em colaboração com o Professor Paulo Sanches, desenvolvida com base nos níveis de avaliação já existentes para as matérias de ténis de mesa e ténis (Jacinto et al., 2001, pp. 68-105). A partir dessa base, foi elaborada uma grelha diferenciada para os níveis introdutório e elementar (XVI), procurando ajustar os critérios às exigências específicas do padel e ao contexto escolar, o que permitiu a recolha de dados sobre as competências dos alunos e a orientação do planeamento de acordo com os resultados.

Um dos momentos mais relevantes desta etapa foi a participação no encontro interescolas realizado no dia 15 de janeiro, no clube Central Park, em Massamá. Esta atividade representou uma excelente oportunidade, pois os alunos aplicaram em contexto real os conteúdos que desenvolveram nos treinos desde o início do ano letivo.

Nesta fase, a responsabilidade organizativa centrou-se essencialmente na definição dos pares para o encontro, tendo esta experiência um importante valor formativo. A estrutura do encontro incluiu duas duplas femininas, duas duplas de iniciados e duas duplas de juvenis. Na preparação das equipas, existiu a preocupação de garantir que todos os alunos tivessem oportunidade de jogar, mesmo que, para tal, fosse necessário ajustar os escalões.

Esta participação revelou-se essencial para consolidar os conteúdos técnicos e táticos trabalhados nas aulas, enquanto potenciou a motivação e o sentido de pertença ao grupo de equipa. Para além disso, a articulação com as outras escolas envolvidas permitiu desenvolver competências de gestão colaborativa e tomada de decisão em função das necessidades dos alunos e da realidade do evento.

Este encontro permitiu conhecer de perto as exigências organizativas desta componente do DE. A articulação com o Professor David Baleizão revelou-se essencial para compreender as etapas de preparação, desde a inscrição dos alunos até à definição dos pares.

3.4.2. Balanço

A segunda etapa representou um ponto de viragem, ao introduzir o instrumento de avaliação diagnóstica como elemento central do projeto. A sua aplicação revelou dificuldades específicas de cada aluno (ex.: serviço, posicionamento defensivo, resposta após ressalto na

parede), o que permitiu ajustar o planeamento e responder de forma mais direccionada às necessidades do grupo.

Apesar do impacto positivo desta inovação pedagógica, as limitações de espaço continuaram a ser um entrave, já que a maioria dos treinos decorreu na escola, sem acesso regular ao campo oficial do Clube A-Z. Essa restrição dificultou a prática de situações reais de jogo, sobretudo no trabalho com os vidros, e gerou alguma frustração entre os alunos. Ainda assim, a motivação foi reforçada pela participação no encontro interescolas, considerado um momento alto desta etapa.

A participação no encontro interescolas, proporcionou aos alunos um contacto mais realista com a modalidade. Neste encontro, para além da vertente competitiva, procurou-se tirar o máximo partido do acesso a um campo, aproveitando para trabalhar aspetos técnicos e táticos que, até então, tinham sido difíceis de abordar na escola.

Este encontro revelou-se, aliás, um momento marcante para o grupo, contribuindo de forma significativa para o reforço da motivação dos alunos. O facto de terem jogado contra outras escolas e terem a oportunidade de aplicar em contexto competitivo os conteúdos que vinham a trabalhar desde outubro, foi um dos aspetos positivos desta etapa.

Do ponto de vista organizativo, esta etapa permitiu aprofundar o conhecimento sobre a logística dos encontros escolares, acompanhando de perto a preparação dos pares, a articulação com as outras escolas e a gestão dos momentos competitivos. Esta vivência foi particularmente relevante, pois possibilitou compreender as dinâmicas envolvidas na concretização destes encontros, desde o contacto inicial com os docentes responsáveis até à distribuição dos tempos e campos de jogo.

Em síntese, a segunda etapa marcou a primeira concretização prática do projeto, através da aplicação da grelha diagnóstica e da adaptação dos treinos às necessidades reais dos alunos. Para além disso, revelou-se decisiva na preparação da etapa seguinte, uma vez que consolidou a ideia de que seria fundamental aprofundar a diferenciação pedagógica, enquanto se assumiam maiores responsabilidades na organização dos encontros interescolas.

3.5. 3ª Etapa

A terceira etapa, decorrida entre 19 de março e 30 de abril, deu continuidade ao projeto pedagógico definido anteriormente. Esta fase consolidou também o papel enquanto professor estagiário no grupo-equipa, quer ao nível técnico-pedagógico, quer organizativo, com destaque para a coordenação do segundo encontro interescolas, tendo como objetivos:

1. Melhorar a execução técnica com base nos dados da grelha diagnóstica, realizando corretamente os exercícios técnicos, evidenciando melhorias em pelo menos dois dos critérios inicialmente identificados como prioritários.
2. Aplicar com eficácia a técnica da saída de parede, realizando treinos específicos e exercícios adaptados ao espaço escolar, com uma taxa de sucesso de pelo menos duas execuções corretas em quatro tentativas.
3. Planear, coordenar e realizar o segundo encontro interescolas, assegurando a comunicação com as escolas envolvidas e garantindo a execução do quadro competitivo conforme planeado e validado pelos docentes responsáveis.

3.5.1. Plano

O planeamento da terceira etapa teve como principal foco, a operacionalização do projeto “Como ensinar e avaliar o padel na escola”. Com base nos dados recolhidos na etapa anterior através da grelha diagnostica para os níveis introdutório e elementar (Apêndice XVI), foram estruturados treinos de acordo com as prioridades de cada grupo de alunos (Carvalho, 1994, p. 137).

A saída de parede, reconhecida como uma das competências técnicas mais desafiantes, foi trabalhada de forma sistemática, recorrendo a recursos disponíveis na escola, nomeadamente a parede lateral do pavilhão. As bolas eram projetadas com variação de força e ângulo, de forma a simular a trajetória após ressalto, permitindo aos alunos replicar, tanto quanto possível, o contexto real do jogo.

Para além dos exercícios individuais e em pares, foram introduzidas JRC adaptadas, tais como a obrigatoriedade de realizar uma troca de bola com parede antes de pontuar, a restrição de espaços de ataque e a definição de posicionamentos específicos após o serviço. Estas estratégias permitiram integrar a componente técnica no jogo formal, assegurando uma evolução mais próxima da realidade competitiva.

No âmbito organizativo, esta etapa ficou marcada pela responsabilidade na coordenação do segundo encontro interescolas. Para além da definição prévia dos pares, foi introduzida uma inovação logística com recurso à plataforma digital “Challonge”, que permitiu criar o quadro competitivo online (Apêndice XVII). Esta ferramenta facilitou o acompanhamento em tempo real dos resultados por parte dos docentes e alunos, modernizando o processo de organização e aumentando a autonomia do grupo.

3.5.2. Balanço

A terceira etapa, consolidou os progressos técnicos e organizativos alcançados nas fases anteriores, embora também tenham revelado desafios. Ao nível da motivação, verificou-se uma quebra na assiduidade, uma vez que, em vários treinos, o número não ultrapassou os seis ou sete alunos, quando o grupo inicial era constituído por doze. Esta diminuição esteve associada, em parte, à frustração resultante da irregularidade no acesso ao campo oficial do Clube A-Z, realidade que voltou a limitar a prática de situações reais de jogo.

Apesar destas dificuldades, foi possível observar melhorias significativas, sobretudo nos alunos que apresentavam maiores dificuldades na saída de parede. A repetição orientada, acompanhada de feedback corretivo, permitiu progressos visíveis na execução e na tomada de decisão. Do ponto de vista pedagógico, este foi um dos pontos mais relevantes da etapa, evidenciando a eficácia da metodologia diferenciada baseada na grelha diagnóstica.

Do ponto de vista organizativo, a coordenação do segundo encontro interescolas constituiu um marco importante. Para além de proporcionar aos alunos a oportunidade de aplicar os conteúdos em contexto competitivo, reforçou a motivação e o sentido de pertença ao grupo-equipa. A utilização da plataforma “Challonge” revelou-se uma mais-valia, tanto para a gestão interna como para a perceção de transparência e modernidade junto das outras escolas.

Em síntese, a terceira etapa permitiu aprofundar a aplicação prática do projeto, assegurando uma intervenção pedagógica mais ajustada às necessidades individuais e promovendo competências organizativas relevantes. Ao mesmo tempo, lançou bases sólidas para a última etapa, onde se previu avaliar os resultados globais do projeto e consolidar o percurso competitivo através da realização do terceiro encontro interescolas.

3.6. 4ª Etapa

A quarta e última etapa, decorrida entre 7 de maio e 5 de junho, representou o culminar do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. Este período marcou não só o encerramento das atividades do grupo-equipa de padel, mas também um momento de consolidação das aprendizagens e de avaliação dos resultados do projeto.

Esta etapa teve como objetivos principais:

1. Aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do ano em contexto de jogo formal, durante os treinos e no encontro final, demonstrando organização, comunicação e posicionamento adequados.

2. Avaliar os progressos individuais e coletivos dos alunos, com base nos critérios previamente definidos, comparando as primeiras grelhas de avaliação com as últimas observações realizadas.
3. Concretizar o terceiro encontro interescolas, assegurando a organização dos jogos e a gestão da entrega de prémios, garantindo a participação de todas as duplas inscritas e valorizando o percurso competitivo ao longo do ano.

3.6.1. Plano

No início desta última etapa, manteve-se a metodologia diferenciada implementada desde a segunda etapa, com a realização de exercícios específicos para responder às dificuldades técnicas identificadas, sobretudo nos alunos que ainda se encontravam em nível introdutório. Foram criadas situações de JRC, como a obrigatoriedade de realizar pelo menos uma troca de bola após ressalto na parede antes de pontuar, ou restrições de espaço para estimular o posicionamento ofensivo e defensivo.

Com base nas grelhas de avaliação aplicadas anteriormente, foi realizada uma nova observação, em contexto de jogo, para recolher dados comparativos e analisar a evolução dos alunos. Este momento permitiu verificar melhorias concretas em critérios como serviço e o posicionamento, funcionando como instrumento de monitorização final do projeto.

A preparação culminou no terceiro encontro interescolas, realizado a 16 de maio. A organização envolveu várias fases, partindo da elaboração do quadro competitivo e passando pela articulação com os professores responsáveis. Durante o encontro, foi assegurada a coordenação dos jogos, a supervisão das duplas e a atualização das pontuações em tempo real. A entrega de medalhas e prémios finais baseou-se na soma dos resultados acumulados dos três encontros realizados, o que conferiu coerência e continuidade ao percurso competitivo dos alunos ao longo do ano.

Após o encontro final, os treinos assumiram um carácter mais livre e lúdico, funcionando como transição para o encerramento do ano letivo. Para além de jogos informais, foram propostas atividades de cooperação que reforçaram o espírito de grupo, como a experiência realizada com as funcionárias do pavilhão (Apêndice XVIII). Esta atividade destacou-se pela componente inclusiva e pela autonomia dos alunos, que assumiram o papel de dinamizadores das regras e da condução dos exercícios.

3.6.2. Balanço

A quarta e última etapa do DE foi marcada por uma fase de consolidação e de encerramento do percurso formativo, tanto para os alunos como para o estagiário. Apesar das

limitações já identificadas nas etapas anteriores, os progressos registados durante este período foram bastante significativos.

Entre os 6 alunos que, nas primeiras grelhas de avaliação, se encontravam ainda no nível de introdução, apenas três mantinham esse estatuto no final desta etapa (Apêndice XIX). Esta evolução é reflexo de uma intervenção contínua e adaptada, com exercícios orientados para as dificuldades específicas de cada grupo, bem como de um esforço conjunto para manter a motivação dos alunos, mesmo em condições menos favoráveis.

Após o último encontro interescolar, os treinos assumiram um carácter mais lúdico, promovendo uma transição positiva para o fim do ano letivo. Um dos momentos mais marcantes desta fase foi uma atividade de cariz cooperativo entre os alunos e as funcionárias do pavilhão, que contribuiu, não só para a integração da comunidade educativa, como também para o reforço da autonomia e do sentido de responsabilidade dos alunos, que assumiram um papel ativo na explicação das regras e na dinamização dos exercícios.

No plano organizativo, esta etapa representou também um ponto alto do percurso formativo. Foi assumida a totalidade da preparação do último encontro, desde o contacto com os professores das outras escolas, à elaboração do quadro competitivo, passando pela gestão das pontuações e pela entrega dos prémios. A introdução da plataforma digital “*Challonge*” constituiu uma inovação relevante, permitindo uma gestão mais clara e transparente dos resultados e proporcionando aos alunos uma experiência mais próxima da realidade competitiva.

De forma global, o projeto “Como ensinar e avaliar o padel na escola” alcançou resultados muito positivos. A evolução técnica e tática dos alunos foi notória, sobretudo na melhoria do serviço, do posicionamento em jogo e da saída de parede. Paralelamente, foram desenvolvidas competências sociais essenciais, como a cooperação, a comunicação e a ajuda mútua, aspetos potenciados pela própria dinâmica da modalidade. A participação nos encontros interescolares reforçou a motivação dos alunos e permitiu aplicar em contexto real os conteúdos trabalhados ao longo do ano.

Apesar das limitações de acesso regular a campos oficiais, que dificultaram o treino em condições reais e limitaram o trabalho com os vidros, o recurso a adaptações criativas no espaço escolar possibilitou a continuidade da prática e o progresso dos alunos. Em suma, o projeto permitiu ensinar o padel de forma adaptada ao contexto escolar, desenvolver instrumentos de avaliação ajustados à modalidade e reforçar o papel do DE como espaço de aprendizagem técnica e tática, social e organizativa.

4. Seminário - Jogos Condicionados e Jogos Reduzidos: Estratégias e Soluções para Resolver Problemas Típicos no Nível Introdução no Futebol

4.1. 1ª Etapa

O seminário surgiu como um espaço importante de reflexão e de partilha entre professores, onde existiu a oportunidade de se cruzar aquilo que se faz com aquilo que se pensa fazer. Foi uma oportunidade para parar e olhar com mais atenção para a prática, para identificar o que pode ser melhorado e experimentar novas formas de ensinar. Neste sentido, a metodologia de investigação-ação tornou-se particularmente útil, porque permitiu precisamente isso: observar, agir, refletir e reajustar. Segundo Mesquita (2010, p.72 e 73), a investigação-ação desempenha um papel central no desenvolvimento profissional docente, proporcionando um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica e incentivando a novas estratégias de ensino.

Nesta perspetiva, os seminários educativos assumiram um caráter participativo e colaborativo, criando oportunidades para que os professores testem metodologias inovadoras, avaliem o impacto das suas práticas e reajustem estratégias com base em evidências. Mesquita (2010, p.76 e 80) enfatiza que a partilha de experiências entre docentes permite não só a construção de conhecimento pedagógico mais aprofundado, mas também uma maior coerência entre os princípios teóricos.

A metodologia da investigação-ação, como proposta por Kemmis e McTaggart (2005, p. 563), estrutura-se em ciclos contínuos de planeamento, implementação, observação e reflexão crítica, possibilitando a transformação da prática docente através da experiência e da análise sistemática.

Dessa forma, este seminário pretendeu explorar os benefícios dos JRC como estratégia pedagógica para o ensino do futebol, proporcionando uma reflexão crítica sobre a sua aplicabilidade e impacto na aprendizagem dos alunos. Através da combinação da investigação-ação e de abordagens pedagógicas como a aprendizagem situada, pretendeu-se construir uma proposta que vá ao encontro das necessidades dos professores e dos alunos, promovendo um ensino mais inclusivo e eficaz. Esta perspetiva defende que a aprendizagem resulta do envolvimento ativo dos indivíduos com o meio, sendo socialmente organizada e dependente das experiências culturais que os alunos transportam para a escola. Assim, a aprendizagem torna-se mais autêntica e significativa quando as tarefas propostas em contexto escolar são percebidas como próximas da realidade, em especial do jogo real que os jovens vivenciam no quotidiano, seja ao vivo ou através dos meios de comunicação. Ao aproximar as experiências

escolares dessas referências culturais, cria-se uma ligação credível que favorece a motivação e a participação dos alunos, reforçando o potencial educativo do desporto (Kirk & MacPhail, 2002, p. 183).

4.1.1. Pertinência

O ensino do futebol no contexto escolar tem sido marcado por uma prática, predominantemente, baseada no jogo formal, onde alguns professores colocam os alunos, em regra, diretamente em jogos com estruturas complexas sem qualquer progressão didática. Este método, embora seja uma solução aparentemente prática e fácil de implementar, não favorece a aprendizagem estruturada nem a evolução das competências técnicas e táticas dos alunos. Alguns estudos indicam que, quando os alunos são expostos diretamente ao jogo formal, sem uma abordagem progressiva e diferenciada, aqueles que já dominam a matéria continuam a sobressair, enquanto os que possuem mais dificuldades permanecem passivos e sem progresso significativo (Harvey & Jarrett, 2014, p. 18)

O modelo Teaching Games for Understanding (TGfU), surge como uma abordagem pedagógica que visa resolver esse problema, enfatizando a necessidade de estruturar o ensino do jogo através de JRC que permitem uma aprendizagem contextualizada e mais inclusiva (Thorpe, Bunker, & Almond, 1986, p.33).

Embora o TGfU tenha a sua eficácia amplamente reconhecida, muitos professores continuam a privilegiar o jogo formal como principal abordagem pedagógica. Como apontado por Harvey e Jarret (2014) citado por Pill (2016, p. 16) a preparação dos professores para utilizar abordagens centradas no jogo tende a ser inadequada, o que sugere que a assimilação das suas bases pedagógicas exige tempo e prática. Além disso, a necessidade de programas de formação contínua e mais estruturados tem sido destacada como essencial para que os professores consigam aplicar eficazmente estratégias baseadas no jogo (Light et al., 2012, citado por Pill, 2016, p. 16).

A ausência de estratégias estruturadas para o ensino do futebol pode comprometer não apenas o desenvolvimento técnico-tático dos alunos, mas também a sua motivação para a prática da modalidade. Investigadores como Davids, Araújo, Correia, & Vilar, (2013, p. 159) destacam que a aplicação de JRC não só melhora a perceção e tomada de decisão dos alunos, como também aumenta o seu envolvimento na aprendizagem.

Este estudo justificou-se, portanto, pela necessidade de investigar os fatores que levam os professores de EF a recorrer predominantemente ao jogo formal no ensino do futebol, em detrimento de metodologias como o TGfU, e os desafios que enfrentam na implementação de

estratégias diferenciadas. A compreensão destas dificuldades permitirá não apenas identificar as razões subjacentes às escolhas metodológicas dos docentes, mas também avaliar o impacto dessas práticas na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

Assim, este estudo propôs-se responder à seguinte questão de investigação: "De que forma as perceções dos professores de EF sobre a eficácia dos JRC influenciam a sua implementação no ensino do futebol, e quais as principais dificuldades ao aplicarem essas metodologias?". Além disso, os resultados obtidos contribuíram para a criação de diretrizes pedagógicas que auxiliem os professores na adoção de abordagens mais eficazes para o ensino do futebol, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, progressivo e ajustado às necessidades individuais dos alunos.

4.1.2. Revisão da Literatura

O ensino do futebol no contexto escolar implica desafios que ultrapassam a mera transmissão de habilidades técnicas isoladas, exigindo uma abordagem pedagógica que contemple o desenvolvimento simultâneo das dimensões motoras, táticas e cognitivas dos alunos. A complexidade inerente do futebol, associada à necessidade de coordenar movimentos dos membros inferiores e tomar decisões rápidas sob pressão, requer estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem contextualizada e progressiva, garantindo que os alunos adquiram competências de forma significativa e adaptada às suas necessidades individuais (Davids, Araújo, Correia, & Vilar, 2013, p.159 e 160).

A necessidade de um ensino mais adaptado às capacidades e ritmos individuais dos alunos torna-se evidente, uma vez que a prática direta do jogo, sem um processo de, aprendizagem progressivo, pode resultar em dificuldades de participação ativa para muitos alunos (Hill-Haas, Dawson, Impellizzeri, & Coutts, 2011, p.201).

Contudo, alguns professores nas aulas de EF tendem muito ao uso predominante do jogo formal, onde os alunos são colocados diretamente em situação de jogo, sem que haja uma progressão didática estruturada. Esta abordagem, embora prática para o professor, pode comprometer o desenvolvimento das competências técnico-táticas dos alunos, pois não leva em consideração as dificuldades motoras e cognitivas dos alunos menos capazes, nem promove a diferenciação pedagógica necessária para que todos possam evoluir no jogo.

Diante deste cenário, os JRC surgiram como uma alternativa metodológica mais eficaz, pois permitiram que os alunos desenvolvessem competências fundamentais de forma mais acessível, respeitando o seu nível de aptidão e favorecendo a compreensão dos princípios táticos essenciais. Estes métodos, amplamente estudados no modelo TGfU, representam uma

solução para o ensino do futebol nas escolas, ao proporcionar experiências de aprendizagem mais contextualizadas e dinâmicas (Thorpe, Bunker, & Almond, 1986).

Este capítulo analisa a literatura científica sobre o uso dos JRC como estratégia pedagógica no ensino do futebol, abordando as suas vantagens, desafios e impacto na aprendizagem dos alunos, bem como a relação entre a adoção destas metodologias e a prática pedagógica dos professores de EF.

4.1.2.1. Aplicação dos JRC no Ensino do Futebol

Os JRC são metodologias que consistem na adaptação das regras, do número de jogadores, das dimensões do campo e das condições do jogo para enfatizar aspetos específicos da modalidade e facilitar a aprendizagem. Essas estratégias proporcionam um ensino mais gradual e adaptado às necessidades dos alunos, favorecendo uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Reforçando que os jogos reduzidos aumentam o número de toques na bola, a frequência das interações e o tempo efetivo de jogo, fatores essenciais para a melhoria das competências técnico-táticas dos alunos (Harvey, Cushion, & Massa-Gonzalez, 2010).

Os jogos condicionados, por outro lado, introduzem restrições específicas no jogo, como a limitação do número de toques, a obrigatoriedade de determinado tipo de passe ou o incentivo à tomada de decisão sob pressão. Essas adaptações ajudam os alunos a internalizar princípios táticos fundamentais e a desenvolver a perceção e antecipação de jogadas, tornando a aprendizagem mais intuitiva e eficaz (Hopper, 2002).

Os JRC desempenham um papel fundamental no TGfU, permitindo que os alunos aprendam o jogo em condições ajustadas às suas capacidades. De acordo com Bunker e Thorpe (1982), assim como citado por Comédias (2012, p. 93) a adaptação das formas de jogo deve seguir quatro princípios essenciais:

1. Seleção do tipo de jogo: Escolher jogos da mesma categoria para facilitar a compreensão das suas similaridades.
2. Modificação por representação: Criar formas reduzidas que mantenham a estrutura tática do jogo formal.
3. Modificação por exagero: Manipular regras, espaço e tempo para enfatizar problemas táticos específicos.
4. Complexidade tática: Ajustar a dificuldade progressivamente, respeitando as capacidades dos alunos e promovendo desafios adequados

As evidências sugerem que a aplicação adequada dos JRC pode contribuir para um ensino do futebol mais eficaz, garantindo uma aprendizagem mais significativa, motivadora e adaptada às necessidades individuais dos alunos (Holt et al., 2002, p. 173).

4.1.2.2. O Modelo Teaching Games for Understanding (TGfU)

O TGfU foi desenvolvido por Bunker e Thorpe (1982) tal como citado por Comédias (2012) e representa uma abordagem inovadora no ensino dos JDC. O modelo defende que a aprendizagem dos jogos deve partir da compreensão tática e estratégica do jogo antes do desenvolvimento isolado das habilidades técnicas. De acordo com Bunker e Thorpe (1986, p. 93) tal como citado por Comédias (2012), a tomada de decisão baseia-se no conhecimento tático e deve preceder a execução técnica, contrariando a abordagem tradicional que prioriza a técnica isolada antes da aplicação no jogo.

O TGfU estrutura-se em seis passos essenciais que promovem uma aprendizagem progressiva e contextualizada (Bunker & Thorpe, 1982, citado por Comédias, 2012, p. 92):

1. O conhecimento do jogo é desenvolvido através de uma forma modificada do jogo formal, refletindo as competências fundamentais da modalidade e sendo ajustado ao nível dos alunos.
2. O aluno aprende a apreciar o jogo, compreendendo regras, sistema de pontuação e dinâmicas essenciais para a participação ativa.
3. O conhecimento tático é trabalhado ao longo da prática, tornando os alunos mais conscientes das suas decisões defensivas e ofensivas.
4. A tomada de decisão é aprimorada à medida que os alunos interpretam situações do jogo e selecionam respostas adequadas.
5. A execução técnica acontece dentro do contexto do jogo, sendo refinada e ajustada conforme necessário.
6. A ênfase no desempenho surge como culminação dos passos anteriores, permitindo ao aluno transferir as aprendizagens para contextos mais complexos.

Esta abordagem contrasta com a prática tradicional, na qual as habilidades são treinadas de forma isolada antes de serem aplicadas no jogo real. No entanto, Bunker e Thorpe (1986, p. 32 e 33) argumentam que as habilidades do jogo devem ser ensinadas dentro dos princípios de jogo, garantindo um ensino mais funcional e integrado.

4.1.2.3. Adaptações e evolução do TGfU

Desde a sua formulação inicial, o TGfU tem sido objeto de várias interpretações e ajustes. Para Hopper (2002) tal como citado por Comédias (2012, p.106) o modelo não deve

ser entendido como uma oposição entre tática e técnica, mas sim como um processo de progressão lógica em que as técnicas são introduzidas conforme a necessidade do jogo. Esta visão ao considerar que o TGfU facilita tanto a aprendizagem das habilidades com bola como os deslocamentos e movimentos sem bola, aumentando a percepção e compreensão do jogo.

Gréhaigne et al. (2010) assim como citado por Comédias (2012, p. 94) introduziram o conceito de "aprender para a compreensão", argumentando que a questão central não está no domínio pré-estabelecido das habilidades, mas sim na capacidade dos alunos de construir soluções próprias no jogo. Este conceito é coerente com as abordagens construtivistas da aprendizagem, nas quais os alunos são agentes ativos do seu desenvolvimento.

Já Holt, Strean e Bengoechea (2002, p.164) destacam a importância do domínio afetivo na aprendizagem, argumentando que a motivação e o envolvimento emocional dos alunos têm um impacto direto na qualidade da aprendizagem.

Uma questão central nos debates sobre o TGfU é a comparação entre a abordagem técnica e a abordagem tática. Alguns investigadores procuraram demonstrar a superioridade de uma sobre a outra, mas os resultados não foram conclusivos (Hopper, 2002; Graça & Mesquita, 2007, citados por Comédias, 2012, p. 94).

4.1.2.4. Tactical Games (TG)

O TG surgiu como uma evolução direta do TGfU, mantendo a lógica de começar pelo jogo. Griffin, Mitchell e Oslin (1997) citado por Comédias (2012, p. 95) apresentam-no como um modelo que parte sempre de um jogo modificado capaz de revelar um problema tático, é esse problema que orienta toda a instrução.

Depois do problema emergir, o professor conduz um questionamento guiado que ajuda os alunos a decodificar opções e consequências, desenvolvendo consciência tática antes de qualquer treino técnico formal (Dyson et al., 2004, citado por Comédias, 2012, p. 95).

Em síntese, o TG oferece um guião metodológico que preserva a complexidade do jogo, mas torna de certa forma mais pedagógico, vai um pouco de encontro ao estilo de ensino de descoberta guiada, pois começa por “deixar o jogo falar”, orienta a análise tática (problema) através de perguntas estratégicas, treina a técnica quando esta ganha sentido funcional e confirma tudo de novo no jogo final. Assim, torna cada aula numa experiência em que, pensar e agir se interligam, fazendo da aprendizagem tática o verdadeiro motor do desenvolvimento técnico.

4.1.2.5. Sport Education Model (SE)

O SE é um modelo desenvolvido por Siedentop (1994) citado por Comédias (2012, pp. 96-97), que promove experiências desportivas autênticas que estão em oposição com as abordagens tradicionais e descontextualizadas do ensino dos JDC, cujo objetivo é criar pessoas competentes, cultas e entusiastas pela matéria em si.

O SE organiza a aula em torno de uma época desportiva de longa duração, isto é, durante várias semanas, as equipas (grupos) competem num torneio interno que atravessa todo o processo de ensino-aprendizagem. Cada aluno vai passar por diferentes papéis, tais como, jogador, árbitros, treinador, estatístico, de modo a vivenciar a totalidade do fenómeno desportivo e aprender tanto “a jogar” como a gerir o jogo (Siedentop, 1994, citado por Comédias, 2012, p. 97).

Para garantir elevada participação, recorre-se preferencialmente aos JRC, que conservam a lógica tática do futebol e aumentando também os contactos com a bola e tomada de decisão.

Em síntese, o SE funciona como um projeto a longo prazo, os grupos treinam em pequenos JRC, disputam jogos, aula após aula, acumulam estatísticas e culminam num mini torneio o percurso formativo de cada função desempenhada. Desta forma, o modelo conjuga o realismo competitivo de um torneio com a eficácia pedagógica dos JRC, oferecendo aos alunos uma experiência completa e motivadora da aprendizagem no futebol.

4.1.3. Pergunta de Partida e Objetivos

O objetivo deste seminário foi demonstrar a importância dos JRC como ferramentas pedagógicas no ensino do futebol no nível introdutório, oferecendo fundamentação teórica e prática para os professores de EF. Dentro deste objetivo geral existiu como objetivo específico:

Apresentar e consolidar o conhecimento teórico sobre JRC, fundamentando a sua importância na aprendizagem do futebol com base na literatura científica, para que os professores compreendam a sua relevância pedagógica e consigam aplicar estas metodologias.

Pergunta de partida:

“De que forma as perceções dos Professores de EF sobre a eficácia dos JRC influenciam a sua implementação no ensino do futebol, e quais as principais dificuldades ao aplicarem essas metodologias?”

4.2. 2ª Etapa

4.2.1. Desenho do Estudo e Amostra

O presente trabalho enquadrou-se numa investigação-ação de natureza qualitativa. A opção por este desenho orienta-se pela ideia de ciclos contínuos de planeamento, implementação, observação e reflexão crítica descrita por Kemmis e McTaggart (2005, p. 563), ciclo que se ajusta ao propósito de analisar e simultaneamente melhorar a prática pedagógica.

No contexto da EF, essa dinâmica reflexiva tem sido reconhecida como promotora de desenvolvimento profissional docente, pois convida os professores a questionar-se sobre a eficácia das suas decisões e a ajustar estratégias com base em evidências da própria aula (Mesquita, 2010, pp. 72-73).

Para compreender as práticas de ensino e as perceções dos docentes acerca dos JRC adotaram-se dois métodos complementares:

1. Observação direta das aulas de futebol para registar, em tempo real, que tipo de exercício era proposto e o envolvimento dos alunos. A pertinência desta técnica é sustentada pelos trabalhos de Krane et al. (1991), De Marco et al. (1996) e Kidman (1997), citados em Cope et al. (2022, p. 2), que realçam a utilidade da observação para identificar questões pedagógicas e permitir mudanças comportamentais.
2. Entrevistas semiestruturadas, permitindo recolher descrições detalhadas das experiências dos professores e o significado que atribuem ao uso JRC.

Participaram neste estudo dez docentes do DEF da Escola AELC cujas aulas de futebol foram observadas ao longo do ano letivo, a amostra deste estudo foi composta por dois docentes pelo sexo feminino (20%) e oito docentes do sexo masculino (80%). A seleção foi intencional, restringindo-se aos professores na qual as aulas foram observadas regularmente, de modo a assegurar um registo contínuo e detalhado das práticas de ensino do futebol. Ficaram excluídos os restantes docentes do departamento, precisamente porque as suas aulas não foram seguidas com o mesmo grau de detalhe.

4.2.2. Instrumentos

A observação direta foi utilizada para registar o tipo de exercício proposto em cada aula onde era lecionado o futebol, e o envolvimento dos alunos. Esta técnica foi de encontro a comportamentos pedagógicos à medida que ocorreram, tal como dito por Krane, De Marco e Kidman nos seus estudos sobre treino, citados em Cope et al. (2022, p. 2), permitindo identificar rapidamente questões didáticas e possíveis mudanças na forma de ensinar.

Para compreender as razões que sustentam as escolhas pedagógicas dos docentes recorreu-se ainda a entrevistas semiestruturadas. Cada conversa foi gravada com telemóvel e transcrita integralmente para computador. O guião continha perguntas abertas que funcionavam como ponto de partida (*“De que forma leciona futebol nas suas aulas?”*). Esta opção metodológica segue a orientação de Cronin, Greenfield e Maher (2023, p. 4), ao defenderem a utilização de entrevistas com perguntas abertas, por permitirem recolher descrições ricas e diversificadas das experiências dos participantes.

4.3.3. Procedimentos

Ao longo do processo de recolha de dados, foram assistidas várias aulas. Esta observação permitiu perceber de melhor forma que tipo de estratégias os professores utilizavam no contexto do futebol.

Relativamente às entrevistas, foi agendada uma data com cada professor. Antes da realização de cada entrevista, os docentes que faziam parte da amostra foram previamente informados sobre o estudo. No início de cada entrevista, foram esclarecidos quanto aos objetivos do estudo e foi-lhes garantido o anonimato, sendo os dados recolhidos utilizados exclusivamente para compreender e descrever as práticas de ensino do futebol. Com o intuito de assegurar um registo fidedigno das informações partilhadas, todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra.

4.3. 3ª Etapa

4.3.1. Análise de Dados

A presente investigação, de natureza qualitativa, enquadra-se na metodologia de investigação-ação, a qual, segundo Kemmis e McTaggart (2005, p. 565), se desenvolve em ciclos reflexivos que articulam o planeamento, a ação, a observação e a análise crítica, com vista à melhoria da prática. Foi precisamente este último momento de análise crítica que orientou o tratamento dos dados recolhidos ao longo do estudo, procurando compreender como é que os professores de EF percecionam a eficácia dos JRC no ensino do futebol, e quais as dificuldades que sentem na sua aplicação.

Como aprendido na unidade curricular de Investigação-Ação, a análise seguiu as cinco fases propostas por Yin (2015), iniciando-se com a compilação e ordenação dos dados provenientes das entrevistas semiestruturadas, previamente gravadas e transcritas na íntegra, bem como das notas das observações realizadas ao longo do ano letivo. Seguiu-se a identificação de padrões, com uma leitura das transcrições, posteriormente, as informações foram agregadas em categorias.

A fase seguinte correspondeu à interpretação, numa lógica reflexiva e crítica, articulando as perceções expressas pelos docentes com as práticas efetivamente observadas nas aulas. Por fim, foram retiradas conclusões que permitiram responder às questões de investigação e fundamentar as propostas de melhoria.

A triangulação entre entrevistas e observações foi muito pertinente pois verificou-se, por exemplo, embora a maioria dos docentes tenha afirmado utilizar JRC com regularidade, a prática observada revelou uma predominância do jogo formal ou de tarefas demasiado complexas para as capacidades dos alunos. Esta incongruência entre discurso e prática foi objeto de reflexão crítica, essencial à natureza da investigação-ação. Como salienta Mesquita (2010, pp. 72-73), é precisamente através deste processo de análise sistemática da ação que se torna possível transformar o ensino, reforçando o que é eficaz e reformulando o que se revela inadequado.

4.3.2. Apresentação e Discussão dos Resultados

A análise dos dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas e das observações diretas permitiu identificar um consenso alargado entre os professores relativamente ao valor pedagógico dos JRC. A maioria dos docentes reconheceu que estas estratégias aumentam o tempo de envolvimento motor, potenciam a tomada de decisão e permitem uma melhor adaptação às capacidades dos alunos, aspetos igualmente evidenciados por Davids, Araújo, Correia e Vilar (2013, p. 159) e por Thorpe, Bunker e Almond (1986, pp. 7-10). Contudo, apesar deste reconhecimento teórico, verificou-se, nas aulas observadas, que muitos professores continuavam a recorrer predominantemente ao jogo formal ou a exercícios demasiado complexos para o nível real de desempenho dos alunos, confirmando assim a discrepância entre o discurso e a prática.

Esta divergência foi também sublinhada pelos próprios docentes durante as entrevistas. Metade dos participantes admitiu que o jogo formal tende a favorecer apenas os alunos mais competentes, deixando de fora os menos aptos, o que compromete não só a sua evolução técnico-tática como também a sua motivação para a prática. Estes testemunhos corroboram o que Harvey e Jarrett (2014, p. 18) identificaram em estudos anteriores, ao defenderem que a ausência de uma progressão didática estruturada perpetua desigualdades dentro da turma, uma vez que os alunos com mais dificuldades permanecem pouco envolvidos e sem progressos significativos.

Paralelamente, outros fatores explicativos emergiram dos discursos dos docentes, como a resistência dos alunos mais aptos em cooperar com os colegas com maiores

dificuldades, a limitação dos espaços de prática disponíveis e a complexidade que sentiam na gestão pedagógica dos grupos. Estas barreiras contextuais ajudaram a compreender por que motivo os professores, embora reconhecendo o valor dos JRC, continuam a privilegiar metodologias mais tradicionais. Hill-Haas, Dawson, Impellizzeri e Coutts (2011, p. 201) já haviam salientado que a prática direta do jogo formal, apesar de prática para o professor, esta não garante aprendizagens significativas e inclusivas para todos os alunos. Pelo contrário, os autores destacam que os JRC oferecem vantagens claras, ao replicarem as exigências técnicas, físicas e cognitivas do jogo formal, enquanto aumentam a motivação e o envolvimento dos praticantes. Esta evidência vai ao encontro dos resultados deste estudo, confirmando que a adoção dos JRC poderia responder de forma mais eficaz às dificuldades relatadas pelos professores.

Ainda assim, destacou-se também uma consciência crítica crescente por parte de alguns docentes. Vários professores revelaram preocupação com a exclusão dos alunos com maiores dificuldades e mostraram-se recetivos à introdução de metodologias baseadas nos JRC, sobretudo por reconhecerem a sua relevância para aumentar o número de contacto com a bola e facilitar a compreensão tática do jogo. Estas perceções alinham-se com o modelo TGfU, que, segundo Bunker e Thorpe (1986, pp. 32-33, citados por Comédias, 2012, p. 93), defende que a compreensão tática deve preceder a execução técnica, tornando o processo de aprendizagem mais inclusivo e contextualizado.

Por fim, importa destacar que a triangulação entre os dados observacionais e os discursos recolhidos revelou-se fundamental para compreender não apenas “o que” os professores fazem, mas também o “porquê” dessas escolhas pedagógicas. Esta articulação entre observação, análise crítica e proposta de melhoria está em consonância com a natureza da investigação-ação, a qual, segundo Kemmis e McTaggart (2005, p. 564), estrutura-se precisamente neste processo reflexivo e cíclico. Assim, a integração dos diferentes dados recolhidos não só validou as conclusões alcançadas, como também reforçou o potencial transformador desta investigação, constituindo um caminho promissor para melhorar a prática pedagógica no ensino do futebol.

4.3.3. Conclusões

O presente seminário permitiu compreender que, apesar do reconhecimento generalizado por parte dos professores de EF relativamente à importância dos JRC no ensino do futebol, a sua aplicação efetiva em contexto de aula é ainda escassa. Tal como ficou evidente através da triangulação entre os discursos dos docentes e as observações diretas, muitos

continuam a privilegiar o jogo formal ou situações muito complexas como principal estratégia pedagógica, mesmo reconhecendo as suas limitações no que toca à inclusão e desenvolvimento técnico-tático dos alunos com menores competências (Harvey & Jarrett, 2014, p. 18)

Esta discrepância entre a teoria reconhecida e a prática observada aponta para uma necessidade de reavaliar as abordagens pedagógicas atualmente adotadas, promovendo alternativas mais ajustadas às necessidades dos alunos, como os JRC que, segundo Thorpe, Bunker e Almond (1986, pp. 7-10), facilitam aprendizagens mais significativas ao adaptarem a complexidade do jogo às capacidades dos alunos.

O estudo evidenciou que a mudança não passa necessariamente por introduzir novos conteúdos, mas por repensar o modo como os conteúdos são ensinados. As metodologias analisadas ao longo deste seminário, como o TGfU, TG e o SE demonstram que é possível ensinar o jogo de forma progressiva, contextualizada e funcional, envolvendo os alunos de forma mais ativa e crítica (Hopper, 2002; Griffin et al., 1997, Siedentop (1994) citado por Comédias, 2012, pp. 91-97).

A análise crítica promovida por esta investigação-ação, tal como proposto por Kemmis e McTaggart (2005, p. 565), permitiu não só diagnosticar práticas enraizadas, mas também propor alternativas pedagógicas coerentes com as atuais orientações curriculares. Ao valorizar a reflexão sobre a prática e a partilha de experiências, conforme defendido por Mesquita (2010, pp. 72-73), este seminário representa um contributo para a transformação do ensino do futebol e potencialmente de outros JDC, num processo mais inclusivo.

Neste sentido, futuros estudos poderão acompanhar a evolução das práticas dos professores envolvidos, explorando se as metodologias abordadas ao longo deste seminário, particularmente os JRC, serão integrados de forma mais consistente nas suas estratégias de ensino, não só no futebol, mas também noutras matérias JDC.

4.4. 4ª Etapa

A quarta etapa deste seminário correspondeu ao produto final desenvolvido neste projeto de investigação. A apresentação, realizada a 4 de junho de 2025, teve como principal objetivo apresentar aos docentes os resultados do estudo, promovendo simultaneamente a discussão crítica em torno das metodologias e a apresentação de propostas concretas para a sua diversificação.

A preparação deste momento contou com o apoio fundamental do Professor Orientador Arnaldo Santos, cuja experiência no ensino do futebol e no uso destas metodologias revelou-se

decisiva, particularmente na organização e no aprofundamento das propostas pedagógicas a apresentar.

A reação dos professores foi amplamente positiva. Para além do interesse demonstrado ao longo do momento, destacou-se a reflexão crítica e o debate gerado em torno da aplicabilidade das metodologias discutidas. Um dos professores referiu no final que “estes seminários são muito pertinentes na escola, pois muitas das vezes os professores já não dão tanta importância a estes tipos de metodologias”. Este comentário revelou o impacto da apresentação e do estudo em si, na medida em que promoveu uma revalorização do papel das estratégias de ensino centradas no jogo e uma consciencialização quanto à necessidade de ajustar as práticas pedagógicas.

Outro aspeto a sublinhar foi o conjunto de questões colocadas pelos professores relativamente à forma como estas metodologias poderiam ser adaptadas às suas turmas específicas, considerando as competências dos alunos e os recursos disponíveis. Este momento de partilha e debate reforçou o objetivo do seminário enquanto espaço de reflexão e de desenvolvimento profissional, tal como refere Mesquita (2010, p. 72), ao defender que a partilha de experiências entre docentes contribui para reflexões e construção de práticas mais fundamentadas.

Em suma, esta etapa final representou mais do que a simples partilha de resultados, foi constituída por um momento de consolidação do trabalho desenvolvido, onde foram apresentadas propostas metodológicas concretas, fundamentadas na literatura científica, com o intuito de enriquecer o leque de estratégias disponíveis para o ensino do futebol. Ao devolver os dados recolhidos e apresentar os JRC como ferramentas pedagógicas viáveis, procurou-se fornecer ao DEF argumentos teóricos e práticos que sustentem a sua possível aplicação.

Não se pretendeu, com esta apresentação, impor modelos ou soluções únicas, mas sim contribuir para uma reflexão, oferecendo estratégias metodológicas que possam ser exploradas e adaptadas ao nível dos alunos.

Conclusão

O estágio profissional revelou-se uma etapa essencial na formação docente, funcionando como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática e permitindo construir uma visão mais concreta e realista da profissão. A experiência no contexto escolar mostrou que a qualidade do ensino não depende apenas do domínio científico e pedagógico, mas também da capacidade de planear, de se adaptar e de gerir os vários constrangimentos que surgem no quotidiano escolar. Questões como o planeamento antecipado das aulas, a gestão dos espaços e das suas rotações assumiram-se, por isso, como aspetos determinantes para assegurar um processo de ensino aprendizagem consistente e eficaz.

Paralelamente, a cooperação demonstrou ter um papel decisivo em todo o percurso. A articulação constante com o colega de estágio permitiu partilhar responsabilidades, trocar perspetivas e encontrar soluções conjuntas para as dificuldades emergentes. Do mesmo modo, o trabalho colaborativo com os restantes professores, possibilitou uma melhor integração nas dinâmicas institucionais e uma compreensão mais ampla das exigências do contexto escolar. Esta dimensão de cooperação revelou-se essencial não só para otimizar a prática pedagógica, mas também para consolidar competências relacionais e de trabalho em equipa, fundamentais no exercício profissional docente

Destacou-se igualmente a relevância da preparação individual do professor antes da lecionação. Identificar fragilidades pessoais e procurar supri-las revelou-se uma estratégia indispensável para responder às exigências do contexto educativo. Neste âmbito, os períodos de PTI desempenharam um papel decisivo, por proporcionaram uma experiência de imersão que expôs diferentes realidades, como os cursos profissionais. Esta diversidade de experiências contribuiu para a consolidação de competências ligadas à planificação, à adaptação metodológica e à gestão de grupos, evidenciando a importância de experienciar mais do que um PTI durante a formação inicial.

As várias áreas de intervenção assumiram um contributo distinto no desenvolvimento da identidade profissional. A lecionação permitiu melhorar competências de planificação, avaliação e gestão de aula, reforçando a importância da flexibilidade perante as dificuldades dos alunos. A DT demonstrou que a função do professor vai além da transmissão de conteúdos, assumindo também uma dimensão formativa e de acompanhamento pessoal e social. O DE destacou o papel do desporto como elemento de inclusão e motivação, enquanto expôs a complexidade da sua organização. Já o seminário constituiu um espaço de investigação e

reflexão crítica, reforçando a importância do professor enquanto profissional reflexivo, que sustenta a prática pedagógica em evidência científica.

Destacar a atividade Family Day, que simbolizou o encerramento de um ciclo e que assumiu um valor especial na construção desta experiência. Para além de ter permitido aos alunos demonstrarem as aprendizagens adquiridas ao longo do ano, foi sobretudo um momento de aproximação entre pais e filhos, proporcionando uma partilha pouco frequente no quotidiano. Num tempo em que as exigências profissionais e escolares muitas vezes limitam estas vivências em conjunto, este evento representou um espaço privilegiado de convívio, de celebração e de reforço dos laços familiares. A sua realização revelou o potencial da EF para ir além da sala de aula ou dos espaços desportivos, constituindo-se como meio de promoção de relações interpessoais significativas e de valorização da escola enquanto comunidade educativa.

De uma perspetiva global, o estágio evidenciou que o ato de ensinar ultrapassa a simples transmissão de conteúdos. A docência exige capacidade de observação, reflexão e adaptação constantes, bem como a gestão eficaz da diversidade dos alunos e das limitações estruturais existentes. Ficou claro que os progressos mais significativos surgem quando o professor assume uma postura crítica e recetiva à mudança, encarando cada obstáculo como uma oportunidade de crescimento profissional.

Em suma, o estágio não representou apenas o final de um percurso académico, mas sobretudo um ponto de partida para a consolidação da identidade docente. As aprendizagens realizadas reforçaram a importância da preparação cuidada, da atualização contínua e da colaboração entre professores, enquanto sublinharam a necessidade de respostas ajustadas a cada realidade escolar. Mais do que transmitir conhecimento, ser professor significa criar condições para aprendizagens que sejam significativas, inclusivas e motivadoras. Esta experiência consolidou a ideia de que a docência deve ser entendida como um processo permanente de reflexão, transformação e compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos, constituindo uma oportunidade ímpar de crescimento profissional e pessoal.

Referências Bibliográficas

- Almond, L. (2015). Rethinking teaching games for understanding. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17(1), 15-25. Acedido em 09 de setembro de 2025, de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/23788>
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O diretor de turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23(23), 77–93. Acedido em 09 de setembro de 2025, de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3355>
- Bom, L., Carreiro da Costa, F., Jacinto, J., Cruz, S., Pedreira, M., Rocha, L., et. al., (1992). *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa. Edição: DGEBS, Ministério de Educação.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim SPEF*, (10/11), 135-151.
- Cole, C., Hinchcliff, E., & Carling, R. (2022). Reflection as teachers: Our critical developments. *Frontiers in Education*, 7, 1-5. Acedido em 6 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1037280>
- Comédias, J. (2012). *A Avaliação Autêntica em Educação Física - O Problema dos Jogos Desportivos Coletivos*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona, Lisboa]. Acedido em 07 de setembro de 2025, de <http://hdl.handle.net/10437/8571>
- Cope, E., Partington, M., & Cushion, C. J. (2022). Re-visiting systematic observation: A pedagogical tool to support coach learning and development. *Frontiers in Sports and Active Living*, 4, 01-09. Acedido em 09 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.3389/fspor.2022.962690>
- Courel-Ibáñez, J., Sánchez-Alcaraz, B. J., & Muñoz-Marín, D. (2019). Exploring game dynamics in padel: Implications for assessment and training. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 33(7), 1971–1977. Acedido em 09 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000002126>
- Cronin, L., Greenfield, R., & Maher, A. (2023). A Qualitative Investigation of Teachers' Experiences of Life Skills Development in Physical Education. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 15(6), 789–804. Acedido em 09 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.1080/2159676X.2023.2222774>

- Davids, K., Araújo, D., Correia, V., & Vilar, L. (2013). How small-sided and conditioned games enhance acquisition of movement and decision-making skills. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 41(3), 154–161. Acedido em 09 de setembro de 2025, de [10.1097/JES.0b013e318292f3ec](https://doi.org/10.1097/JES.0b013e318292f3ec)
- Favinha, M., Góis, M. H., & Ferreira, A. (2012). A importância do papel de Diretor de Turma enquanto gestor de currículo. *Revista Temas e Problemas*, (1), 1–26. Évora: CIEP - Universidade de Évora. Acedido em 07 de setembro de 2025, de <http://hdl.handle.net/10174/8185>
- Garganta, J. (1998). O ensino dos jogos desportivos colectivos: Perspectivas e tendências. *Movimento*, 4(8), 19-27. Acedido em 09 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2373>
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278-300. Acedido em 09 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>
- Harvey, S., Cushion, C. J., & Massa-Gonzalez, A. (2010). Learning a new method: Teaching Games for Understanding in the coaches' eyes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 361–382. Acedido em 09 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.1080/17408980903535818>
- Hill-Haas, S. V., Dawson, B., Impellizzeri, F. M., & Coutts, A. J. (2011). Physiology of small-sided games training in football: A systematic review. *Sports Medicine*, 41(3), 199–220. Acedido em 09 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.2165/11539740-000000000-00000>
- Holt, N. L., Streat, W. B., & Bengoechea, E. G. (2002). Expanding the Teaching Games for Understanding model: New avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 162-176. Acedido em 09 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.162>
- Hopper, T. (2002). Teaching games for understanding: The importance of student emphasis over content emphasis. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(7), 44–48. Acedido em 09 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.1080/07303084.2002.10607847>

- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física – (Reajustamento) – 3º Ciclo*. Ministério da Educação. Acedido em 1 de novembro de 2024, de <https://www.dge.mec.pt/educacao-fisica>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. Acedido em 09 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.3102/0013189X093390>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559–603). Sage Publications. Acedido em 09 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorp Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177–192. Acedido em 09 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso- Española de Ediciones.
- Light, R. L., Harvey, S., & Mouchet, A. (2012). Improving ‘at-action’ decision-making in team sports through a holistic coaching approach. *Sport, Education and Society*, 19(3), 258-275. Acedido em 09 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.665803>
- Mager, R. F. (1962). *Preparing instructional objectives*. Fearon Publishers.
- Martin, P. (2004). Outdoor adventure in promoting relationships with nature. *Australian Journal of Outdoor Education*, 8(1), 20–28. Acedido em 09 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.1007/BF03400792>
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: Referências para um ensino de qualidade* (pp. 53-82). Casa da Educação Física. Acedido em 11 de setembro de 2025, de https://www.researchgate.net/publication/323368753_Tecnicas_de_ensino_para_uma_educacao_fisica_de_qualidade
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*, 6, 57-70. Acedido em 11 de

- setembro de 2025, de https://www.researchgate.net/publication/230647164_Observacao_como_instrumento_no_processo_de_avaliacao_em_Educacao_Fisica
- Mesquita, C. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Revista da Associação Portuguesa de Investigação em Educação*, 3(2), 45-58. Acedido em 09 de setembro de 2025, de <http://hdl.handle.net/10198/3962>
- Neville, I. A., Petrass, L. A., & Ben, F. (2023). Cross disciplinary teaching: A pedagogical model to support teachers in the development and implementation of outdoor learning opportunities. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 26(1), 1–21. Acedido em 09 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.1007/s42322-022-00109-x>
- Organização Mundial da Saúde. (2020). *Recomendações da OMS para atividade física e comportamento sedentário: Resumo*. Genebra: Organização Mundial da Saúde.
- Owens, J., Droblich, D., Baylor, A., & Lewin, D. (2014). School start time change: An in-depth examination of school districts in the United States. *Mind, Brain, and Education*, 8(4), 182–213. Acedido em 09 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.1111/mbe.12059>
- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). *Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies*. OECD Publishing. Acedido em 07 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- Pasquarelli, B. N., Souza, V. A. F. A., & Stanganelli, L. C. R. (2010). Os jogos com campo reduzido no futebol. *Revista Brasileira de Futebol*, 3(2), 2-27. Acedido em 11 de setembro de 2025, de https://www.researchgate.net/publication/256114973_Jogos_Com_Campo_Reduzido_Pasquarelli_et_al_2011
- Pill, S. (2016). Implementing game sense coaching approach in Australian football through action research. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 18(2), 1-19. Acedido em 09 de setembro de 2025, de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/23806>
- Rebelo-Pinto, T., Carneiro Pinto, J., Rebelo-Pinto, H., & Paiva, T. (2016). O sono em adolescentes portugueses: Proposta de um modelo tridimensional. *Análise Psicológica*, 34(4), 339-352. Acedido em 07 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.14417/ap.1221>
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. National Foundation for Educational

- Research. Acedido em 16 de setembro de 2025, de <https://informalscience.org/wp-content/uploads/2019/02/Review-of-research-on-outdoor-learning.pdf>
- Rink, J. E., & Hall, T. J. (2008). Research on effective teaching in elementary school physical education. *The Elementary School Journal*, 108(3), 207–218. Acedido em 09 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.1086/529103>
- Roca, A., Ford, P. R., McRobert, A. P., & Williams, A. M. (2013). Perceptual-cognitive skills and their interaction as a function of task constraints in soccer. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35(2), 144–155. Acedido em 09 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.1123/jsep.35.2.144>
- Sanches, P. (2018). *Padel Escolar: Guia Prático do Professor*. Federação Portuguesa de Padel.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., & Courel-Ibáñez, J. (2022). The role of padel in improving physical fitness and health promotion: Progress, limitations, and future perspectives. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 1–11. Acedido em 07 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.3390/ijerph19116582>
- Shochat, T., Cohen-Zion, M., & Tzischinsky, O. (2014). Functional consequences of inadequate sleep in adolescents: A systematic review. *Sleep Medicine Reviews*, 18(1), 75–87. Acedido em 09 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2013.03.005>
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785–791. Acedido em 09 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.6018/analesps>
- Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough University of Technology.
- Tremblay, M. S., Carson, V., Chaput, J. P., Connor Gorber, S., Dinh, T., Duggan, M., Faulkner, G., Gray, C. E., Gruber, R., Janson, K., Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Kho, M. E., Latimer-Cheung, A. E., LeBlanc, C., Okely, A. D., Olds, T., Pate, R. R., Phillips, A., Poitras, V. J., ... Zehr, L. (2016). Canadian 24-hour movement guidelines for children and youth: An integration of physical activity, sedentary behaviour, and sleep. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6 Suppl 3), S311–S327. Acedido em 07 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.1139/apnm-2016-0151>
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish* (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press. Acedido em 09 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.1111/fcsr.12144>

Apêndices

Apêndice I

Caracterização da Escola

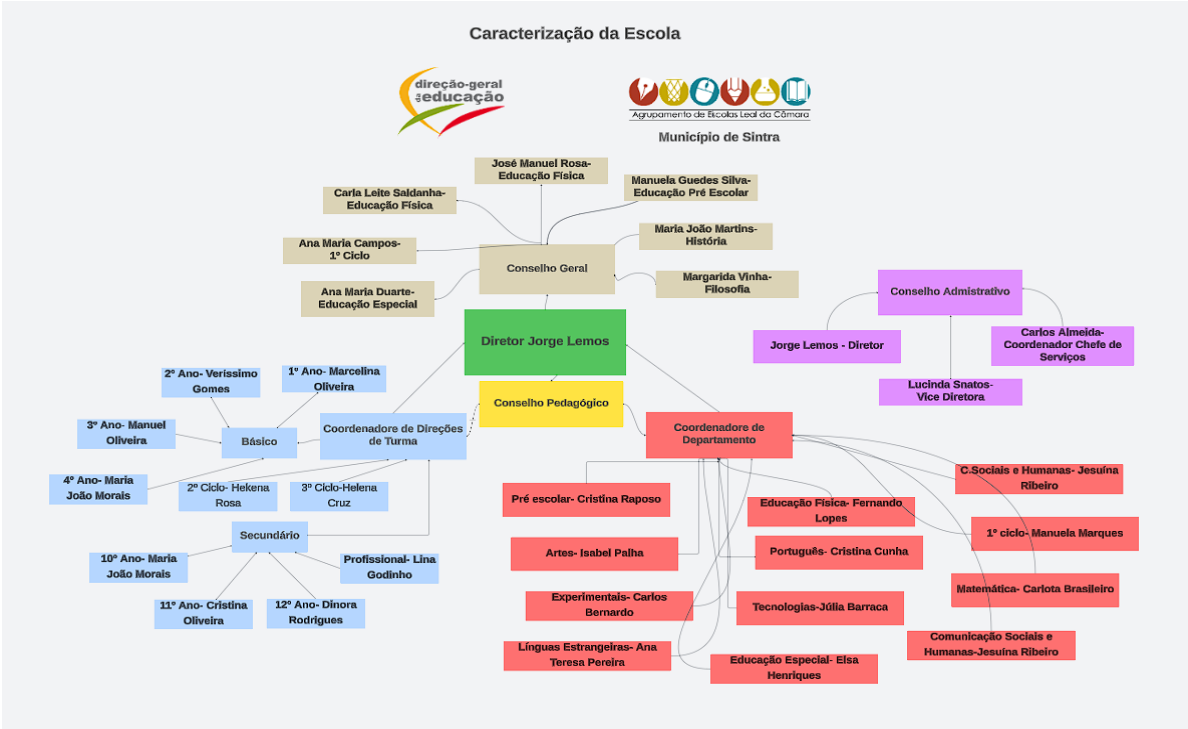
O Agrupamento de Escolas Leal da Câmara (AELC), localizado em Rio de Mouro, abrange uma vasta rede de ensino desde o pré-escolar até ao ensino secundário, sendo o agrupamento constituído por seis escolas.

O AELC possui uma estrutura organizacional muito robusta e bem definida. O Conselho Geral inclui representantes de diferentes grupos de recrutamento, como Educação Física (EF), Educação Pré-Escolar, Educação Especial, 1.º Ciclo, História e Filosofia, tendo como responsabilidade a definição da orientação estratégica do agrupamento e a supervisão das políticas educativas.

A Direção é liderada pelo Diretor Jorge Lemos, sendo coadjuvado pela Vice-Diretora Lucinda Santos e pelo Coordenador Chefe de Serviços Carlos Almeida, formando, em conjunto, o Conselho Administrativo, responsável pela gestão dos recursos financeiros.

O Conselho Pedagógico é composto por 12 coordenadores de departamento e 10 coordenadores de direções de turma que são responsáveis pela organização das atividades pedagógicas que abrangem todas as áreas educacionais das escolas do ensino básico e secundário

Para a prática dessas atividades, a escola dispõe de infraestruturas diversificadas que inclui três espaços exteriores, um pavilhão polidesportivo, dois ginásios, uma parede de escalada, um espaço para ténis de mesa e duas salas de arrumos equipadas com uma ampla variedade de materiais, permitindo um trabalho eficaz e dinâmico com os alunos.

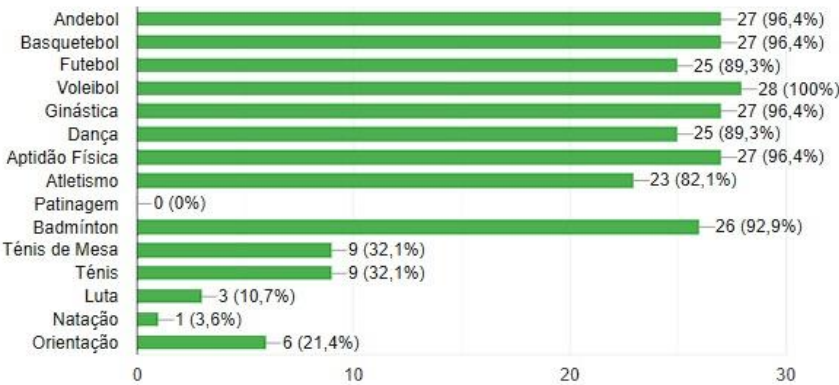


Apêndice II

Que matérias abordaste ao longo destes anos em Educação Física?

Copiar gráfico

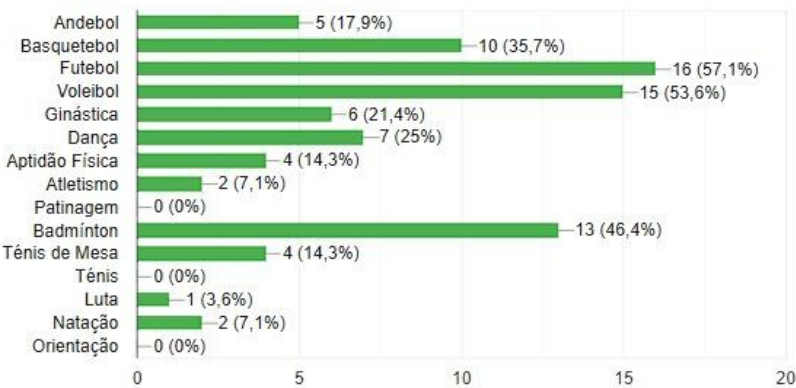
28 respostas

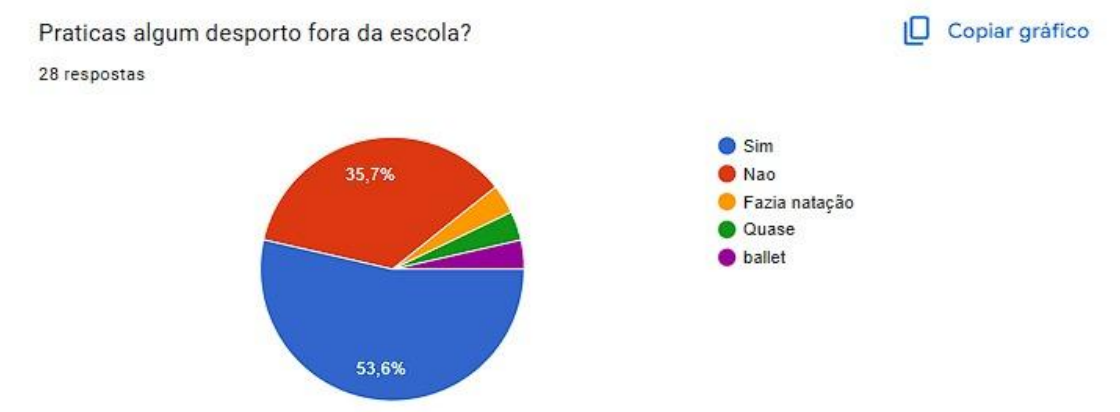


Escolhe 3 matérias que mais gostaste.

Copiar gráfico

28 respostas





Qual o desporto que praticas e se és Federado?

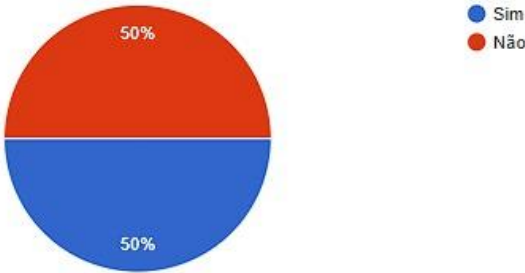
15 respostas

Futebol, sou federada.
vou começar na natação
Volleyball
Sou federado no futebol e também pratico surf
Sou federada em Taekwondo
dança e acho que não sou federada
Não sou federado
Futebol
Futsal

Praticas alguma Atividade Física fora da escola?

 Copiar gráfico

28 respostas



Se sim, qual?

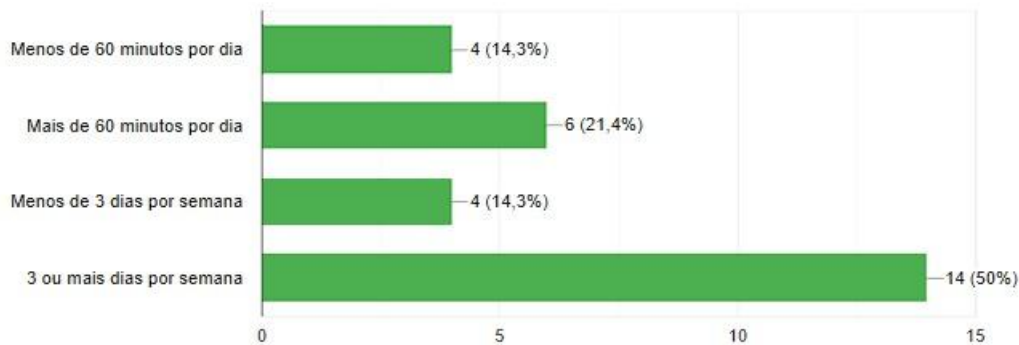
14 respostas

Futebol
Educação física em casa .
caminhada
Academia
Surf e futebol
Taekwondo
Jogo futebol e prático boxe
Educação física em casa.
Musculação

Quanto tempo praticas Atividade Física por semana?

 Copiar gráfico

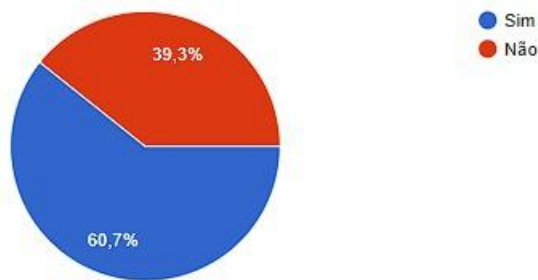
28 respostas



Conheces as Recomendações da OMS (Organização Mundial de Saúde) para a prática de atividade física e comportamento sedentário?

 Copiar gráfico

28 respostas



Apêndice III

DRAFT Plano 1ª Etapa Lecionação												
Escola Secundária Leal da Câmara												
Turma: 10C1		27 Alunos		Professor Tiago Pereira					Unidade Didática 1		10 Aulas	
1ª Etapa de Lecionação/Prioridades Comuns- Avaliação Inicial e escolha de Objetivos Operacionais e Processos Prioritários												
Espaços: E4-Exterior, E5-Exterior, E1-Pavilhão, E2-Ginásio, E3-Exterior e Ginásio									10 Aulas de 90 Minutos			
Materiais: Coluna, Bolas, Colchões, Coletes, Pinos, Barreiras, Raquetes												
Dia:	17/set	19/set	24/set	26/set	01/out	03/out	08/out	10/out	15/out	17/out	Matérias:	
Aula n.º:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Duração:	90 min	90 min	90 min	90 min	90 min	90 min	90 min	90 min	90 min	90 min		
Espaço:	Auditório	E4	E5	E5	E1	E1	E2	E2	E3	E3		
Apresentação		Jogo Formal 3X3	Jogo Formal 3X3	Jogo Formal 3X3					Jogo Formal 3X3		Basquetebol	
		Jogo Formal 5X5		Jogo Formal 5X5							Andebol	
			Jogo Formal 4X4		Jogo Formal 4X4	Jogo Formal 4X4					Futebol	
			Situação 2+2	Situação 2+2					Situação 2+2	Situação 2+2	Voleibol	
					Ginástica	Ginástica	Ginástica	Ginástica			Ginástica	
		Barreiras I					Salto em Altura	Salto em Altura	Barreiras I	Barreiras I	Atletismo	
					Badminton	Badminton				Ténis de Mesa	Raquetes	
		Merengue	Merengue	Merengue	Merengue			Merengue	Merengue	Merengue		Dança
		Circuito	Circuito	Circuito	Circuito	FitEscola		Circuito	Circuito	Circuito	FitEscola	Aptidão Física
					Conhecimentos					Conhecimentos		Conhecimentos

Apêndice IV

DRAFT Plano 2ª Etapa Lecionação																	
Escola Secundária Leal da Câmara																	
Turma: 10C1		28 Alunos		Professor Tiago Pereira												16 Aulas	
2ª Etapa de Lecionação/Prioridades Diferenciadas- Aprendizagens mais imorpatntes para determinado aluno																	
Espaços: E4-Exterior, E5-Exterior, E1-Pavilhão, E2-Ginásio, E3-Exterior e Ginásio																	
Materiais: Coluna, Bolas, Colchões, Coletes, Pinos, Barreiras, Raquetes																	
Dia:	05/nov	07/nov	12/nov	14/nov	19/nov	21/nov	26/nov	28/nov	03/dez	05/dez	10/dez	12/dez	17/dez	19/dez	07/jan	09/jan	Matérias:
Aula nº:	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
Duração:	90 min	90 min	90 min	90 min	90 min	90 min	90 min	90 min	90 min	90 min	90 min	90 min	90 min	90 min	90 min	90 min	
Espaço:	E1	E1	E2	E2	E2	E2	E3	E3	E4	E4	E5	E5	E1	E1	E2	E2	
	Merengue	Merengue	Merengue	Merengue	Merengue	Merengue	Erva Cidreira	Erva Cidreira	Erva Cidreira	Erva Cidreira	Erva Cidreira	Erva Cidreira	Erva Cidreira	Erva Cidreira	Erva Cidreira	Erva Cidreira	Basquetebol
	APT.Física	APT.Física	APT.Física	APT.Física	APT.Física	APT.Física	APT.Física	APT.Física	APT.Física	APT.Física	APT.Física	APT.Física	APT.Física	APT.Física	APT.Física	APT.Física	Andebol
	Badminton	Badminton	Badminton	Ténis de Mesa	Ténis de Mesa	Badminton	Badminton	Badminton	Barreiras	Ténis	Ténis	Barreiras	Badminton	Badminton	Solo	Solo	Voleibol
	Solo	Trave	Solo	Solo	Solo	Solo	Solo	Solo	Solo	Solo	Solo	Trave	Trave	Solo	MiniTrampolim	MiniTrampolim	Ginástica
	Basquetebol	Basquetebol	MiniTrampolim	MiniTrampolim	MiniTrampolim	MiniTrampolim	Trave	Trave	Basquetebol	Basquetebol	Barreiras	Andebol	Basquetebol	Basquetebol	Boque e Plinto	Boque e Plinto	Raquetes
	Futebol	Futebol	Boque e Plinto	Boque e Plinto	Boque e Plinto	Boque e Plinto	Voleibol	Voleibol	Futebol	Futebol	Futebol	Futebol	Barreiras	Andebol	Andebol	Voleibol	Dança
	Andebol	Andebol	Voleibol	Voleibol	Andebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Voleibol	Voleibol	Basquetebol	Basquetebol	Voleibol	Voleibol			Aptidão Física
												Andebol	Voleibol				

Apêndice V

Exercício	Organização	Crítérios de êxito	Objetivos	Espaços	Material	Duração o 90min
Parte inicial/ aquecimento						
Informação Inicial sobre os Conteúdos abordados na aula	Meia Lua	Explicação dos objetivos/conteúdos por parte do professor, enquanto os alunos fazem alongamentos dinâmicos	-----		-----	3min
Corrida com Mobilidade e Condição Física	Dispostos pela linha Baliza Baliza	Alunos a correr linha baliza baliza no campo, realizando Mobilidade articular e exercícios de aptidão física 7 repetições	Melhoria da condição física e aumentar a Temperatura Corporal	E1 E2 E3 E4 E5	-----	13min
Estafetas	4 Filas já com os grupos organizados	Agachamentos, extensões de braços Realizar estafetas com várias dinâmicas (tocar na mão do colega, dar a volta e tocar nas costas do colega, adicionar o jogo da apanhada, com a vertente do "Comboio" se juntarem-se a 2 um atrás do outro não podem ser apanhados, mas se juntarem-se a 3 podem apanhar o primeiro que está no "Comboio"	Aumentar a Temperatura Coporal e trabalhar e a dinâmica das Estafetas		Pinos	
Jogo da apanhada em comboio	Dispostos pelos Espaço		Aumentar a Temperatura Coporal e trabalhar a parte Cognitiva		2 Coletes	
Parte principal						
Dança: Merengue, realizam a dança a pares com pega clássica e pega aberta, realizando o passe base, progressivo, vai e vem, lateral, roda, lateral cruzado, promenade, base e V. Posteriormente invertem os papeis, quem estava a fazer papel de senhor inverte para o papel de Senhora	Pares	Os Senhores não executam o passo começando com o pé esquerdo; As Senhoras não começam com o pé direito; Os alunos não executam as transferências de peso entre os apoios corretamente;	Realizar a dança completa no ritmo da música	E1 E2 E3 E4 E5	Coluna	15min
Grupo 1- Voleibol: 2+2+J E 1+1: Alunos Nº10, 21, +20,11 +J 27 Jogo com o objetivo da dinâmica dos 3 toques, sabendo que o J tem de estar constantemente a trocar de campo de forma a estarem 3 jogadores a atacar. 1+1: Alunos Nº 12 e 26 realizam passes como toque de dedos e antebraço de forma a ajudar o aluno Nº12 com a deslocação para o ponto queda da bola e o toque de dedos Condicionantes: O grupo do 2+2+J tem de conseguir realizar a dinâmica dos 3 toques com o 2 passe para o passador, o 1+1 objetivo de o aluno Nº12 melhorar o toque de dedos e o deslocamento para o ponto queda da bola Metas: Realizar corretamente a dinâmica dos três toques, e conseguir a manutenção da bola no ar o maior tempo possível.				E1 E3 E4 E5	Bolas; Pinos; Coletes; Raquetes e volantes; Colchoes e Trave	14min
Grupo 2- Basquetebol: Jogo dos 6 e Treino lançamento na passada: Enquanto 6 Alunos realizam o Jogo dos 6 o aluno N8 realiza treino analítico do lançamento na passada, posteriormente vai trocando com outro elemento so grupo como os Nº 18, 2 e 17. Condicionantes: No jogo dos 6 Avança sempre quem mais atacou, quem menos atacou fica em espera, no lançamento da passada utilização de um banco sueco. Metas: Permitir a participação do ressalto, desmarcação, critérios de passe, receber a bola e enquadrar com o alvo e realizar corretamente o lançamento na passada (Dar feedback para os alunos enquadrarem com o cesto quando recebem a bola).						
Grupo 3- Badminton: 1+2 e 2x2: Alunos Nº 25, 22 E 13 realizam o 1+2 o 1 4 o aluno 13 e os outros 2 alunos ficam do lado oposto de forma a tentar dar continuidade do volante no ar, os batimentos do lado onde estão 2 sao feitos um de cada vez indo um para trás do outro, ja o outro exercicio irao realizar 2x2 sendo Nº28+9 X 7+15 Condicionantes: Realizar corretamente o serviço. Metas: Na situação de 2+1 tentar manter o volante no ar o maior tempo possível com deslocamento para o ponto queda do volante e na situação de 2x2 realizar o serviço e algumas técnicas(Amorti, remate, etc) corretamente.						
Ginástica de solo e trave: Alunos com mais dificuldades como Nº 14, 24, 6 na ginástica de solo realizam uma sequencia gimnica com ajuda de material e ajuda do colegas mais aptos através do feedback como os alunos Nº 4, 19, enquanto estes mesmos aprimoram a sua sequencia gimnica. Os Restantes alunos estão na Trave e depois trocam.						
Grupo 2- Voleibol: 2+2 e 1+2: Alunos Nº23,2+16,17 com serviço em passe mais perto da rede 1+2: Alunos Nº 5+8,18 realizam passes como toque de dedos e antebraço o aluno Nº5 cooperar com os colegas que tem mais dificuldade e trabalhar o toque de dedos e o deslocamento para o ponto queda da bola Condicionantes: O grupo do 2+2tem de conseguir realizar a dinâmica dos 3 toques com o 2 passe para o passador e serviço em passe mais perto da rede o 1+2 objetivo de o aluno Nº 8 e 18 melhorarem o toque de dedos e o deslocamento para o ponto queda da bola Metas: Realizar corretamente a dinâmica dos três toques, e conseguir a manutenção da bola no ar o maior tempo possível e problemas com o serviço.						
Grupo 3- Basquetebol: Monocorfebol e Treino lançamento na passada: Enquanto 6 Alunos realizam o Jogo do monocorfebol 3x3 sendo 13+22+28X7,9,15 o aluno 25 realiza treino analítico do lançamento na passada, posteriormente vai trocando com outros elemento so grupo como os Nº 22, 9 e 15. Condicionantes: No monocorfebol tem de receber e enquadrar com o alvo, no lançamento da passada utilização de um banco sueco. Metas: Receber e enquadrar com o alvo, desmarcarem-se à distancia de um passe, qualidade no passe e no lançamento na passada (Dar feedback para os alunos enquadrarem com o cesto quando recebem a bola).						
Grupo 4- Badminton: 1+2 e 2x2: Alunos Nº 4, 14 E 24 realizam o 1+2 o Nº4 vai cooperar com os alunos Nº 14 e 24 de forma a tentar dar continuidade do volante no ar, os batimentos do lado onde estão 2 (Nº 14 E 24) sao feitos um de cada vez indo um para trás do outro, ja o outro exercicio irao realizar 2x2 sendo Nº3+6 X 1+19 Condicionantes: Realizar corretamente o serviço. Metas: Na situação de 2+1 tentar manter o volante no ar o maior tempo possível com deslocamento para o ponto queda do volante e na situação de 2x2 realizar o serviço e algumas técnicas(Amorti, remate, etc) corretamente.						
Ginástica de solo e trave: Alunos com mais dificuldades como Nº 12, 21, 20 na ginástica de solo realizam uma sequencia gimnica com ajuda de material e ajuda do colegas mais aptos através do feedback como os alunos Nº 26, 11, enquanto estes mesmos aprimoram a sua sequencia gimnica. Os Restantes alunos estão na Trave e depois trocam.						

Ginásio			
Parte Principal			
Grupo 1- Plinto E Condição Física (longitudinal ou transversal) Boque (transversal). Os alunos com dificuldades no salto ao eixo devido a terem medo e não fazerem a impulsão necessária de saltar por cima do boque como os alunos Nº 12, 21, 20, devem usar a progressão de saltos de coelhinho no chão, posteriormente saltar por cima dos colegas do seu grupo, depois para o plinto e quando se sentirem confortáveis devem realizar o salto no boque. Os alunos com dificuldades no salto entre mãos Nº11, 10 devem usar a progressão "saltar o muro" e do coelho no plinto transversal e quando se sentirem confortáveis devem realizar o salto entre-mãos. Após realizarem os saltos onde estão a treinar realizam também 7 repetições de exercícios de aptidão Física Grupo 2- Basquetebol: Alunos com mais dificuldade Nº 8, 18, 2 E 17 Treinam o lançamento na passada contra a parede com uma bola de esponja, já os outros 3 alunos vão treinar o problema do ataque organizado, do passe e corte, reposição e trabalhar para receber. Ginástica de solo- Alunos com mais dificuldades como Nº 25, 28, 15 e 9 na ginástica de solo realizam uma sequência gimnica de forma fluida e com pelo menos 4 elementos com ajuda de material e ajuda do colegas mais aptos através do feedback como os alunos Nº 13, 7 e 22 enquanto estes mesmos aprimoram a sua sequência gimnica. Grupo 4- Minitrampolim- Os alunos que não conseguem realizar certos saltos como Nº14, 24 e 6, devem realizar progressões como por exemplo realizar o salto no chão, ao lado do mini trampolim (em extensão, agrupado e pirueta) e no caso da carpa realizar a figura sentado no chão de forma a compreender o que deve fazer, os restantes melhoram os seus saltos no minitrampolim.	E2 e E3		14min
Grupo 2- Plinto E Condição Física (longitudinal ou transversal) Boque (transversal). Os alunos com dificuldades no salto ao eixo devido a terem medo e não fazerem a impulsão necessária de saltar por cima do boque como os alunos Nº 8, 2,17 devem usar a progressão de saltos de coelhinho no chão, posteriormente saltar por cima dos colegas do seu grupo, depois para o plinto e quando se sentirem confortáveis devem realizar o salto no boque. Os alunos com dificuldades no salto entre mãos Nº 23, 16 devem usar a progressão "saltar o muro" e do coelho no plinto transversal e quando se sentirem confortáveis devem realizar o salto entre-mãos. Após realizarem os saltos onde estão a treinar realizam também 7 repetições de exercícios de aptidão Física Grupo 3-Voleibol: Alunos com mais dificuldade Nº 8, 18, 2, 17 Treinam o 2+2 sentados de forma a aprimorar o seu toque de dedos e antebraço, já os outros 3 alunos vão treinar o jogo do serviço e remate (um serve, outro recebe e o outro remata). Grupo 4- Ginástica de solo- Alunos com mais dificuldades como Nº14, 24, 6 na ginástica de solo realizam uma sequência gimnica de forma fluida e com pelo menos 4 elementos com ajuda de material e ajuda do colegas mais aptos através do feedback como os alunos Nº 4, 3,1 e 19 enquanto estes mesmos aprimoram a sua sequência gimnica. Grupo 1- Minitrampolim- Os alunos que não conseguem realizar certos saltos Nº12, 21,20 devem realizar progressões como por exemplo realizar o salto no chão, ao lado do mini trampolim (em extensão, agrupado e pirueta) e no caso da carpa realizar a figura sentado no chão de forma a compreender o que deve fazer, os restantes melhoram os seus saltos no minitrampolim.	E2 e E3	Mini-trampolim; Reuter; Plinto ou boque; Colchões de quedas; colchões de solo; rede; raquetes; volantes; Bolas	14min
Grupo 3- Plinto E Condição Física (longitudinal ou transversal) Boque (transversal). Os alunos com dificuldades no salto ao eixo devido a terem medo e não fazerem a impulsão necessária de saltar por cima do boque como os alunos Nº 25, 9 e 15 devem usar a progressão de saltos de coelhinho no chão, posteriormente saltar por cima dos colegas do seu grupo, depois para o plinto e quando se sentirem confortáveis devem realizar o salto no boque. Os alunos com dificuldades no salto entre mãos Nº 28, 22 devem usar a progressão "saltar o muro" e do coelho no plinto transversal e quando se sentirem confortáveis devem realizar o salto entre-mãos. Após realizarem os saltos onde estão a treinar realizam também 7 repetições de exercícios de aptidão Física Grupo 2-Basquetebol: Alunos com mais dificuldade Nº 14, 24, 6 e 3 Treinam o lançamento na passada contra a parede com uma bola de esponja, já os outros 3 alunos vão treinar o problema do ataque organizado, do passe e corte, reposição e trabalhar para receber. Grupo 1- Ginástica de solo- Alunos com mais dificuldades como Nº 12, 21, 20 na ginástica de solo realizam uma sequência gimnica de forma fluida e com pelo menos 4 elementos com ajuda de material e ajuda do colegas mais aptos através do feedback como os alunos Nº26, 11, 27 e 10 enquanto estes mesmos aprimoram a sua sequência gimnica. Grupo 2- Minitrampolim- Os alunos que não conseguem realizar certos saltos Nº8, 17 devem realizar progressões como por exemplo realizar o salto no chão, ao lado do mini trampolim (em extensão, agrupado e pirueta) e no caso da carpa realizar a figura sentado no chão de forma a compreender o que deve fazer, os restantes melhoram os seus saltos no minitrampolim.	E2 e E3		14min
Grupo 4- Plinto E Condição Física (longitudinal ou transversal) Boque (transversal). Os alunos com dificuldades no salto ao eixo devido a terem medo e não fazerem a impulsão necessária de saltar por cima do boque como os alunos Nº 14, 24, 3 devem usar a progressão de saltos de coelhinho no chão, posteriormente saltar por cima dos colegas do seu grupo, depois para o plinto e quando se sentirem confortáveis devem realizar o salto no boque. Os alunos com dificuldades no salto entre mãos Nº 3, 1, 19 devem usar a progressão "saltar o muro" e do coelho no plinto transversal e quando se sentirem confortáveis devem realizar o salto entre-mãos. Após realizarem os saltos onde estão a treinar realizam também 7 repetições de exercícios de aptidão Física Voleibol: Alunos com mais dificuldade Nº 12, 27, 21 e 20 Treinam o 2+2 sentados de forma a aprimorar o seu toque de dedos e antebraço, já os outros 3 alunos vão treinar o jogo do serviço e remate (um serve, outro recebe e o outro remata). Ginástica de solo- Alunos com mais dificuldades como Nº8,2 e 17 na ginástica de solo realizam uma sequência gimnica de forma fluida e com pelo menos 4 elementos com ajuda de material e ajuda do colegas mais aptos através do feedback como os alunos Nº5, 18, 23 e 16 enquanto estes mesmos aprimoram a sua sequência gimnica. Grupo 3- Minitrampolim- Os alunos que não conseguem realizar certos saltos Nº25, 28, 15 e 9 devem realizar progressões como por exemplo realizar o salto no chão, ao lado do mini trampolim (em extensão, agrupado e pirueta) e no caso da carpa realizar a figura sentado no chão de forma a compreender o que deve fazer, os restantes melhoram os seus saltos no minitrampolim.	E2 e E3		14min

Apêndice VI

	Conteúdos/ Objetivos/Esquema	Descrição do Exercício	Componentes Críticas	Espaço	Tempo	
					Par.	Tot.
Parte Inicial	Informação Inicial sobre os conteúdos abordados na aula. 	Explicação dos objetivos/conteúdos por parte do professor, enquanto os alunos fazem alongamentos dinâmicos.		E1/E2/E3/E4/E5	2'	8:12'
	Corrida à Volta do Espaço e Circuito de Condição Física/OU/Jogos Lúdicos	Corrida à volta do espaço e de seguida realizam um circuito de condição física/ Ou/ Jogos Lúdicos como o jogo da apanhada em comboio.	Elevar a temperatura corporal e melhorar a condição física	E1/E2/E3/E4/E5	7'	8:19'
	Futebol (Em Base no Projeto Lecionação)	Realização de diversos exercícios como: Dar toques com bola, Passes em Corrida 2 a 2 (Alunos Nº 1,2,6,8,9,12,14,15,18,19,20,21,25), 1+1 exercícios de amortecimento da bola primeiramente passar com a mão e posteriormente passe longo (Alunos Nº 3, 4,5,7,10,11,13,16,17,22,23,24,26,27,28)		E1/E2/E3/E4/E5	10'	8:29'
Parte Fundamental	Dança Erva Cidreira 	Em roda, com música, sentido inverso, Maria à frente do Manel, mão esquerda sobre próprio ombro c/ palma virada para cima, mão direita sobre a mão esquerda do aluno à sua frente. Inicia passe passeio, avança 4 posições 14T	Correção técnica (Passos e Ocupação espacial), Continuidade (Sem interrupções, na sequência correta, fazer todas as figuras mesmo que não façam a 100%) e Conclusão	E1/E2/E3/E4/E5	8'	8:37'
	Futebol	Grupo 1- Situação de 3x1 (defesa sombra)- Receção, enquadramento com o alvo, desmarcação e passe com critério, conduzir a bola ou rematar Notas: O cooperante (7,16 e 17) deve ter condicionante de progressão.		E1//E4/E5	15	8:52'
		Grupo 2- Situação de 3x1 (defesa sombra quando aluno nº 25 e 15 atacam)- Receção, enquadramento com o alvo, desmarcação e passe com critério, conduzir a bola ou rematar Notas: O cooperante (13, e 5) deve ter condicionante de progressão.				
		Grupo 3- Situação de 3x1 (defesa sombra quando aluno nº 24,10,2 e 20 atacam)- Receção, enquadramento com o alvo, desmarcação e passe com critério, conduzir a bola ou rematar Notas: O cooperante (26, e 6) deve ter condicionante de progressão.				
		Grupo 4-Situação de 3x1 (defesa sombra)- Receção, enquadramento com o alvo, desmarcação e passe com critério, conduzir a bola ou rematar Notas: O cooperante (4 ,23 e 28) deve ter condicionante de progressão.				
	Andebol	Grupo 1/2/3 e 4- 3x2+GR (atacam 3x e depois rodam) - Erros mais comuns neste exercício: receber a bola parado (causa desequilíbrio), não atacar quando está sozinho e não passar a bola à superioridade. Foco nos alunos continuarem a melhorar o remate em salto (Nº 2,7,8,9,11,12,15,18,19,20,21,22,24 e 25) Alunos a treinar mais a parte defensiva (contacto físico), situações de 1x1 e largura e profundidade (Nº 1,3,4,5,6,10,13,14,16,17,23,26,27 e 28)		E1//E4/E5	15	9:07'
	Ginástica de Solo e Trave + Basquetebol	Grupo 1/2/3 e 4- Um circuito onde estará numa das laterais colchões para a ginástica de solo e na outra lateral um banco suco para a trave, e nas pontas irão realizar 1x1 no basquetebol de um lado e do outro irão realizar treino do lançamento da passada. alunos com foco no lançamento na passada (n1,7,8,9,10,12,14,15,16,17,19,20,21,24,25 e 27)		E1/E3/E4/E5	15	9:22'
	Badminton	Grupo 1- 1X1 Treinar o Clear e o Remate n17 X n7, 1x1 n1 com o n12, 1+2 Aluno n16 Coopera com n9 e n21 (Treinar o deslocamento e o Lob)	Jogo "Campions League" 1x1, jogo ate aos 7 pontos, quem ganha mantem ou sobe na sua competição quem perde desce. Os alunos que estao no +2 numa fase inicial não vão ao 1x1	E1/E4 / E5	15	9:37'
Grupo 2- 1X1 n5 x n27 (treinar os serviços), 1x1 n25 x n11 treinar amorti e remate, 1+2 n13 coopera com n15 e n14 treinar os deslocamentos						
Grupo 3- 1X1 n26 x n6, 1x1 n24 x n10 treinar o deslocamneto, 1+2 n2 coopera com n20 e 19 treinar batimentos de esquerda e lob						
Grupo 4- 1X1 n4 x n22 treinar remate e amorti, 1x1 n23 coopera com n8 (treinar o deslocamento, amorti e lob), 1+2 n28 coopera com n3 e n18 para treinarem o deslocamento						
Parte Final	Pequena reflexão sobre os aspetos positivos e negativos da aula, bem como o desempenho da turma 	Reflexão dos objetivos/conteúdos abordados na aula e comunicar o que vai acontecer na próxima aula enquanto os alunos fazem alongamentos estáticos.		E1/E2/E3/E4/E5	3	9:40'

	Conteúdos/ Objetivos/Esquema	Descrição do Exercício	Componentes Críticas	Espaço	Tempo	
					Par.	Tot.
Parte Fundamental	Ginástica de Aparelhos Boque/Plinto	Prioridades I/E-Salto ao eixo no boque (Nº 12,14,24) Salto entre mãos (Nº 9,15,20,21,25,28).	Bacia acima da linha dos ombros; Membros inferiores estendidos	E2	20	8:57'
		Prioridades E/A- Salto ao Eixo no Plinto Logitudinal (Nº 1,2,3,4,6,7,8,10,11,13,16,17,19,22,23,27, 26)				
	Ginástica de Aparelhos Mini Trampolim	Alunos Trabalham para o nível E/A	O aluno mantém o padrão global de execução das habilidades gímnicas na chamada, fase de voo e na receção	E2	20	9:17'
	Trave ou Solo	Trave- Os alunos Trabalham para o nível E/A	Continuidade, correção técnica e conclusão	E2/E3	20	9:37'
		Solo- Prioridades I/E (Nº 3,9,12,14,22,24,25,28) Prioridades E/A (Nº 2,4,6,7,8,10,11,15,16,19,20,21,27,26)				
	Ginástica Acrobática	Grupo1/2/3 e 4- Vão realizar uma coreografia com música, em que combinam figuras a pares e trios com os elementos gímnicos.		E3	20	8:57'
	Ténis de Mesa	Grupo 1/2/3 e 4- Alunos prioridade I/E vão realizar um jogo 1+1, "Rei Manda" onde vai haver 1 Rei que vai estar a dizer se é batimento de esquerda ou direita (Alunos nº 9,21,15,14,20,19,3 e 18); Alunos prioridade E/A vão realizar 1x1 "Champions League", onde vão jogar até aos 11 pontos, quem ganhar mantém ou sobe de divisão, que perder desce de divisão.		E3	20	9:17'
	Andebol	Situação de 1x1+GR- Prioridades I/E- Rematar em salto com defesa passiva (alunos nº2,7,8,9,11,12,15,18,19,20,21,22,24 e 25); Prioridades E/A Ultrapassar o defesa por exploração vertical ou horizontal+Desfesa Ativa (alunos nº1,3,4,5,6,10,13,14,16,17,23,26,27 e 28)		E3	20	9:37'

Voleibol	Grupo 1-Situação de 3+3 dinâmica dos 3 toques, obrigatório o 2 passe ser para o passador, quem está de fora realiza treino analítico, serviço por cima ou por baixo e toque de dedos (aluno nº 7,9,12)	Resolver Problemas do serviço, receção, passe para finalização e finalização	E1//E4/E5	15	8:52'
	Grupo 2-Situação de 2x2 condicionado a pelo menos 2 toques, trabalhar o passe colocado, remate e serviço por cima, quem está de fora realiza o jogo do serviço, aluna nº25 trabalha o toque de dedos				
	Grupo 3-Situação de 2+2 condicionado a pelo menos 2 toques quem está de fora realiza treino analítico, serviço por cima ou por baixo e toque de dedos (aluno nº 24,10,20,19)				
	Grupo 4-Situação de 2x2 condicionado a pelo menos 2 toques, trabalhar o passe colocado, remate e serviço por cima, quem está de fora realiza o jogo do serviço, aluna nº8 trabalha o toque de dedos				
Basquetebol	Grupo 1- Prioridades I/E- Para fumentar a ida ao ressaldo e o lançamento na passada. Realizar o Jogo dos 6- Do lado de onde começa, têm que estar 2 alunos em espera. Quando o aluno realiza o cesto, este	Permite a participação no ressalto, finalização, desmarcação, critérios de passe, receber a bola e enquadrar-se para o cesto.	E1//E4/E5	15	9:07'
	Grupo 2-Prioridades E/A- 1X1 (aluno nº 13 e 5); Prioridades I/E- Jogo dos 6 (alunos nº25, 27, 11, 15, 14)				
	Grupo 1- Prioridades I/E- Para fumentar a ida ao ressaldo e o lançamento na passada. Realizar o Jogo dos 6- onde o aluno nº 26 vai estar sempre a cooperar com os colegas. Do lado de onde começa, têm que estar 2				
	Grupo 4-Prioridades E/A 2x2+J Problema do ataque organizado do passe e corte , reposição e trabalho para receber (alunos nº 4, 23, 3,28,22) Prioridades I/E- Lancamento na passada Drible (aluno nº8 e 18)				

Apêndice VII

Carta da Prova

Escola Secundária Leal da Câmara

10°C1



101



102



103



104

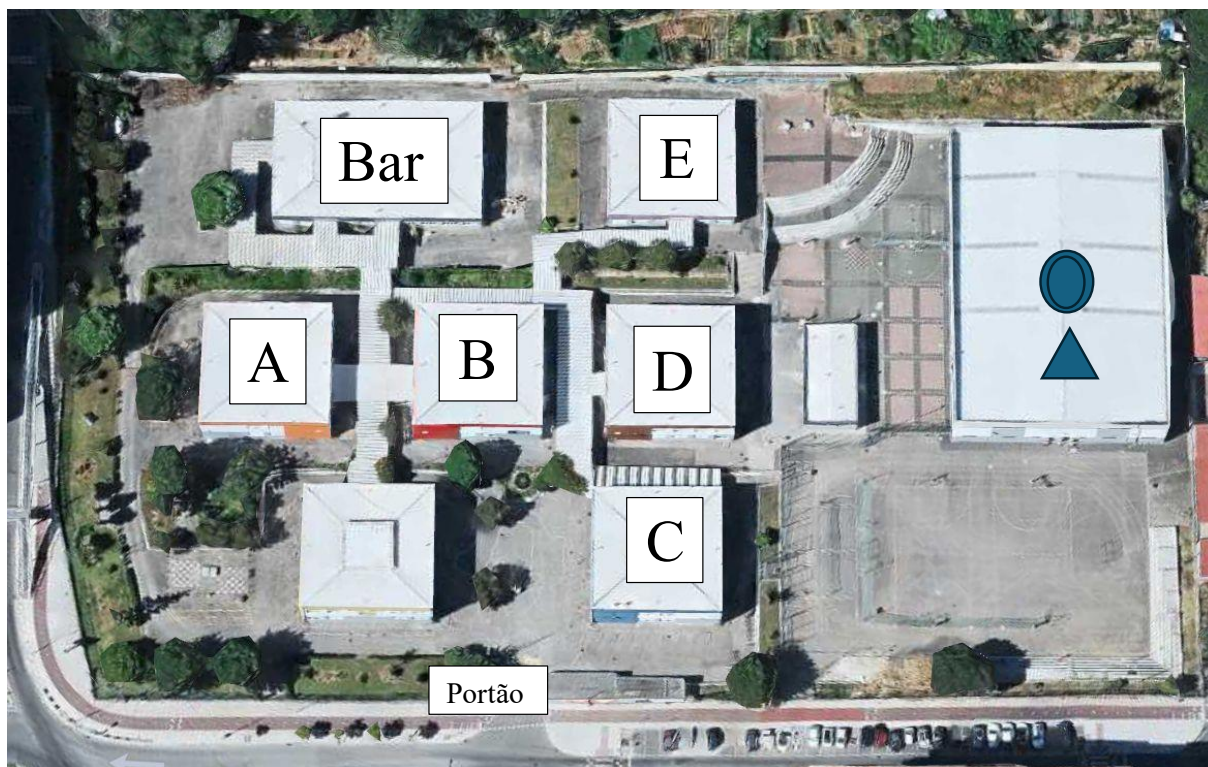


Identificação

Equipa (Nome) _____

Aluno A -	Aluno E -
Aluno B -	Aluno F -
Aluno C -	Aluno G -
Aluno D -	

Janela de Tempo	Máximo 30 minutos			
Equipas	1	2	3	4
Hora de Saída				
Hora de Chegada				
Pontuação “Tempo” (10 pontos)				
Pontuação “Foto” (4 pontos)				
Tarefa Pontuação (0-20 pts)	Badminton- Voleibol- JT- Futebol-	Voleibol- JT- Futebol- Badminton-	JT- Futebol- Badminton- Voleibol-	Futebol- Badminton- Voleibol- JG-
Pontuação Final				



**1-Para a próxima pista encontrar,
as 6 fases do Judo terás de desvendar.
HAJIME!**

**2-Andebol é jogado com garra e paixão,
Diz-me as posições, sem hesitação.
Se queres à próxima pista chegar,
Os lugares dos jogadores tens de acertar!**

**3-Escalada já deves ter ouvido falar,
Para avançares, os objetos tens de lembrar.
Diz-me quais são, sem hesitar,
E a próxima pista irás conquistar!**

Apêndice VIII

Ginástica de Aparelhos Boque e Plinto			
Prioridades I/E		Prioridades E/A	
António Nº1- Salto Entre Mãos		Tomás Nº26- Salto Eixo (Longe.)	
Fátima Nº2- Salto de Eixo (Boque)		Tomás Nº27- Salto Eixo (Longe.)	
Leonor Nº14- Salto de Eixo (Boque)		Francisca Nº3- Salto Eixo (Longe.)	
Manuela Nº19- Salto Entre Mãos		Filipe Nº5- Salto Eixo Longe.)	
Márcia Nº21- Salto Entre Mãos		Isabel Nº8- Salto Eixo (Trans. e Longe.)	
Rui Nº22- Salto Entre Mãos		Kiari Nº12- Salto Eixo (Trans. e Longe.)	
Jéssica Nº11 Salto de Eixo (Boque)		Leandro Nº16- Salto Eixo (Trans. e Longe.)	
Raquel Nº23- Salto Entre Mãos		Lúcia Nº17- Salto Eixo (Trans. e Longe.)	
Teresa Nº25- Salto Entre Mãos		Manuela Nº20- Salto Eixo (Trans. e Longe.)	
		Tomás Nº28- Salto Eixo (Trans. e Longe.)	
		Filipe Nº4- Salto Eixo (Trans. e Longe.)	
		Francisco Nº6- Salto Eixo (Trans. e Longe.)	
		Gonçalo Nº7- Salto Eixo (Trans. e Longe.)	
		Jéssica Nº9- Salto Eixo (Trans. e Longe.)	
		Joana Nº10- Salto Eixo (Trans. e Longe.)	
		Laura Nº13.- Salto Eixo (Trans. e Longe.)	
		Luna Nº18- Salto Eixo (Trans. e Longe.)	

Apêndice IX

Horário PTI 25 a 29 de novembro

2º Feira	3º Feira	4º Feira	5º Feira	6º Feira
8:10/9:40 Lina Gomes 3P3-E2	8:10/9:40 Minha Aula 10C1-E3		8:10/9:40 Minha Aula 10C1-E3	8:10/9:40 Rui Jerónimo 12C2-E4
10:00/11:30 Arnaldo Santos 3P4-E1	10:00/11:30 Carla Saldanha 10C3-E5	10:00/11:30 Dinora Rodrigues 12E1-E3	10:00/11:30 Arnaldo Santos 3P1-E3	10:00/11:30 Carla Saldanha 10C3-E5
11:40/13:10 Dinora Rodrigues 12E1-E3	11:40/13:10 Rui Jerónimo 12C2-E4	14:00/15:30 DE-PADEL ABC	13:30/14:15 DE-PADEL Escola	11:40/13:10 Lina Gomes 3P3-E2

Apêndice X

Parâmetros de Avaliação	Bom (2)	Suficiente (1)	Insuficiente (0)	Nível (B-S-I)
Clareza do Feedback	Feedback claro, específico e direcionado para as necessidades de cada aluno.	Feedback compreensível, mas genérico ou com pouca clareza em algumas situações.	Feedback confuso ou vago, sem direcionamento claro.	
Frequência do Feedback	Feedback fornecido de forma contínua e consistente ao longo da aula.	Feedback oferecido ocasionalmente, com algumas lacunas na sua aplicação.	Feedback raro ou inexistente ao longo da aula.	
Pertinência do Feedback	Feedback sempre relevante e adaptado às dificuldades e progresso dos alunos.	Feedback parcialmente relevante, com algumas observações menos ajustadas.	Feedback irrelevante ou inadequado para a situação de aprendizagem.	
Feedback Motivacional	O feedback é encorajador, promovendo a motivação e o envolvimento dos alunos.	Feedback motivacional ocasional, mas sem grande impacto na motivação dos alunos.	Feedback desmotivador ou inexistente, sem influência positiva no engajamento.	
Autonomia no Feedback	O feedback incentiva os alunos a autoavaliarem e regularem o seu desempenho.	O feedback promove alguma autonomia, mas o professor intervém frequentemente.	Feedback que não incentiva a autonomia, com excesso de intervenção do professor.	
Ajuste do Feedback ao Aluno	Feedback ajustado às características individuais de cada aluno, considerando seu nível.	Feedback ajustado a alguns alunos, mas pouco diferenciado para outros.	Feedback genérico, sem consideração pelas diferenças individuais dos alunos.	
Utilização FB adequado	Utilizou frequentemente FB dirigido ao objetivo da aprendizagem e aos critérios de êxito.	Utilizou ocasionalmente FB dirigido ao objetivo da aprendizagem e aos critérios de êxito.	Não utilizou FB dirigido ao objetivo da aprendizagem e aos critérios de êxito.	
Timing do Feedback	Feedback fornecido imediatamente após a execução, maximizando seu impacto.	Feedback com algum atraso, mas ainda relevante para o contexto da tarefa.	Feedback tardio ou fora de contexto, sem utilidade para a aprendizagem imediata.	

Apêndice XI

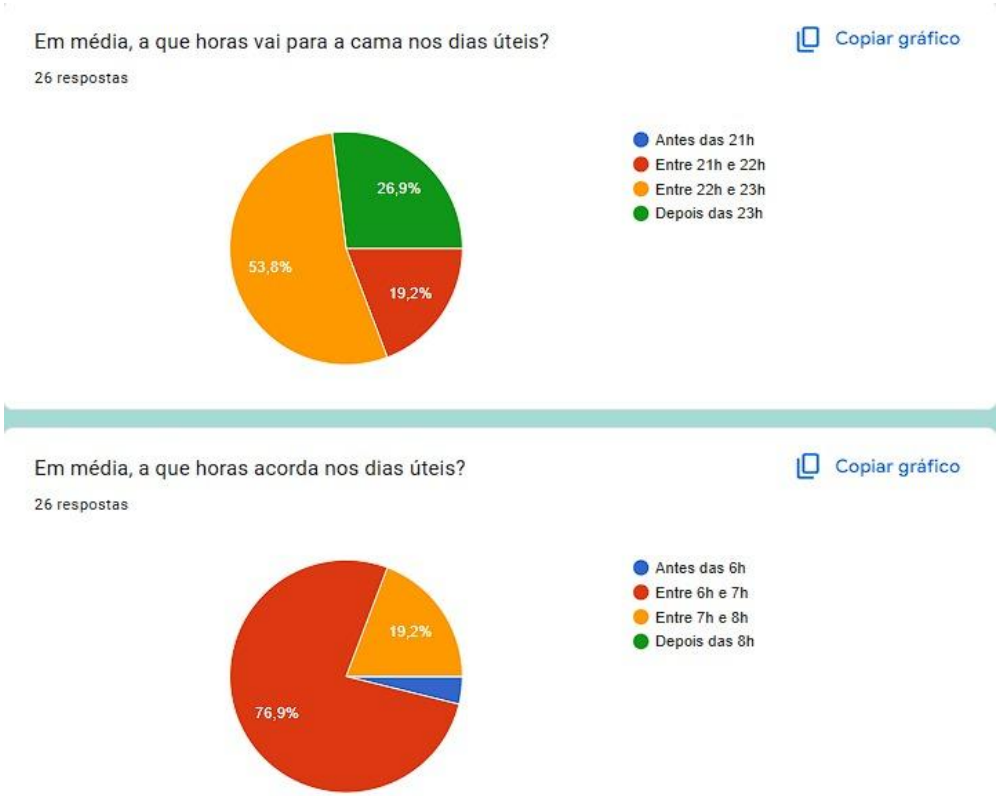
OMS

A OMS (Organização Mundial da Saúde) é uma agência especializada da ONU, focada em saúde global. Ela foi fundada em 1948 e tem o objetivo de garantir o mais alto nível de saúde para todos.

As recomendações da OMS são praticar atividade física pelo menos durante 60 minutos, todos os dias com uma intensidade moderada a vigorosa; e atividades aeróbicas como por exemplo fortalecimento muscular e ósseo pelo menos 5 vezes na semana e com uma intensidade vigorosa.



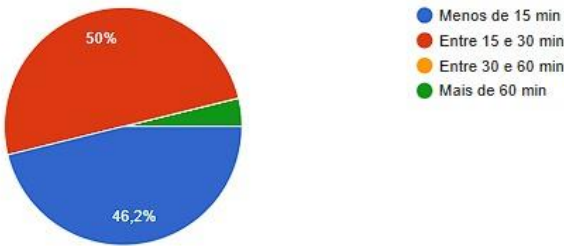
Apêndice XII



Quanto tempo demora, em média, para adormecer?

 Copiar gráfico

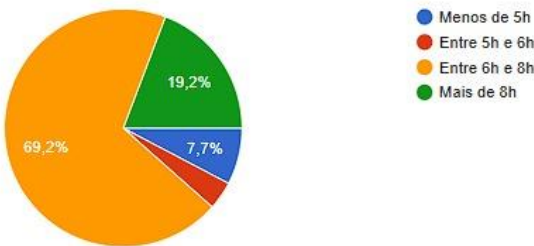
26 respostas



Quantas horas, em média, dorme por noite nos dias úteis?

 Copiar gráfico

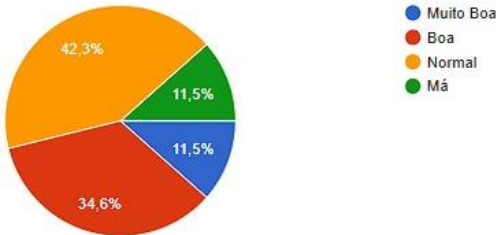
26 respostas



Como avalia a qualidade do seu sono nos últimos 7 dias?

 Copiar gráfico

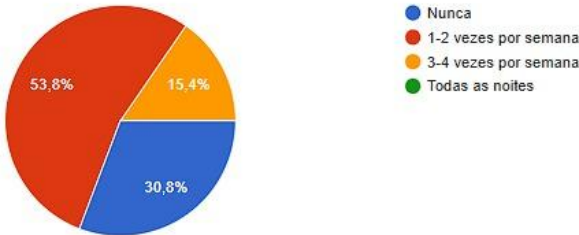
26 respostas



Durante a última semana, acordou durante a noite?

 Copiar gráfico

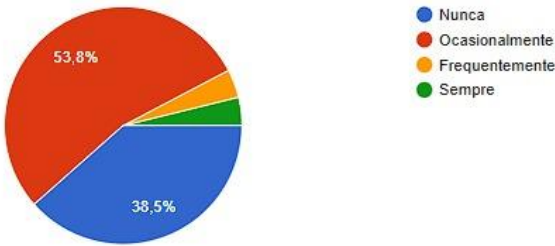
26 respostas



Teve dificuldade em voltar a adormecer após acordar durante a noite?

 Copiar gráfico

26 respostas

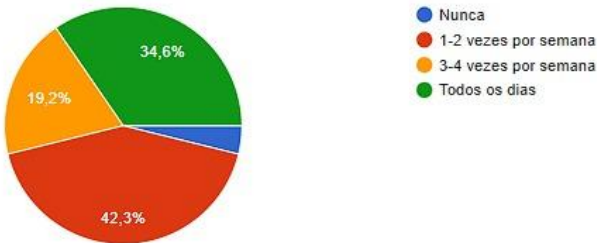


Impacto do Sono na Rotina

Sentiu-se cansado ou com sono durante o dia na última semana?

 Copiar gráfico

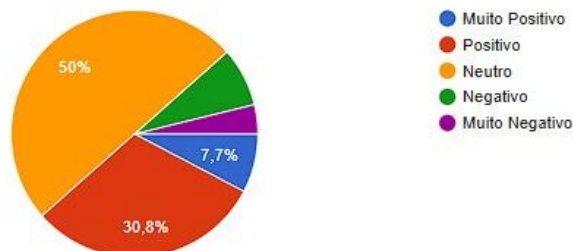
26 respostas



Como avalia o impacto da qualidade do seu sono no seu desempenho escolar?

[Copiar gráfico](#)

26 respostas

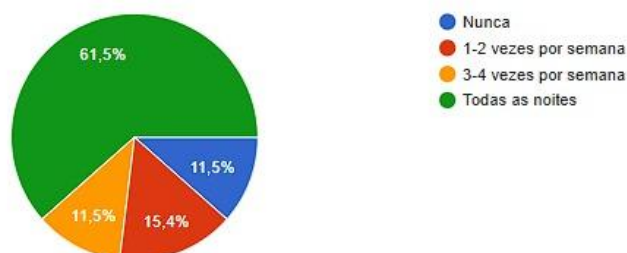


Comportamentos Antes de Dormir

Durante a última semana, utilizou dispositivos eletrónicos (telemóvel, tablet, computador) antes de dormir?

[Copiar gráfico](#)

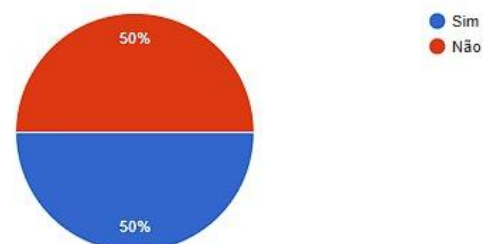
26 respostas



Dorme com algum aparelho eletrónico perto de si (telemóvel, tablet, Ruther)?

[Copiar gráfico](#)

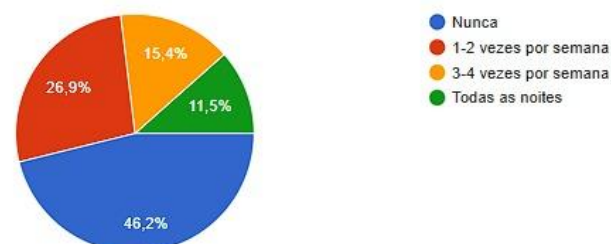
26 respostas



Realizou alguma atividade antes de dormir, como leitura ou meditação?

[Copiar gráfico](#)

26 respostas

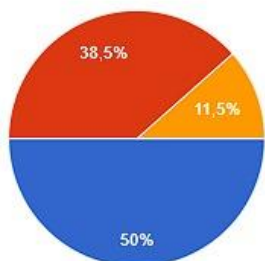


Conhecimentos sobre Sono

Acredita que o sono tem impacto na sua saúde e no desempenho escolar?

[Copiar gráfico](#)

26 respostas

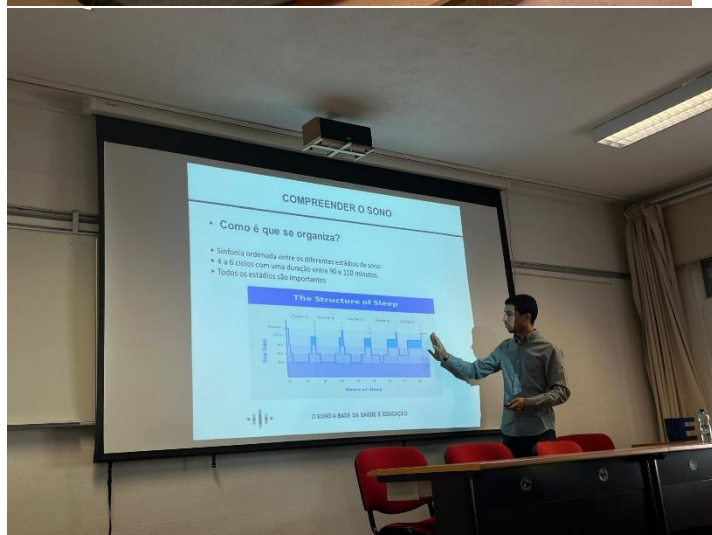


- Concordo Totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

Apêndice XIII



Apêndice XIV



Apêndice XV

Padel - Nível Introdução

O aluno:

1. Coopera com os companheiros, nas diferentes situações, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do companheiro, admitindo as indicações que lhe dirigem, aceitando as opções e falhas dos seus colegas, e tratando com igual cordialidade e respeito os parceiros e os adversários.
2. Conhece o objetivo do jogo, a sua regulamentação básica e a pontuação do jogo, identifica e interpreta as condições que justificam a utilização diferenciada dos seguintes tipos de batimentos: a) gesto técnico de direita, b) gesto técnico de esquerda, c) balão, d) serviço.
3. Em situação de exercício, coopera com o companheiro, batendo e devolvendo a bola.
 - 3.1 Mantém uma **posição de atenção ou Pré-dinâmica**, de frente para a rede, ou virados para o local de onde vem a bola, pés alinhados à largura dos ombros. Pernas semi-fletidas, tronco ligeiramente inclinado, peso no terço anterior dos pés e raquete no centro do corpo.
 - 3.2 **Desloca-se** com oportunidade, para conseguir o posicionamento correto dos apoios e uma atitude corporal que favoreçam o batimento equilibrado.
 - 3.3 **Diferencia os tipos de pega** da raqueta (de direita, de esquerda e continental) e utiliza-os de acordo com a trajetória da bola.
 - 3.4 **Serviço**, realiza o serviço corretamente e coloca a bola no campo contrário.
 - 3.5 **Resposta ao Serviço**, consegue responder ao serviço e colocar a bola no campo do adversário;
 - 3.6 **Coloca a bola ao alcance do companheiro**, executando corretamente, os seguintes tipos de batimentos:
 - 3.7 **Gesto Técnico de Direita** - na devolução da bola – Ombros e cintura rodam para a direita, raquete à altura da cintura, o contacto da raquete com a bola ser efetuado à frente do corpo e terminando com a raquete à frente e em cima .
 - 3.8 **Gesto Técnico de Esquerda** - na devolução da bola – Ombros e cintura rodam para a esquerda, raquete à altura da cintura apoiando a raquete com a mão não dominante no coração da raquete, o contacto da raquete com a bola ser efetuado à frente do corpo e terminando com a raquete à frente e em cima
 - 3.9 **Balão** - na devolução da bola com trajetórias de baixo para cima – Deve impactar a bola por baixo, colocar as pernas por baixo da altura à qual quer impactar a bola a terminação do gesto para cima, não realiza com potencia mas sim com colocação.
4. Em situação de exercício, num retângulo com 10 metros de largura e 20 metros de comprimento, executa o serviço por baixo e após a bola ter tocado no chão, colocando corretamente os apoios e dando continuidade ao movimento do braço após o batimento.

Padel - Nível Elementar

O aluno:

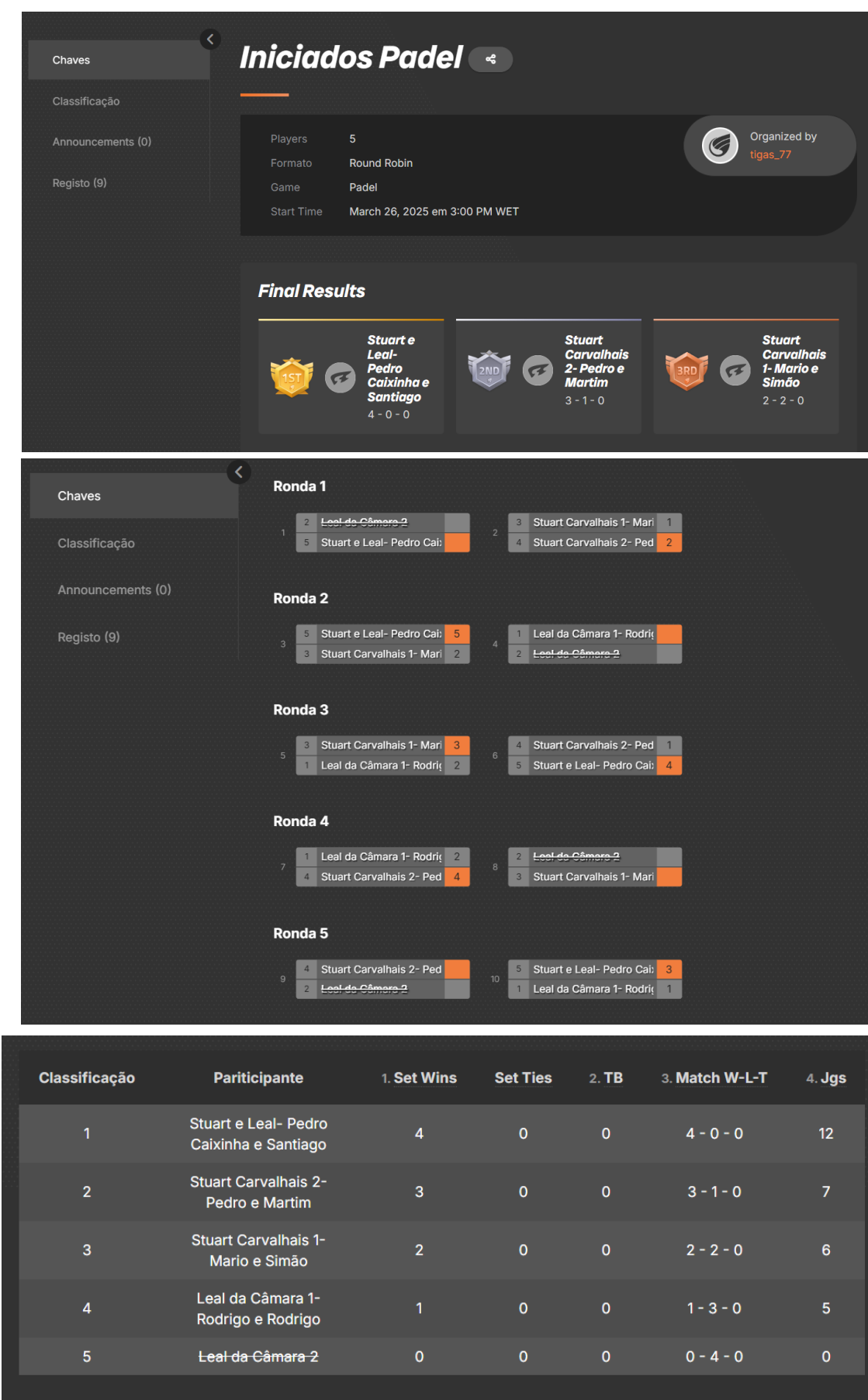
1. Coopera com os companheiros, nas diferentes situações, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do companheiro, admitindo as indicações que lhe dirigem, aceitando as opções e falhas dos seus colegas e dando sugestões que favoreçam a sua melhoria.
2. Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas, adequando as suas ações a esse conhecimento: a) início e recomeço do jogo, b) formas de jogar a bola, c) bola fora, d) Net-ball, e e) sistema de pontuação, adequando as suas ações a esse conhecimento.
3. Em situação de jogo:

- 3.1 **Serviço Colocado**, colocando a bola no campo contrário, de forma a dificultar a ação dos adversários
- 3.2 **Posiciona-se para bater a bola** do lado direito ou esquerdo, com ou sem ressalto da parede/vidro de acordo com a sua trajetória, num plano à frente do corpo.
- 3.3 Após batimento de uma bola, **sobe para a rede**, posicionando-se corretamente **para a zona de ataque**, criando assim mais dificuldades aos adversários e mais facilidade em fechar pontos.
- 3.4 Após um **ataque do adversário**, posiciona-se corretamente numa **zona mais defensiva**, de forma a conseguir controlar e passar para o contra ataque.
- 3.5 Com **Saída de vidro de Direita e de Esquerda**, ombros e cintura rodam para o lado onde se deixou passar a bola, de seguida segue o movimento da bola e por fim efetua o contacto com a bola à frente terminando com a raquete à frente.
- 3.6 Em **Volei de Direita**, ombros e cintura rodam para a direita deixando o tronco semi-aberto, a raquete é colocada à frente com uma ligeira pronação do pulso nunca passando o nível dos ombros, realiza-se o batimento no centro do corpo.
- 3.7 Em **Volei de Esquerda**, ombros e cintura rodam sobre o pé que vai realizar o batimento deixando o tronco semi-aberto, a raquete é colocada à frente com uma ligeira pronação do pulso nunca passando o nível dos ombros, mão não dominante segura na raquete, realiza-se o batimento no centro do corpo, e o braço esquerdo acompanha o movimento para trás permitindo assim um equilíbrio do corpo.
- 3.8 Em **Smash**, roda o pé direito por trás do esquerdo para ficarmos de lado, levantando a raquete e deixando o cotovelo por cima do ombro e o pulso sobre o cotovelo, aponta para a bola com a mão esquerda, o impacto da raquete com bola dá-se com o braço esticado, utiliza o pulso como realizasse um gesto de cobrir a bola por cima, termina pelo lado esquerdo do joelho esquerdo
- 3.9 Em **Bandeja**, parte inicial é igual à do smash, mantendo o movimento 3 em 1, com passos laterais com o corpo mais de lado, o ponto de contacto da bola é numa altura ligeiramente por cima da cabeça e ao lado do corpo, a pancada realiza-se de cima para baixo dando continuidade do movimento com a raquete.
4. Em situação de exercício, num retângulo com 10 metros de largura e 20 metros de comprimento, remata na sequência de um balão, batendo a bola acima da cabeça e à frente do corpo com rotação do tronco, num movimento contínuo e amplo, imprimindo-lhe uma trajetória descendente e rápida, realiza um balão de forma a jogar para subir à rede .

Apêndice XVI

Padel Introdução											
	Coopera	Competição leal	Conhece as Regs	Tem uma posição de atenção ou Pré-	Desloca-se corretamente no campo	Diferentes tipos de batimentos (drt,esq e cont)	Serve com qualidade	Resposta ao Serviço	Realiza corretamente um Balão	Classificação	Observações
Nome											
Carolina	✓	✓	✓	x	x	✓	x	x	x		
Catarina	✓	✓	✓	x	x	✓	✓		x		
Eva	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x		
Francisco	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x		
Ines	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	x		
Mariana	✓	✓	✓	x	x	✓	x	x	x		
Rafa	✓	✓	✓	x	x	✓	x	x	x		
Ricardo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Santiago	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Serra	✓	✓	✓	x	x	x	✓	✓	x		
Silva	✓	✓	✓	x	x	✓	✓	✓	x		
Silveira	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	x		
Padel Elementar											
	Coopera	Competição leal	Conhece as Regs	Serviço Colocado	Desce para uma zona de defensiva	Sobe à rede para zona de ataque	Joga com o Vidrio	Volei (Drt e Esq)	Smash	Bandeja	Observações
Nome											
Eva	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓		
Francisco	✓	✓	✓	✓	x	x	✓	x	x		
Ines	✓	✓	✓	x	x	✓	x	x	x		
Ricardo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Santiago	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Silveira	✓	✓	✓	✓	x	x	✓		✓		

Apêndice XVII



Apêndice XVIII



Apêndice XIX

Padel Introdução												
	Coopera	Competição leal	Conhece as Regras	Tem uma posição de atenção ou Pré-Dinâmica	Desloca-se corretamente no campo	Diferentes tipos de batimentos (drt,esq e cont)	Serve com qualidade	Resposta ao Serviço	Realiza corretamente um Balão	Classificação	Observações	
Nome												
Carolina	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	X	X			
Catarina	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	X			
Eva	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Francisco	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Ines	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓			
Mariana	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	X	X			
Rafa	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	X	X			
Ricardo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Santiago	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Serra	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Silva	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X			
Silveira	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓			