



U N I V E R S I D A D E
LUSÓFONA

Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

RELATÓRIO DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA STUART CARVALHAIS

Relatório de Estágio apresentado a provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em
Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado por Professor Doutor
Eduardo Jorge Brazão Vacas de Sousa da Silva

Pedro Gil Gonçalves dos Santos, nº22202539

Lisboa

2025

www.ulusofona.pt



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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA STUART CARVALHAIS

VERSÃO FINAL

Relatório de Estágio defendido em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa, no dia 31/01/2025, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação N°1156/2024, de 12 de dezembro de 2024, com a seguinte composição:

Presidente: Professor Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa.

Arguente: Professor Doutor João Jorge Comédias Henriques

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

Pedro Gil Gonçalves Dos Santos, n°22202539

Lisboa

2025

*Viva as suas escolhas, celebre as suas
vitórias, mas nunca despreze as suas
derrotas, essas te ensinarão a viver.*

(Anderson Menger)

Agradecimentos

Desde pequeno, sonhava em ser jogador de futebol e anos depois treinador, o que me levou a fazer um Mestrado em Treino Desportivo. No entanto, a vida é cheia de reviravoltas e o caminho é longo e contínuo. Decidi explorar outra área do desporto, o que culminou no final desta etapa, o Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Esta nova paixão levou-me até aqui, mas sei que este não é o fim do processo, pois ser professor exige formação contínua ao longo do tempo, termos objetivos de vida é o que nos impulsiona a ir além.

Como em quase todos os aspetos da vida, juntos chegamos mais longe do que sozinhos e este caso não é diferente. Inúmeras pessoas, diretamente ou indiretamente fizeram parte desta caminhada e ajudaram-me a alcançar os meus objetivos.

Assim, gostaria de expressar a minha gratidão e nomear algumas pessoas, que cujo apoio, orientação e colaboração destes foram essenciais para a conclusão desta etapa. Sem a vossa contribuição, nada disto teria sido possível.

Primeiramente, agradeço aos orientadores, professora Cristina Jesus, professor Doutor Eduardo Silva e professor José Monteiro. Obrigado pela vossa paciência, conselhos e aprendizagens durante todo o período de estágio. Estas orientações foram cruciais para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Em segundo lugar, um agradecimento a todos os professores da Universidade Lusófona de Lisboa que fizeram parte do meu percurso académico e me proporcionaram aprendizagens fundamentais na minha formação.

Agradeço ainda a todos os professores do departamento de Educação Física da Escola Secundária Stuart Carvalhais, cujas experiências e conhecimentos comigo partilhados foram uma mais-valia para minha formação. A troca de ideias durante este ano letivo foram fundamentais para a realização das minhas atividades e projetos.

Um agradecimento à professora Ana Pimentel a qual acompanhei ao longo do ano do desporto escolar e à professora Fernanda Gomes, a diretora de turma que acompanhei, obrigado pelos vossos ensinamentos durante este ano de estágio.

Um agradecimento especial aos colegas estagiários, que comigo viveram esta experiência na escola, pela camaradagem e pelo espírito de cooperação. Em especial, quero agradecer-te Ana Sanches, por tornares este percurso mais motivador e um pouco mais fácil de percorrer, foste o meu grande pilar ao longo do ano de estágio, nunca esquecerei isso.

Aos alunos, que foram essenciais para a realização deste estágio, sem vocês não era possível, obrigado por me proporcionarem experiências e oportunidades únicas de colocar em prática o que aprendi. Cada aula, interação e desafio apresentado contribui significativamente para o meu desenvolvimento como professor. Ensinarão-me muito, assim como espero ter-vos ensinado, desejo ter deixado uma marca positiva na vossa educação, levo comigo lembranças inesquecíveis e uma profunda gratidão.

Agradeço igualmente ao pessoal administrativo e aos demais membros da comunidade escolar, cuja contribuição e suporte logístico foram imprescindíveis para o bom andamento das atividades de estágio.

Um agradeço aos restantes amigos, pelo apoio e incentivo que me transmitiram ao longo desta jornada. Em especial a alguns que nunca irei esquecer, membros do quinteto fantástico, amigos Filipe e Rafael e todos os amigos do futebol que de alguma forma contribuíram para este processo.

Por fim, mas não menos importante, um agradecimento aos meus pais, Valter e Cristina, por todo o apoio incondicional ao longo dos anos. O vosso amor diário e o respeito pelas minhas decisões tem sido fundamentais para o meu crescimento e para o desenvolvimento. Saber que posso contar com uma rede de apoio tão sólida e carinhosa é um dos maiores incentivos que pode haver para continuar a dar o meu melhor e procurar alcançar os objetivos propostos. Agradecimento este estendido à restante família, irmão, tios, primos e namorada, por estarem sempre disponíveis para ajudar e aconselhar quando necessário, por isso, sou imensamente grato, a vossa presença e suporte foram cruciais para o meu sucesso e bem-estar durante esta caminhada.

Um obrigado muito especial a todos vocês!

Resumo

O presente relatório reflete os planos, o trabalho desenvolvido e as reflexões ao longo do ano na Escola Secundária Stuart Carvalhais, abrangendo as quatro áreas de avaliação do estágio pedagógico: Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar e Seminário.

Na Lecionação, destaca-se o trabalho desenvolvido nas matérias prioritárias, tanto na área das atividades físicas como na aptidão física, com ênfase na ginástica de solo. Ressalva-se o importante contributo da formação de grupos na melhoria das habilidades e superação de dificuldades pelos alunos.

Relativamente à Direção de Turma, além das responsabilidades associadas ao cargo, salienta-se a intervenção da turma na implementação de estratégias para aumentar os índices de atividade física dos alunos durante os intervalos.

No âmbito do Desporto Escolar, evidencia-se o trabalho desenvolvido com o grupo de basquetebol, abordando problemas de transição defensiva relacionados com a resistência dos alunos, visando a melhoria da qualidade do jogo.

Por fim, o Seminário foca-se na formação de grupos ao longo do ano, especialmente na sua relação com os Jogos Desportivos Coletivos. O objetivo passou por promover a troca de ideias e experiências entre os professores do Departamento de Educação Física, servindo como formação interna e uma oportunidade para a aproximação de boas práticas.

Palavras-Chave: Educação Física; Estágio Pedagógico; Formação de Grupos; Ginástica de Solo; Atividade Física.

Abstract

This report reflects the plans, work developed, and reflections throughout the year at Escola Secundária Stuart Carvalhais, covering the four areas of evaluation of the pedagogical internship: Teaching, Class Management, School Sports, and Seminar.

In Teaching, the focus is on the work developed in priority subjects, both in physical activities and physical fitness, with an emphasis on floor gymnastics. The significant contribution of group formation in improving skills and overcoming difficulties by students is highlighted.

Regarding Class Management, besides the responsibilities associated with the role, the intervention of the class in implementing strategies to increase students' physical activity during breaks is emphasized.

In the scope of School Sports, the work developed with the basketball group is highlighted, addressing defensive transition problems related to students' endurance, aiming to improve game quality.

Finally, the Seminar focuses on group formation throughout the year, especially in relation to Team Sports. The objective was to promote the exchange of ideas and experiences among the teachers of the Physical Education Department, serving as internal formation and an opportunity to approach best practices.

Keywords: Physical Education; Pedagogical Internship; Group Formation; Floor Gymnastics; Physical Activity.

Abreviaturas e Símbolos

AEM – Agrupamento de Escolas de Massamá

AF – Atividade Física

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EB – Escola Básica

EE – Encarregado de Educação

EF – Educação Física

DEF – Departamento de Educação Física

ESMA – Escola Secundária Matias Aires

ESMT – Escola Secundária Miguel Torga

ESSC – Escola Secundária Stuart Carvalhais

FZS – Fora da Zona Saudável

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

OMS – Organização Mundial de Saúde

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

PTI – Professor a Tempo Inteiro

UD – Unidade Didática

ZS – Zona Saudável

Índice Geral

Introdução	17
1. Lecionação: Ginástica de Solo	20
1.1 Introdução	20
1.2. Avaliação Inicial – 1ª Etapa de Lecionação.....	21
1.2.1. Plano 1ª Etapa.....	21
1.2.2. Balanço 1ª Etapa.....	24
1.3. Etapa Prioridades – 2ª Etapa de Lecionação.....	30
1.3.1. Plano 2ª Etapa.....	30
1.3.2. Balanço 2ª Etapa.....	33
1.4. Etapa Progresso – 3ª Etapa de Lecionação	38
1.4.1. Plano 3ª Etapa.....	38
1.4.2. Balanço 3ª Etapa.....	41
1.5. Etapa Produto – 4ª Etapa de Lecionação	46
1.5.1 Plano 4ª Etapa.....	46
1.5.2 Balanço 4ª Etapa.....	48
1.6. Professor a Tempo Inteiro (PTI).....	53
1.6.1. Plano PTI.....	53
1.6.2 Balanço PTI.....	55
2 Direção de Turma: Intervalos Ativos	60
2.1. Introdução	60
2.2. 1ª Etapa	61
2.2.1. Plano 1ª Etapa.....	61
2.2.2. Balanço 1ª Etapa.....	62

2.3. 2ª Etapa	63
2.3.1. Plano 2ª Etapa.....	63
2.3.2. Balanço 2ª Etapa.....	65
2.4. 3ª Etapa	66
2.4.1. Plano 3ª Etapa.....	66
2.4.2. Balanço 3ª Etapa.....	67
2.5. 4ª Etapa	69
2.5.1. Plano 4ª Etapa.....	69
2.5.2. Balanço 4ª Etapa.....	70
2.6. Saída de Campo	73
2.6.1. Planeamento.....	75
2.6.2. Atuação	76
2.6.3. Reflexão	77
3 Desporto Escolar: Influência da Condição Física na Recuperação Defensiva.....	81
3.1. Introdução	81
3.2. 1ª Etapa	82
3.2.1 Plano 1ª Etapa.....	82
3.2.2 Balanço 1ª Etapa.....	83
3.3. 2ª Etapa	85
3.3.1. Plano 2ª Etapa.....	85
3.3.2. Balanço 2ª Etapa.....	87
3.4. 3ª Etapa	88
3.4.1. Plano 3ª Etapa.....	88
3.4.2. Balanço 3ª Etapa.....	90

3.5. 4ª Etapa	93
3.5.1. Plano 4ª Etapa.....	93
3.5.2. Balanço 4ª Etapa.....	94
4 Seminário: Critérios Utilizados para a Formação de Grupos de Acordo com a Etapa de Aprendizagem e Relação com os JDC	96
4.1. Introdução	96
4.2 1ª Etapa	97
4.2.1. Plano 1ª Etapa.....	97
4.2.2. Balanço 1ª Etapa.....	97
4.3 2ª Etapa	98
4.3.1. Plano 2ª Etapa.....	98
4.3.2. Balanço 2ª Etapa.....	99
4.4 3ª Etapa	102
4.4.1. Plano 3ª Etapa.....	102
4.4.2. Balanço 3ª Etapa.....	103
4.5 4ª Etapa	105
4.5.1. Plano 4ª Etapa.....	105
4.5.2. Balanço 4ª Etapa.....	105
Conclusão	109
Referências Bibliográficas.....	116
Referências Legislativas	130
Apêndices	I
Apêndice I – Horário Semanal de Estágio	II
Apêndice II – Unidade Didática) 1º Etapa – Avaliação Inicial	III

Apêndice III – Exemplo Plano de aula	VI
Apêndice IV – Informações Recolhidas Aula Apresentação.....	VII
Apêndice V – Avaliações Área das Atividades Físicas de acordo com Critérios de Avaliação de EF da AEM – Etapa Avaliação Inicial.....	VIII
Apêndice VI – Avaliações Área da Aptidão Física de acordo com Critérios de Avaliação de EF da AEM – Etapa Avaliação Inicial.....	IX
Apêndice VII – Exemplo Plano de Controlo do Tempo de Aula	X
Apêndice VIII - Formação Grupos de Nível por Matéria.....	XI
Apêndice IX – Alunos Críticos, Barreira e Competentes nas Diversas Matérias de acordo com Critérios de Avaliação de EF da AEM	XII
Apêndice X - Unidade Didática) 2º Etapa – Etapa Prioridades.....	XIII
Apêndice XI - Grupos de Aprendizagem Área das Atividade Físicas – Etapa Prioridades	XVI
Apêndice XII – Matéria Prioritária por Aluno.....	XVIII
Apêndice XIII – Grupos por Objetivos da Área da Aptidão Física – Etapa Prioridades...	XIX
Apêndice XIV – Grupos de Trabalho Consoante o Espaço) 2ª Etapa – Prioridades.....	XX
Apêndice XV – Habilidade Gímica a Praticar pelo Aluno – Ginástica de Solo.....	XXI
Apêndice XVI – Resultados 1º Período, nas Matérias Prioritárias dos Alunos Prioritários de acordo com Critérios de Avaliação de EF da AEM – Evolução	XXII
Apêndice XVII – Resultados 1º Período, Área das Atividades Físicas de acordo com Critérios de Avaliação de EF da AEM) 2ª Etapa – Prioridades.....	XXIII
Apêndice XVIII – Resultados 1º Período, Área da Aptidão Física de acordo com Critérios de Avaliação de EF da AEM) 2ª Etapa – Prioridades.....	XXIV
Apêndice XIX – Resultados 1º Período, Área dos Conhecimentos) 2ª Etapa – Prioridades	XXV
Apêndice XX – Plano Semestral – 2º Semestre.....	XXVI

Apêndice XXI – 1ª Formação de Grupos) 3º Etapa – Etapa Progresso	XXVII
Apêndice XXII – Objetivo/Situação de Aprendizagem) 3º Etapa – Etapa Progresso .	XXVIII
Apêndice XXIII – 2ª Formação de Grupos) 3º Etapa – Etapa Progresso	XXX
Apêndice XXIV – Documento Orientador Trabalhos da Área dos Conhecimentos – 2º Semestre	XXXI
Apêndice XXV – Resultados Área das Atividades Físicas de acordo com Critérios de Avaliação de EF da AEM) 3ª Etapa – Progresso	XXXIII
Apêndice XXVI – Resultados Área da Aptidão Física de acordo com Critérios de Avaliação de EF da AEM) 3ª Etapa – Progresso	XXXIV
Apêndice XXVII – Resultados Área dos Conhecimentos) 3ª Etapa – Progresso.....	XXXV
Apêndice XXVIII – Resultados Área das Atividades Físicas de acordo com Critérios de Avaliação de EF da AEM) 4ª Etapa – Produto	XXXVI
Apêndice XXIX – Resultados Área da Aptidão Física de acordo com Critérios de Avaliação de EF da AEM) 4ª Etapa – Produto	XXXVII
Apêndice XXX – Resultados Área dos Conhecimentos) 4ª Etapa – Produto.....	XXXVIII
Apêndice XXXI – 1º Contato Via E-Mail com os Professores por Causa do PTI	XXXIX
Apêndice XXXII – 2º Contacto Via E-mail com os Professores por Causa do PTI	XL
Apêndice XXXIII – Questionário à Procura de um Intervalo Ativo	XLI
Apêndice XXXIV – Respostas ao Questionário à Procura de um Intervalo Ativo	XLIII
Apêndice XXXV – Tarefas por Grupo de Trabalho, Preparação Plano de Ação Direção de Turma.....	XLIV
Apêndice XXXVI – Documento de Suporte ao Projeto de Direção de Turma a Entregar ao Diretor Agrupamento	XLV
Apêndice XXXVII – Mapa Aluguer de Bolas, Semana 3 a 7 Junho (Projeto Piloto)....	XLIX
Apêndice XXXVIII – Proposta Apresentada à Direção da Escola para Implementação do Projeto no Próximo Ano Letivo	L

Apêndice XXXIX – E-Mail de Contacto com os Parques Aventura.....	LVI
Apêndice XL – Autorização de Participação dos Alunos na Saída de Campo.....	LVII
Apêndice XLI – E-Mail de Contacto com os Autocarros.....	LVIII
Apêndice XLII – Mapa do Parque e Cartão de Controlo	LIX
Apêndice XLIII – Cartaz Alusivo ao Início das Atividades do Grupo-Equipa -Basquetebol	LXI
Apêndice XLIV – Mapa de Presenças Treinos Desporto Escolar Até 17 Novembro – Basquetebol.....	LXII
Apêndice LIII – Entrevistas aos Professores do Departamento.....	LXXV
Anexos.....	LXXVI
Anexo I - Plano Anual de Atividades do Departamento de Educação Física.....	LXXVII
Anexo II - Docentes Departamento EF – Agrupamento Escolas Massamá	LXXVIII
Anexo III - Exemplo Roulement das Aulas de EF	LXXIX
Anexo IV – Resultado Provas de Aferição 8º ano em Educação Física em 2022	LXXX
Anexo V – Autorização de Participação nas Atividades do Grupo-Equipa de Basquetebol	LXXXI
Anexo VI – Constituição da Competição de Desporto Escolar de Basquetebol	LXXXII
Anexo VII – Percentagem do Uso Eficaz de Diferentes Sistemas Defensivos de Álvarez et al. (2009).....	LXXXIII

Índice de Quadros

Quadro 1. Objetivos Pessoais - 1ª Etapa de Lecionação .	23
Quadro 2. Alunos Críticos e Competentes nas Diferentes Áreas das Atividades Físicas.	25
Quadro 3. Alunos Fora da Zona Saudável e Alunos no Perfil Atlético nos Diferentes Testes da Aptidão Física.	27
Quadro 4. Objetivos Pessoais Identificados ao Longo da 1ª Etapa	29
Quadro 5. Objetivos Pessoais - 2ª Etapa de Lecionação	33
Quadro 6. Objetivos Pessoais Identificados ao Longo da 2ª Etapa	38
Quadro 7. Objetivos Pessoais – 3ª Etapa de Lecionação.	41
Quadro 8. Objetivos Pessoais – 4ª Etapa de Lecionação.	48
Quadro 9. Concretização Objetivos Terminais de Acordo com Critérios de Avaliação de EF do AEM - Projeto Lecionação	49
Quadro 10. Objetivos para a Escolha das Turmas a Lecionar durante o PTI.	53
Quadro 11. Horário Professor a Tempo Inteiro	54
Quadro 12. Objetivos Pessoais - PTI.	55
Quadro 13. Objetivos Pessoais - 1ª Etapa de Direção Turma	62
Quadro 14. Objetivos Pessoais - 2ª Etapa de Direção de Turma.	65
Quadro 15. Objetivos Pessoais - 3ª etapa de Direção de Turma	67
Quadro 16. Proposta Turma - Intervalos Ativos.	68
Quadro 17. Objetivos Pessoais - 4ª etapa de Direção de Turma	70
Quadro 18. Definição Etapas - Saída de Campo	74
Quadro 19. Objetivos a Desenvolver com a Atividade de Saída de Campo	75
Quadro 20. Pontos Positivos e Negativos da Saída de Campo.	78
Quadro 21. Objetivos Pessoais – 1ª Etapa de Desporto Escolar	83

Quadro 22. Identificação Prioridades no Desporto escolar - 1ª Etapa.....	85
Quadro 23. Hipóteses de Estudo - Projeto Desporto Escolar	86
Quadro 24. Objetivos Pessoais – 2ª Etapa de Desporto Escolar	87
Quadro 25. Objetivos Pessoais – 3ª Etapa de Desporto Escolar	90
Quadro 26. Pontos Positivos e Negativos do Torneio 3x3	93
Quadro 27. Objetivos Pessoais – 1ª Etapa do Seminário	97
Quadro 28. Objetivos Pessoais – 2ª Etapa do Seminário	98
Quadro 29. Objetivos Pessoais – 3ª Etapa do Seminário	103
Quadro 30. Objetivos Pessoais – 4ª Etapa do Seminário	105

Índice de Tabelas

Tabela 1. Resultados Extensões de Braços - 2ª Etapa	36
Tabela 2. Resultados Vaivém - 2ª Etapa.....	36
Tabela 3. Progresso Teste Extensões de Braços até 3 Etapa	43
Tabela 4. Progresso Teste Vaivém até 3 Etapa	43
Tabela 5. Resultados Extensões de Braços ao Longo do Ano Letivo	51
Tabela 6. Resultados Vaivém ao Longo do Ano Letivo.....	51
Tabela 7. Quantidade de Bolas Requisitadas Durante a Aplicação do Projeto Piloto.....	72
Tabela 8. Comparação Contra-Ataque Adversários nas Duas Primeiras Concentrações.....	90
Tabela 9. Comparação Contra-Ataque Adversários nas Três Concentrações	91
Tabela 10. Contra-ataque adversários da última concentração	94

Introdução

Ao iniciar o presente relatório farei uma pequena introdução sobre a Escola, o DEF, e o porquê da minha escolha para esta etapa de formação. A minha formação, iniciou-se quando decidi candidatar-me a este mestrado, preconceber o que queria fazer durante estes dois anos e para a minha futura carreira profissional. O trabalho realizado ao longo do 1º ano foi essencial para adquirir bases que justificassem as escolhas e decisões que adotei este ano, opções que passaram a afetar outros para além de mim, sobretudo alunos, pelo que tomar as decisões corretas foi essencial.

Este estágio marca o final de uma etapa, o final de um ciclo, onde, como Bom e Brás (2003) referem, é um momento de promover a formação da própria profissão e não apenas da classificação representativa de uma habilitação académica.

O estágio representa um dos pilares fundamentais na formação como professor e a minha escolha de local para isso acontecer recaiu na ESSC, que faz parte do AEM, conjuntamente com as escolas, EB 2,3 Prof. Egas Moniz, EB1 N°2 de Massamá, EB1/JI Casal da Barôta e EB1/JI Xutaria. Esta escolha deveu-se a três fatores, ser a escola de estágio da minha área de residência, ser uma escola que tem tido regularmente estagiários, por isso com experiência dos procedimentos de estágio e porque oferecia a oportunidade de realizar o estágio com a minha colega Ana Sanches com a qual tenho desenvolvido um trabalho colaborativo significativo ao longo deste mestrado.

Durante o período que antecedeu o ingresso na escola, procurei obter informações relacionadas com a escola, incluindo documentos como: o projeto educativo, o regulamento interno, o projeto curricular de EF, o regulamento de instalações desportivas, os critérios de avaliação de EF, as tabelas de aptidão física de EF, o plano anual de atividades de EF (anexo I) e as sebtas da área dos conhecimentos de EF, todos os documentos acabaram por ser posteriormente disponibilizados pelo departamento.

O grupo de estágio foi composto por quatro estagiários, divididos por dois orientadores, os quais apesar de sempre disponíveis para nos ajudar, procuraram sobretudo desafiar-nos a pensar, refletir e a tomar decisões, mesmo que menos corretas. Não basta chegar à escola dar as aulas e sair a correr, a experiência de estágio tem de ser muito mais enriquecedora que isso, é necessário participar num conjunto de processos formativos, de participação na vida da escola, onde tanto nós como as instituições beneficiem da nossa ação

e das reflexões promovidas pelo estágio (Bom & Brás, 2003), e foi com este pensamento que fiz este ano de estágio. O meu horário semanal de estágio encontra-se no apêndice I.

O DEF, era composto por 20 professores (anexo II), onde se englobam os da ESSC, 14 professores e os professores da EB 2,3 Prof. Egas Moniz, 6 professores. O departamento rege-se sobretudo por dois documentos orientadores, o projeto curricular e os critérios de avaliação, os quais são baseados no PNEF e aprendizagens essenciais.

O projeto curricular é a grande base de suporte para as escolhas que os professores tomam nas suas decisões curriculares com as diferentes turmas, o qual “estabelece critérios de avaliação em perfeita coerência com as decisões curriculares, o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, as aprendizagens essenciais e com as orientações do programa nacional” (Agrupamento Escolas de Massamá [AEM], 2023b, p.3).

Pode-se observar que o departamento era altamente dinâmico, apresentando uma ampla gama de valências e uma forte cooperação entre os colegas. Por exemplo, um professor especializado em determinada área ministra formação aos demais, como aconteceu no início do ano onde ocorreu uma formação de ténis de mesa. O grupo busca constantemente formações adicionais em diversas áreas e os professores colaboram entre si para valorizar o trabalho em equipa e aprimorar o ensino. Desde o início, somos incentivados a procurar a cooperação entre estagiários e professores.

O estágio pedagógico é avaliado em quatro áreas fundamentais da atividade do estagiário: Lecionação, DE, Direção de Turma e Projeto Seminário, indo de encontro à lógica de projeto estruturados referidos por Bom e Brás (2003), tendo o meu sido semelhante, estas que são áreas trabalhosas, mas proveitosas, obrigam o estagiário a racionar e trabalhar de acordo com o contexto, baseado em evidências científicas, para conseguir atingir e demonstrar os resultados a que se propõe.

Em cada capítulo deste documento, faz-se uma breve introdução de cada área, além de se apresentar o plano e o balanço das diferentes etapas por área. Explica-se as decisões tomadas com base no contexto e apoiadas pela bibliografia. Em todos os capítulos, segue-se uma estruturação lógica pelo modelo de etapas, que se assume como um modo que facilita a orientação e regulação do processo ensino-aprendizagem, que é definida “como períodos que regulam e conduzem o processo educativo. Estas etapas devem possuir características diferentes ao longo do ano consoante a evolução das aprendizagens dos alunos e as intenções

do professor” (Andrade, Cruz, Patrício, Correia & Marques, 2020, p.63). Em cada uma destas etapas, inclui-se objetivos, escolhas, processos, justificações, resultados e reflexões sobre os mesmos.

Nas diversas áreas de intervenção, desenvolvi diversos projetos para enriquecer tanto o meu trabalho quanto o dos alunos, procurando tornar a escola um espaço mais dinâmico e estimulante para os alunos. Na área de lecionação, implementei uma estratégia de ensino na matéria de ginástica de solo, baseada na cooperação entre pares e numa abordagem contínua e progressiva de ensino e aprendizagem. No âmbito da direção de turma, desenvolvi um projeto denominado ‘Intervalos Ativos’, com o intuito de aumentar os índices de atividade física dos alunos durante os intervalos escolares. Na área de DE, intervi sobre uma das dificuldades identificados no grupo, a transição defensiva, explorando estratégias para a sua melhoria e avaliando a evolução desta ação, através da análise de vídeo em jogo. Por fim, na área de Seminário promovi um momento de troca de ideias entre os professores do DEF sobre as suas ideologias e estratégias na formação de grupos na EF, incentivando a partilha e a reflexão em grupo, procurando aproximar boas práticas entre os professores.

Este relatório conclui-se com uma introspeção de todo o processo e da importância que este teve na minha formação enquanto profissional e enquanto ser humano.

Para preservar o anonimato dos alunos mencionados no relatório, ao longo do mesmo são utilizados números como forma de identificação.

Realço ainda que, para as citações e referências bibliográficas que constam no texto foram utilizadas as normas da American Psychological Association, de acordo com normas para a elaboração e apresentação de teses, dissertações e outros trabalhos académicos da Universidade Lusófona conforme o despacho reitoral nº67/2023 da Universidade Lusófona.

1. Lecionação: Ginástica de Solo

1.1 Introdução

Em termos de aulas podem funcionar até 4 turmas em simultâneo em três espaços distintos, uma turma no ginásio, duas turmas no pavilhão e uma turma no exterior. A escola dispõe de um *roulement* de espaços (anexo III), informando que espaço cada turma deve ocupar, mudando de 2 em 2 semanas. O *roulement* é um fator preponderante nas escolhas que são feitas em relação às matérias, o que está de acordo com o PNEF, que nos explicita que “certas instalações deverão oferecer melhores condições para o tratamento de determinadas matérias, o que deve ser considerado ao nível do grupo de professores de EF no sistema de rotação das instalações” (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001, p.23).

Em relação ao tempo de aula, todas as turmas de secundário, têm 2 blocos de aulas de 90 minutos, num total de 180 minutos, em dias não consecutivos, apenas diferindo das recomendações da American Heart Association, porque acontecem em dois dias por semana em vez de três dias, enquanto de acordo com o recomendado, o ideal seria a distribuição dos 180 minutos, num bloco de 90 minutos e dois de 45 minutos, de preferência em dias não consecutivos (Marques, Ferro & Carreiro da Costa, 2011).

O projeto de lecionação foi relacionado com a ginástica, sendo esta uma matéria onde a maioria dos alunos tendem a apresentar dificuldades, como pode ser comprovado pelas provas de aferição de 2022 no 8º ano, onde 66,8% dos alunos não conseguiram ou não responderam + revelaram dificuldades (anexo IV), ou seja, mais de metade dos alunos. “A prática da ginástica, é essencial para o indivíduo, pois contribui para o desenvolvimento integral dos alunos considerando os aspetos físico, cognitivo, social e psicológico do aluno” (Ramos & Viana, 2008, p.191).

No caso específico, foi referente à ginástica de solo, pois no contexto da turma, nesta matéria existia uma grande disparidade de desempenho entre os alunos. Decidi por isso, que deveria ser uma matéria presente sempre que possível, pois proporciona ao aluno condições para reconhecer as possibilidades do seu corpo, explorando diversos segmentos e aprimorando a percepção e execução de vários movimentos (Bassani & Silva, 2009), desta forma, os princípios da continuidade e da progressão foram fundamentais na concretização dos objetivos definidos, pois o princípio da continuidade afirma que o ser humano está em constante mudança, sendo importante haver um contínuo nas ações, e o princípio da

progressão, afirma que as mudanças não são apenas contínuas, mas organizadas de forma sequencial (Manoel, 1994). No processo de ensino, os alunos mais hábeis foram utilizados como apoio dos menos hábeis, proporcionando a integração de todos e promovendo o desenvolvimento. A aprendizagem cooperativa é um método para promover as competências interpessoais dos alunos e a sua capacidade de interagir e de se realizarem numa sociedade em constante mudança, apresentando melhores resultados académicos, desenvolvimento de competências e relações, capacidade de comunicação e relação com os pares, maior participação e melhoria a nível da autoestima e motivação (Casey & Goodyear, 2015). Sendo o que procurei alcançar nas minhas aulas.

Durante o processo, é importante que:

“A comunidade escolar deverá ficar esclarecida sobre as matérias que serão trabalhadas, sobre os níveis que poderão ser concretizados (nível introdutório, elementar e avançado de cada uma das matérias), para além dos objetivos das outras áreas, nomeadamente da aptidão física e dos conhecimentos” (Araújo, 2007, p.2).

É essencial que ao longo do processo de formação dos alunos todas as matérias nucleares previstas nos PNEF sejam trabalhadas e que haja um desenvolvimento vertical do currículo, promovendo a evolução contínua sem interrupções.

Em termos de lecionação, estive encarregue de planear e lecionar as aulas de uma turma de 11º ano do Curso de Ciências e Tecnologias, constituída por 21 alunos.

1.2. Avaliação Inicial – 1ª Etapa de Lecionação

1.2.1. Plano 1ª Etapa

Nesta etapa devem ser identificadas matérias prioritárias e os critérios de avaliação adaptados às capacidades e potencialidades de desenvolvimento dos alunos (AEM, 2023b). Esta avaliação diagnóstica deve ser efetuada no início do ano, pretendendo-se identificar as competências do aluno e/ou colocar o aluno, num determinado grupo ou nível de aprendizagem, prevendo o potencial deste de acordo com as aprendizagens que irão decorrer. “A avaliação diagnóstica, pode ser extremamente importante porque pode fornecer ao professor elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar” (Cortês, 2002, p.39).

Esta etapa é necessária “para diagnosticar a situação inicial, de modo a poder definir metas, meios e métodos adequados à realidade” (Prudente, 2014, p.55), ou seja, as minhas decisões curriculares, dependeram fundamentalmente dos alunos, os quais são o centro do processo ensino-aprendizagem. Foi por isso, necessário entender em que nível se encontravam, as potencialidades individuais e coletivas da turma e quais as maiores dificuldades.

Antes de iniciar a prática, é importante a definição do plano inicial, neste caso, fi-lo através do desenvolvimento da UD para estas primeiras 5 semanas (apêndice II), com a especificação das matérias a trabalhar em cada espaço e como o fazer. “As unidades didáticas configuram-se como espaços de organização didática e definição de modos de conceber e atuar” (Pais, 2013, p.70), esta definição é importante para se atingir a articulação do planeamento com a avaliação e ensino, colocando os conhecimentos como docentes, ao serviço dos alunos na construção de resultados, pois o “planeamento traça os caminhos, mas a avaliação auxilia no direcionamento ação educativa” (Pinto, Almeida & Jung, 2022, p.105).

Nesta etapa, é essencial a avaliação inicial da turma nas diferentes matérias, para se apurar o ponto de partida, para onde podemos ir e que grupos formar para uma aprendizagem mais eficaz. Para isso, é preciso pensar no que avaliar respondendo às seguintes questões: 1- Avalia-se o quê? 2- O que os alunos aprendem? 3- O que o professor ensina? Respondendo a estas questões fundamentais, conseguimos saber quais são as prioridades de ensino que o professor deve ter, estas que devem estar relacionadas com as necessidades dos alunos, definindo assim objetivos e metas de aprendizagem (Carvalho, 1994).

Neste início, é também indispensável a definição de rotinas e regras, bem como procurar descortinar as dinâmicas da turma através da relação professor-aluno. É preciso ter em mente que ensinar não é controlar, mas sim trabalhar com os alunos para aprenderem, crescerem e terem sucesso, daí a importância de fortes relações aluno-professores, que facilitem o sucesso, sendo que a gestão que o professor faz da aula tem um papel fundamental (Chandra, 2015).

Esta fase, permitirá fazer uma leitura do que foi ensinado e aprendido nos outros anos letivos (Pinto et al., 2022), servindo para aferir o nível dos alunos, poder formar grupos e definir os objetivos para cada um, segundo as características, necessidades e potencialidades destes, através de uma atividade ajustável conforme o seu desenvolvimento (Carvalho, 1994), assim é possível decidir para onde podemos ir através do olhar atento do professor para e com

o aluno (Pinto et al., 2022). Esta etapa deve ser vista como um instrumento de construção para acompanhamento do aluno.

Para além disto, esta etapa não deve ser utilizada apenas como avaliação, mas desde logo como parte integrada do processo de ensino, pois a avaliação deve estar sempre presente como participante fundamental dos processos de ensino e aprendizagem. “Ensinar, aprender e avaliar são processos nucleares que têm de estar tão articulados e tão integrados quando possível” (Fialho & Fernandes, 2011, p.174).

Para cada aula formulei um plano de aula (apêndice III), seguindo o definido na UD, tendo sempre em conta as características dos espaços e as informações que fui obtendo, aproveitando os momentos de avaliação como momentos de aprendizagem dos alunos, fornecendo *feedback* aos mesmos.

Como Andriola e Araújo (2018, p.6), referem, “só podemos mudar bem o que bem conhecemos. A função da avaliação é proporcionar conhecimentos válidos e fidedignos acerca do seu objeto (o aluno, a escola, o sistema educacional etc.)”.

Como professor, esta etapa foi importante para o desenvolvimento de um conjunto de competências, para isso defini desde logo objetivos pessoais:

Quadro 1.

Objetivos Pessoais - 1ª Etapa de Lecionação

Categoria	Objetivo
Planeamento	Definir e criar uma UD
	Criar diferentes planos de aula, adaptados às necessidades
	Definir rotinas e regras a cumprir
	Definir o que avaliar e quando avaliar
Atuação	Observar e avaliar os alunos nas diferentes matérias
	Avaliar e ensinar simultaneamente
	Criar um clima positivo de aula
	Definir as matérias prioritárias para a etapa seguinte

1.2.2. *Balanço 1ª Etapa*

No final desta primeira etapa de lecionação é possível tomar algumas decisões curriculares sobre as matérias prioritárias a abordar, caminhos a seguir, objetivos a definir, formas/estratégias de atingir esses objetivos e que grupos formar para potenciar as aprendizagens.

Durante esta etapa com duração de 5 semanas, avaliei maioritariamente os alunos nas situações de referência para o nível avançado, indo de encontro com o descrito no quadro de composição curricular do projeto curricular da escola que propõe que o nível de referência de trabalho para o 11º ano seja o nível avançado (AEM, 2023b).

Antes de iniciar qualquer avaliação ou aula prática, efetuei uma aula de apresentação, por forma a apresentar-me, conhecer os alunos e obter algumas informações que poderiam ser relevantes, ficando desde logo com algumas referências da turma (apêndice IV). Estas aulas no início do ano são importantes para conhecer os alunos, apresentarmos a nossa visão da disciplina, reduzir a ansiedade em relação a como vai ser ensinado o curso e ajudar os alunos a verem a disciplina como um processo colaborativo de aprendizagem (Bennett, 2004). Permite ainda delinear um panorama geral da turma, para tomar decisões para a primeira etapa, como sejam: por onde e como começar e possíveis grupos a formar para as matérias a avaliar, o que me permitiu organizar as tarefas a propor, tendo sido importante para a definição de alguns aspetos organizativos e criação de uma relação professor-aluno desde uma fase embrionária.

Ao longo da etapa a atenção à formação de grupos foi fundamental, com o objetivo de avaliar e ensinar os alunos na situação mais adequada a cada um deles. Utilizei grupos heterogéneos para ver interações e lideranças e grupos homogéneos, nas matérias onde há oposição, para verificar o nível de jogo, averiguando ainda os alunos que se distinguem, em certos momentos também usei grupos heterogéneos nessas matérias. Os grupos heterogéneos são importantes sobretudo para os alunos com menos capacidades para receberem estímulos significativos, já os grupos homogéneos permitem aos alunos mais proficientes, trabalharem no seu nível específico (Pestana, Quintal, Gaspar, Oliveira & Gouveia, 2018). Os grupos foram sempre ajustados de acordo com as ilações das avaliações e dinâmicas observadas.

No período inicial, priorizei a criação de dinâmicas, rotinas, regras e métodos para montar, desmontar e arrumar material. Essas medidas foram essenciais para as etapas subsequentes, de maneira a potenciar o processo de ensino-aprendizagem, garantindo que os

alunos soubessem o que se esperava de cada um, indo de acordo com Ladd e Dinella (2009), estas ações são cruciais para promover um ambiente educacional positivo, produtivo e propício à aprendizagem. A rápida compreensão por parte da turma, das regras a seguir e das dinâmicas a implementar ao longo do ano, foi muito importante para o sucesso do ano letivo.

Em relação à avaliação propriamente dita, o nível global da turma nas diferentes matérias era deveras positivo, sendo a ginástica de solo, a área que apresentou resultados mais díspares, daí o meu projeto de lecionação recair sobre esta matéria.

No quadro infra encontra-se uma caracterização geral dos resultados das matérias na área das atividades físicas, onde foram considerados alunos críticos, os que se encontravam no nível Não Introdução nessa área e alunos competentes alunos de nível Avançado na mesma área. Estes níveis foram definidos e utilizados ao longo do ano de acordo com o projeto curricular e critérios de avaliação de EF do AEM, os quais referidos no documento de critérios de avaliação de EF:

“Nas matérias, os alunos poderão demonstrar as competências de um dos seguintes níveis de especificação: Não atinge o Introdução (NI), Introdução (I), Elementar (E) ou Avançado (A). É considerado que um aluno atinge um determinado nível (I, E ou A) se conseguir desenvolver todas as competências definidas para cada um desses níveis” (AEM, 2023a, p.4).

Quadro 2.

Alunos Críticos e Competentes nas Diferentes Áreas das Atividades Físicas

Matéria	Alunos críticos	Alunos competentes
JDC	3,5,12,13,21	6,7,11,17,18
Raquetes	4,21	1,7,10,20
Ginástica	12,13,14,21	1,2,6,8,18
Atletismo	3,13,21,17	2,6,7,9,10,18
Patinagem	5,12,14,21	2,6,10,15

Durante este período foi lecionado e avaliado, os quatro JDC nucleares – andebol, basquetebol, futebol e voleibol, raquetes – badminton, ginástica de solo e de aparelhos – corda, trave e saltos no boque e plinto, atletismo – barreiras, dança e patinagem – vaivém em patins.

De acordo com os dados da avaliação inicial, defini como matérias prioritárias a ginástica de solo, a trave olímpica na ginástica de aparelhos e o voleibol, matérias onde alguns

alunos apresentavam dificuldades e que identifiquei haver maior margem de progressão para a grande maioria dos alunos da turma. O quadro com os resultados da avaliação inicial por matéria encontra-se no apêndice V deste ficheiro.

Sobre a aptidão física, esta foi avaliada na parte final da etapa da avaliação inicial através da bateria de testes definida na escola no projeto curricular, o qual refere que:

“A avaliação da AF no 3º ciclo e secundário é realizada através duma bateria de testes constituída por seis testes do Fitnessgram – o Vaivém, os Abdominais Modificados, a Extensão de Braços, a Flexão de Braços na Barra com apoio, a Flexão do Tronco alternada e a Flexibilidade dos Ombros – e mais dois testes – o Salto em Comprimento sem balanço e a Velocidade” (AEM, 2023b, p.28).

A opção de ser realizada apenas nesse momento, deveu-se ao facto de os alunos virem de um longo período de paragem, férias escolares, sendo esta uma circunstância que se deve ter em conta para não termos resultados enviesados. Tal como refere Silva et al. (2010), deve-se ter atenção ao período de férias, aquando do estudo de comportamentos de risco e aptidão física, pois apesar de durar apenas dois meses, é um momento onde os jovens tendem a ficar expostos a uma série de comportamentos inadequados em virtude da ideia inconsciente de descanso, observando-se um aumento significativo da gordura corporal, redução da aptidão cardiorrespiratória e aptidão geral, independentemente do sexo.

Logo em todas as aulas, os alunos passaram por diferentes exercícios de força, flexibilidade, velocidade, resistência e agilidade, por forma a motivá-los para hábitos de condição física regulares e estarmos a garantir que os resultados fossem fidedignos aquando das avaliações, esta não foi efetuada para preparação dos testes, mas sim para os alunos adquirirem hábitos de AF regular e encontrarem-se dentro da ZS, indo de encontro às ideias de Silva et al. (2010, p.184), que salienta “a importância da EF escolar como fator motivador para a adoção de hábitos de vida adequados à saúde”.

Foram definidas como prioritárias a força, especificamente a de membros superiores e a resistência, sendo estas as que considereei terem maior margem de progressão dentro da turma. As estratégias utilizadas na aptidão física durante esta etapa, foram mantidas durante a etapa seguinte. Estas estratégias basearam-se em momentos específicos para o desenvolvimento das capacidades motoras, em especial através da utilização do treino intervalado de alta intensidade, este tipo de estratégia por norma apresenta resultados positivos na composição corporal e capacidade aeróbia dos adolescentes, como os estudos de

Dias, Loureiro, Loureiro e Alves (2020), que referem que a aplicação de um programa deste tipo durante 8 semanas, 20 minutos e 2 vezes por semana em termos escolares, é eficaz na diminuição do índice de massa corporal e aumento da capacidade cardiorrespiratória, VO₂máx, em adolescentes. Outros estudos ainda referem para além destes dois benefícios, que este tipo de treino quando aplicado a nível escolar é eficaz na diminuição da percentagem de gordura corporal neste segmento da população e que ao serem treinos curtos, significa que podem ser introduzidos facilmente e frequentemente nas aulas de EF (Alonso-Fernández, Fernández-Rodríguez, Taboada-Iglesias & Gutiérrez-Sánchez, 2019).

Os resultados dos alunos nos diferentes testes encontram-se no apêndice VI.

No quadro infra podemos verificar os alunos que se encontravam FZS e alunos que se encontravam no perfil atlético nos diferentes testes efetuados na avaliação da aptidão física:

Quadro 3.

Alunos Fora da Zona Saudável e Alunos no Perfil Atlético nos Diferentes Testes da Aptidão Física

Matéria	Alunos FZS	Alunos Perfil Atlético
Vaivém	13,21	2,5,6,7,8,15,17,19
Extensões Braços	13,14,21	1,2,3,4,5,6,8,11,15,17,18,19
Elevações Braços	21	1,2,5,6,7,8,10,11,15,17,18,19
Abdominais	21	1,2,3,5,6,7,8,11,12,15,19,20
Salto comprimento s/balanço	21	Turma c/ exceção – 13 e 16
Velocidade (60m)	13,21	2,4,6,7,8,10,12,19
Flexibilidade Membros Inf.	4, 12,13,19, 21	1,2,6,7,8,9,11,18,20
Flexibilidade Ombros	17	-----

Apesar da flexibilidade dos membros inferiores ter apresentado resultados abaixo do esperado, sendo a que tinha mais alunos FZS, devido às suas características e à limitação de tempo nas aulas, não foi priorizada. Isso deveu-se ao facto de que para manter ou melhorar essa capacidade é requerido um volume significativo de treino e a flexibilidade pode diminuir rapidamente se não for praticada diariamente, ideia esta suportada por um estudo conduzido por Coelho (2008), que demonstra em relação à flexibilidade dos membros inferiores, mesmo um alongamento de oito minutos resulta apenas em um pequeno aumento na flexibilidade dos isquiotibiais, que é perdido em 24 horas, se não for repetido.

No entanto, a flexibilidade foi trabalhada, tal como aconteceu com as restantes capacidades motoras, sendo incluída no final de cada aula por meio de alongamentos, pois apesar dos ganhos marginais, Coelho (2008) indica que o alongamento prolongado, realizado de forma controlada e sem dor, é a abordagem mais eficaz para alcançar ganhos de longo prazo na amplitude de movimento. O termo alongamento refere-se a “exercícios físicos que aumentam o comprimento das estruturas dos tecidos moles e, consequentemente a flexibilidade. Considerando a flexibilidade como a capacidade física responsável pela máxima amplitude de movimento músculo-articular de uma ou mais articulações, sem risco de lesões” (Almeida & Jabur, 2007, p.338).

Apesar deste trabalho de alongamentos, não podemos dizer que estávamos a treinar verdadeiramente flexibilidade, pois para isso era necessário um trabalho planeado, com exercícios pré-definidos de acordo com os objetivos do treino e as características dos atletas, com o número e a duração das repetições igualmente definidas e controladas, e com uma intensidade adequada aos objetivos, tal como acontece no treino das outras capacidades. (Centro de Treino, s.d).

Através dos resultados alcançados, foi possível prognosticar para cada um dos alunos determinado nível que poderiam alcançar, indo de encontro às ideias apresentadas por Araújo (2007), que nos refere que esta avaliação inicial, assume-se com o objetivo fundamental de diagnosticar para prognosticar, de forma a projetarmos metas diferenciadas para os alunos, permitindo-nos ter um rumo bem delineado, que nos vai servir de suporte e dará sentido ao conjunto de decisões curriculares tomadas.

Sobre a área dos conhecimentos não foi realizada nenhuma avaliação inicial nesta área, sendo que as temas e conteúdos foram abordados ao longo das restantes etapas tanto em termos de leçãoção como avaliação dos mesmos.

Em relação aos objetivos pessoais definidos, em termos de planeamento e atuação os objetivos foram cumpridos ao longo da etapa, excetuando na questão de avaliar e ensinar simultaneamente que ainda não estava 100% concretizado, pois muitas vezes ficava concentrado na avaliação e os *feedbacks* acabavam por ser pouco orientados.

Para além deste aspeto, identifiquei outros problemas que necessitava de melhorar, alguns resolvidos ao longo da etapa, mas outros que necessitaram de mais tempo e trabalho.

Quadro 4.

Objetivos Pessoais Identificados ao Longo da 1ª Etapa

Problemas identificados	Objetivo	Concretizado
Controlo do tempo	Melhorar o controlo do tempo de aula	Sim
Observação simultânea de várias matérias	Melhorar a capacidade de observar e avaliar mais que uma área em simultaneamente	Não
<i>Feedback</i> Fornecido	Fornecer <i>feedback</i> apropriado, objetivo	Não
Ajudas manuais	Melhorar nas ajudas manuais em especial nas matérias da ginástica	Não

Após a primeira aula que lecionei, não consegui cumprir tudo o que estava planeado, pois não tive em conta o tempo de transições. Resolvi o problema, começando a definir as horas de transição no plano de aula (apêndice VII), permitindo-me um maior controlo do tempo de aula. Esta estratégia teve larga influência da minha colega estagiária Ana, que enfrentou a mesma dificuldade que eu, desta forma, juntos chegamos a esta solução. O conjunto de decisões tomadas na fase pré-interativa do ensino são essenciais, tendo influência na eficácia do ensino (Andrade et al., 2020). Esta estratégia foi mantida ao longo do ano letivo.

Sobre conseguir observar diferentes áreas em simultâneo, quando se tem quatro áreas distintas em funcionamento e se quer avaliar os alunos torna-se complicado, e foi algo que senti, tendo de decidir para onde olhar. Saber o que se passa o tempo todo, é importante para fornecer *feedback*, detetar problemas e intervir caso necessário (Chandra, 2015), este era um ponto que nesta fase ainda tinha espaço para aperfeiçoamentos.

O tipo de *feedback* fornecido aos alunos, estava relacionado com o ponto anterior, mas não só. Como referido previamente, quando estava concentrado na avaliação, por vezes não dava o *feedback* apropriado. Para corrigir o problema, comecei a procurar sempre que avaliava fornecer um *feedback*, de preferência descritivo ou prescritivo, sendo logo uma ferramenta de ensino para ajudar o aluno a melhorar no desempenho e a atingir metas, produzindo o resultado desejado (Sigler, 2023). Importante não esquecer que o tipo e forma de *feedback* é essencial, podendo ter impacto positivo ou negativo no aluno (Hattie & Timperley, 2007). A professora orientadora foi crucial neste aspeto, alertando-me diversas

vezes para a necessidade de melhorar esta dificuldade, fornecendo-me informações regulares sobre a quantidade e qualidade do tipo de *feedback* que fornecia em diferentes momentos.

Na ginástica, não me sentia confortável com as ajudas manuais, sendo que esta foi ultrapassada através de documentos de apoio fornecidos pela orientadora e pela ajuda da própria na aula, sendo um aspeto que continuou a ser aprimorado durante a etapa seguinte. Para que a ajuda seja efetiva, é preciso aprender a quantidade de força a aplicar, a direção da força, o ponto de aplicação da força, a sequência de aplicação de força e o tempo de aplicação da força num esforço coordenado com o realizar do movimento (Nunomura, Filho, Duarte, Tanabe & Oliveira, 2009).

1.3. Etapa Prioridades – 2ª Etapa de Lecionação

1.3.1. Plano 2ª Etapa

Nesta etapa denominada prioridades, não podemos ter, um ensino igual para todos, este deve ser adaptado a cada aluno e a cada turma (Carreiro da Costa, 2009). Usar as informações da avaliação inicial é essencial para fazer a diferenciação de ensino e organizar as opções didáticas a seguir. “As opções curriculares, serão tomadas em função das evidências recolhidas na avaliação inicial e poderão ser ajustadas sempre que as evidências da avaliação inicial e formativa o justificarem, numa perspetiva de diferenciação curricular” (AEM, 2023b, p.4).

Assim, é possível criar grupos de níveis, planejar o processo ensino-aprendizagem e dar informações aos alunos de como guiarem as suas aprendizagens. As escolhas do professor devem ter por base o currículo, o nível, as características e potencialidades dos alunos.

É preciso que o processo ensino-aprendizagem, seja visto como um sistema aberto, onde há interação entre alunos, conteúdos, métodos e objetivos, com noção que o processo está em constante alteração (Carreiro da Costa, 2005), sendo que as decisões tomadas durante o processo devem ser baseadas na concretização dos objetivos. Para produzir um ensino eficaz e de qualidade, é necessária uma ajuda consistente, sustentada e ajustada aos alunos durante a aprendizagem, através de desafios, cuja resolução lhes coloque a necessidade de mobilizar os conhecimentos e ao mesmo tempo sejam acessíveis ao seu nível (Albuquerque, 2010).

Para esta etapa, tal como na anterior, defini que a formação de grupos, seria fundamental, procurando dar oportunidade a que cada aluno ajudasse os outros colegas a aprenderem, por isso é que a entreaajuda entre pares desempenha um papel tão importante (Comédias Henriques, 2012). Por isso decidi utilizar diferentes estratégias para agrupar os alunos, por forma a promover um ambiente de aprendizagem cooperativa, permitindo aos alunos uma oportunidade de aprenderem, sem sentirem que estavam em situações demasiado desafiantes, para os alunos menos habilidosos, ou em situações pouco desafiantes, para os alunos mais habilidosos (Fletcher, 2008), opções estas de acordo com os objetivos de grupo e individuais. A formação de grupos por nível que esteve na base das escolhas dos grupos, encontra-se no apêndice VIII.

É fundamental não separar os modelos de aprendizagem com os de avaliação, sendo essencial integrar a avaliação no processo de ensino para obter a maior eficácia da minha ação pedagógica, permitindo usar a avaliação formativa para perceber a evolução dos alunos ao nível da compreensão, das dinâmicas e da execução. A avaliação formativa funciona como um processo regulador, orientador e certificador de verificação dos objetivos (Pereira, Jardim, Carvalho & Gouveia, 2014), esta decisão foi importante, porque avaliar é analisar o que foi ensinado e aprendido (Pinto et al., 2022). Ideia corroborada por Carreiro da Costa (2009), que afirma que a avaliação tem de ser mais do que sumativa, obtenção de uma classificação, as avaliações têm de fazer parte das aprendizagens, sendo preciso tornar a avaliação um processo contínuo, abrangente e diagnóstico de modo a contribuir para a aprendizagem significativa dos estudantes, esta deve servir ainda como ferramenta de acompanhamento do aluno.

Após definição dos alunos críticos, alunos barreiras e alunos competentes nas diversas matérias (apêndice IX), bem como das matérias prioritárias de acordo com os resultados da etapa anterior, durante o planeamento, defini a UD correspondente a esta segunda etapa (apêndice X), unidade esta, baseada num conjunto de opções metodológico-estratégicas que se apresentam como fundamentos técnicos de base: uma forma específica de relacionar a seleção do conteúdo programático com o fator tempo (Pais, 2013).

A partir deste planeamento prévio, é possível criar os grupos de aprendizagem, objetivos grupais e a situação de jogo/exercício adequada (apêndice XI), importa referir que no meu caso, os alunos não mencionados podiam estar em qualquer um dos grupos aquando da leção das matérias prioritárias.

Ao longo do ano letivo, lecionei um leque alargado de matérias e não apenas as prioritárias, sendo que as necessidades, matérias com maior margem de progressão identificadas na etapa anterior, não foram as três matérias prioritárias da turma para todos os alunos, mas sim para a maioria dos mesmos. Desta forma, no apêndice XII, pode-se observar as 2 ou 3 matérias prioritárias identificadas por aluno especificamente.

Nesta etapa, o plano passava pela utilização de grupos heterogêneos, para combinar alunos mais hábeis com alunos menos hábeis, utilizando um ambiente de aprendizagem colaborativa e de auxílio, com a coadjuvação dos primeiros na progressão dos segundos através do suporte, criando zonas de desenvolvimento proximal facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento seguindo as ideias de Vygotsky (1978).

A aptidão física estava planeada estar presente ao longo de todo o ano, independentemente dos resultados de avaliação da turma, sendo importante que os alunos compreendessem a importância de estarem na ZS para a sua saúde. Só assim, estamos perto do cumprimento das mensagens principais da OMS, que define os seguintes objetivos para a disciplina: criar o hábito vitalício pela prática das AF e desportivas, desenvolver e melhorar a saúde e bem-estar dos estudantes, oferecendo satisfação, prazer e interação social e ajudar a prevenir problemas de saúde que se podem manifestar no futuro (Organização Mundial de Saúde [OMS], 2020). Os objetivos grupais para as capacidades condicionais prioritárias, resistência através do teste do vaivém e força membros superiores através do teste das extensões de braços, encontram-se no apêndice XIII.

As primeiras tarefas na área dos conhecimentos estavam planeadas aparecer nesta etapa, tal como acabou por acontecer, sendo uma área que similarmente faz parte do currículo, o plano passava por realizar-se um resumo, perguntas sobre um texto e um teste referente a esse mesmo texto em aula, sobre a educação para os valores na EF e no desporto infanto-juvenil, A utilização destas estratégias, é uma forma de os estudantes estudarem parte dos diversas temas a abordar e compreenderem dúvidas e dificuldades que possam ter, autoavaliando-se, e assim verificarem a aquisição de conhecimentos ao longo do ano. A ideia passa por usar as tarefas como formas de avaliação para a aprendizagem, isto porque queremos que os alunos sejam capazes de dirigir a sua aprendizagem, por isso a utilização de estratégias distintas de tarefas são usadas para promover que os alunos se tornem aprendentes e autodirigidos, desenvolvendo as suas competências de autoavaliação (Chappuis & Stiggins, 2002).

Em relação a objetivos pessoais para esta etapa o foco foi melhorar nos três problemas identificados que persistiam da etapa anterior:

Quadro 5.

Objetivos Pessoais - 2ª Etapa de Lecionação

Problemas identificados	Objetivo
Observação simultânea de várias matérias	Observar e avaliar mais que uma área em simultaneamente
<i>Feedback</i> Fornecido	Fornecer <i>feedback</i> apropriado, objetivo
Ajudas manuais	Melhorar nas ajudas manuais em especial nas matérias da ginástica

1.3.2. Balanço 2ª Etapa

Apesar do foco na aprendizagem, a avaliação formativa durante esta fase, teve sempre presente como ferramenta de ensino, para permitir-me obter diagnósticos dos alunos e fornecer-lhes *feedbacks* adequados, à medida dos processos de formação em que se encontravam (Andriola & Araújo, 2018). Assim foi possível adaptar/reformular objetivos de acordo com o nível apresentado.

Para cada espaço criei diferentes grupos de trabalho heterogéneos (apêndice XIV), tal como defini no plano da etapa, de acordo com os grupos de aprendizagem definidos e as características dos espaços e matérias, no entanto em momentos específicos senti a necessidade de ter momentos de homogeneidade sobretudo nos JDC's e raquetes para os alunos mais avançados trabalharem no seu nível e continuarem motivados. Esta escolha pelas formações homogéneas permitiu a estes alunos experienciarem desafios e sucessos que por norma não conseguem em grupos heterogéneos, para além de ganharem rotinas e dinâmicas com vários colegas, potenciando as aprendizagens e capacidades destes (Fletcher, 2008).

Nas matérias mais individuais, como no caso da ginástica, os alunos de nível avançado para além de serem suportes em termos de ajuda dos colegas, procurei desafiá-los a novos reptos às vezes para além do que está no projeto curricular, pois é importante e essencial que estes alunos continuassem a sentir que havia desafios a serem ultrapassados.

Nesta etapa com duração de 12 semanas, houve a preocupação de dar a conhecer aos alunos os objetivos que queria que atingissem, pois é essencial que estes saibam o que se

espera deles e o que precisam de melhorar. A utilização de alunos facilitadores, em todos os grupos para ajudarem os colegas foi usada como estratégia de ensino para melhorar a motivação intrínseca dos alunos indo de acordo aos estudos de Fernández-Espínola et al. (2020), que referem a aprendizagem cooperativa como uma estratégia útil para melhorar a motivação intrínseca dos alunos de EF, pois permite desenvolver habilidades sociais, físicas e satisfação das necessidades psicológicas através da colaboração e interação com os colegas promovendo um foco na aprendizagem colaborativa.

No final da etapa verifiquei em que ponto se encontravam os objetivos definidos, nas matérias individuais, trave olímpica e ginástica de solo, onde os alunos apresentaram logo melhorias, na primeira matéria 5 dos 13 alunos subiram de nível durante a etapa de prioridades e na ginástica de solo 2 dos 10 alunos, apesar desta última os resultados parecerem aquém, não foi o caso, porque particularmente no solo, procurei que os alunos trabalhassem dentro do seu grupo nas dificuldades individuais, propondo três a quatro exercícios, que queria que melhorassem ou aprendessem, ou porque tinham erros técnicos de execução, ou porque poderia possibilitar-lhes a subida de nível (apêndice XV), neste sentido, desenvolvi o meu projeto de lecionação com a turma.

Projeto baseado em três etapas distintas de acordo com o nível do aluno.

1- Correção/aperfeiçoamento das habilidades dominadas do nível em que se encontram; **2 -** Aquisição de novas habilidades que lhes permita subir de nível; **3 -** Melhoria da sequência dos alunos de nível avançado, criando elementos de ligação entre habilidades.

Primeiro procurei que apresentassem melhorias nas habilidades que ainda não dominavam convenientemente e só posteriormente se preocupassem com as habilidades para subirem de nível, logo o foco foi no primeiro ponto do projeto durante a etapa. Ideia apoiada em Botelho (1991) que refere que se deve primeiramente adaptar o exercício às capacidades anátomo-funcionais do executante e apenas posteriormente colocar o aumento da dificuldade do exercício. Desta forma, os alunos devem melhorar a execução das habilidades que já realizam, para posteriormente aumentarem as dificuldades das habilidades, ou seja, os resultados obtidos em ambas as matérias, encontravam-se de acordo com o prognosticado até ao momento, tanto assim, que a estratégia definida foi mantida para as restantes etapas.

No voleibol, a utilização de grupos homogêneos foi importante para que os alunos perto do nível avançado recebessem estímulos e desafios que lhes permitissem subir de nível,

por isso é que dos 7 alunos de nível elementar, 3 atingiram nesta etapa o nível avançado, seguindo as ideias apresentadas por Fletcher (2008).

No entanto, nesta matéria, a formação de grupos não potencializou as capacidades de todos, especialmente os alunos não introdução e introdução, tendo sido necessário reformulações na etapa seguinte. Como refere Skinner (1953/1965), os grupos influenciam significativamente as ações coletivas e controlo pessoal através do seu ambiente social, sendo que as variáveis de suporte podem moldar o comportamento individual tanto em termos de ação como de atitude, o que não ocorreu com os alunos menos habilitados. Portanto, na etapa seguinte, reformulei os agrupamentos considerando as relações socioafetivas para motivar esses alunos, alinhando-me com os estudos de Kleinert et al. (2012) sobre relações de coesão e de liderança. Adotei uma mistura de grupos homogêneos e heterogêneos, escolhendo alunos com características de líderes para apoiar os colegas.

A evolução apresentada pelos alunos nas três matérias prioritárias encontra-se no apêndice XVI. O quadro final de nível de domínio de todas as matérias por parte dos alunos no final desta 2ª etapa e respetivo final 1º semestre encontra-se no apêndice XVII.

Na área da aptidão física, foram trabalhadas todas as capacidades condicionais com foco nas prioritárias. Os testes foram repetidos no final da etapa para verificar a situação. Os objetivos estavam definidos para serem atingidos na etapa de produto, desta forma os princípios da continuidade e da progressão foram fundamentais, daí ter procurado um tempo e modo de exercitação nas aulas coerente e conseqüente com um bom processo de desenvolvimento das capacidades motoras (Proença, 1992).

Nesta etapa, os resultados em relação à força dos membros superiores, foram positivos havendo melhorias na turma evidenciando-se o facto de todos os alunos terem melhorado o seu resultado em relação à primeira aplicação do teste, sendo que a estratégia utilizada estava a surtir efeito e foi mantida.

Tabela 1.

Resultados Extensões de Braços - 2ª Etapa

Nº	Resultado Aval. Inicial	Resultado Prioridades	Nº	Resultado Aval. Inicial	Resultado Prioridades
7	26	30	14	6	8
9	25	27	16	18	21
10	25	29	20	18	20
12	11	14	21	1	3
13	2	---			

Por sua vez, em relação à resistência, os resultados apresentados no final da etapa não foram tão favoráveis, em termos de análise formativa da situação, nenhum aluno melhorou o seu nível de aptidão física e os resultados foram bastante semelhantes em ambas as aplicações, o que me levou a pensar em alterar a estratégia em relação à resistência na etapa seguinte, procurando novas soluções para trabalhar a resistência durante as aulas.

Tabela 2.

Resultados Vaivém - 2ª Etapa

Nº	Resultado Aval. Inicial	Resultado Prioridades	Nº	Resultado Aval. Inicial	Resultado Prioridades
1	44	40	13	22	-
3	40	44	14	33	-
4	36	32	16	61	62
9	64	58	18	81	86
10	76	78	20	64	-
11	84	85	21	16	17
12	34	32			

O quadro final dos diferentes testes da bateria de testes do *FitnessGram* por parte dos alunos no final desta 2ª etapa e respetivo final 1º semestre encontra-se no apêndice XVIII.

Nesta etapa, como planeado, os alunos tiveram as primeiras tarefas na área dos conhecimentos, as perguntas em casa, o resumo e o teste sobre o texto fornecido, foi explicitado que estas tarefas foram realizadas para os ajudar a estudar e a compreenderem as dificuldades que tinham indo de encontro às ideias de Chappuis e Stiggins (2002).

Desta forma, para os alunos que numa primeira avaliação não obtiveram classificação positiva, foi dada uma nova oportunidade de melhorarem os respetivos resultados (apêndice XIX), após compreenderem onde precisavam de investir. Estas segundas oportunidades são importantes como parte integrante do processo de ensino, pois as avaliações não podem ser provas de uma oportunidade só, devem sim, fazer parte de um esforço contínuo para ajudar os alunos a aprenderem (Guskey, 2003).

Em relação aos objetivos pessoais, o objetivo passava por corrigir os três problemas identificados e que persistiam da primeira etapa.

Em relação à observação simultânea de várias matérias, foi uma área onde evolui bastante durante a etapa, sobretudo nas aulas no ginásio e pavilhão, sabendo o que se passava à minha volta mesmo não estando presente. O foco foi no desenvolvimento do posicionamento em aula, procurando estar virado para toda a turma constantemente. No espaço exterior o desafio era maior devido às características do espaço e aí senti mais dificuldades em correção deste problema, a ajuda da professora orientadora neste aspeto, foi fundamental com dicas sobre locais estratégicos de posicionamento neste espaço para controlo do espaço envolvente. O posicionamento é essencial para integrar mais informações dando suporte à tomada de decisões interativas, o que vai acabar por influenciar e determinar o comportamento de *feedback* do professor (Tan, 1996).

Em relação ao *feedback*, este é uma consequência de um desempenho, onde há um *continuum* de instrução e *feedback*, para ter propósito instrucional é necessário que forneça informações específicas relacionadas à tarefa ou processo de aprendizagem, podendo ser fornecido de diversas formas (Hattie & Timperley, 2007). Nesta fase, já era capaz de fornecer mais *feedback* prescrito e descritivo aos alunos, no entanto, o término do ciclo continuava problemático, não dando ao final de um período, informações ao aluno em relação à sua nova execução após as correções, sendo algo que continuei a trabalhar nas etapas consequentes.

Sobre as ajudas manuais, já estava mais confortável aquando do auxílio dos alunos e inclusive no ensinar outros alunos como deviam ajudar, para permitir a cooperação entre pares. A solução encontrada de me amparar nos documentos de apoio, observar como a professora orientadora efetuava as ajudas e pedir ajuda à mesma aquando de dúvidas onde colocar as mãos em termos de ajudas, foi eficaz na correção deste problema.

Para além dos problemas identificados, ao longo desta etapa reconheci outros que trabalhei ao longo da etapa seguinte.

Quadro 6.

Objetivos Pessoais Identificados ao Longo da 2ª Etapa

Problemas identificados	Objetivo	Concretizado
Adaptação das situações de jogo nos JDC	Adaptar a situação de jogo de acordo com as necessidades do grupo	-
Formação de grupo nos JDC	Melhorar os critérios e adaptações na formação de grupos de acordo com as necessidades dos alunos	-
Resultados da capacidade condicional – Resistência	Melhorar as estratégias utilizadas para que os alunos apresentem melhores resultados na próxima aplicação do vaivém	-

1.4. Etapa Progresso – 3ª Etapa de Lecionação

1.4.1. Plano 3ª Etapa

Para esta etapa, o objetivo passava pelos alunos continuarem a desenvolverem-se e consolidarem os seus saberes, com foco nas matérias prioritárias e introdução da ginástica acrobática que ainda não tinha sido lecionada, tomei a decisão de priorizar e consolidar as habilidades na ginástica de solo, para os alunos terem bases sólidas aquando da introdução da acrobática, visto que, “um esquema de ginástica acrobática pode ser dividido em duas partes, exercícios individuais, tal como os realizados no solo na ginástica desportiva, e exercícios em conjuntos, que são as figuras” (Guimarães, 2001, p.32).

Antes de começar a etapa, fiz a definição do plano semestral, o qual englobava, desde logo, a terceira e quarta etapa de lecionação, em relação a quando lecionar as diferentes matérias tendo em atenção o momento do semestre e o *roulement*, no mesmo defini desde logo quando efetuar as avaliações nas três áreas de lecionação (apêndice XX).

De seguida debrucei-me sobre a formação de grupos. Anteriormente alguns grupos não tinham obtido os resultados pretendidos, em particular no voleibol, logo decidi seguir os estudos de Kleinert et al. (2012), em relação às dinâmicas de grupo que referem serem essenciais para a eficácia da equipa e potencial da mesma, procurando as relações de coesão e

de liderança dentro do grupo, satisfazendo as necessidades dos membros. Assim, a ideia passava por colocar um aluno de nível avançado que se dava bem com o resto do grupo, a jogar sempre na equipa de alunos introdução que estavam quase a atingir o nível elementar contra alunos já de nível elementar. O aluno mais habilidoso desempenhava o papel de líder do grupo para potenciar as aprendizagens dos seus colegas de equipa enquanto no outro lado da rede havia uma homogeneidade de habilidades de nível elementar. Assim sendo, as relações interpessoais entre alunos foram tidas em conta na formação, a fim de procurar que houvesse coesão em torno do objetivo definido e potenciar o nível destes. A alocação de um aluno mais competente em cada um dos grupos, tinha como objetivo que este desempenhasse um papel complementar de tutoria, aumentando o nível de aprendizagem através do reforço da dinâmica de grupo (Kojuri et al., 2013).

Em termos de formação de grupos nesta etapa, planeei dividi-la em dois momentos, o antes e após a introdução da ginástica acrobática. Na primeira parte, não havendo aulas no ginásio, a trave olímpica não era possível abordar, assim os grupos foram definidos com base no voleibol e ginástica de solo (apêndice XXI), visando incluir pelo menos dois alunos competentes na ginástica de solo para além das decisões curriculares referidas previamente sobre o voleibol, mantendo a dinâmica criada e suportada pelos estudos de Casey e Goodyear (2015). Os objetivos e situações de aprendizagem para cada grupo estão detalhados no apêndice XXII.

De salientar a questão de um aluno particular, no qual detetei problemas a nível técnico na modalidade de voleibol nas etapas anteriores, logo defini desde logo no plano que o mesmo, não participava na situação de 2+2 com o restante do seu grupo, realizando antes situação de 1+1, tanto na rede como fora dela, com algum aluno de nível avançado ou elementar de outro grupo de trabalho, com o objetivo de fazer 5 passes seguidos com o seu colega e correção do gesto técnico.

Na segunda fase desta etapa, o plano seria alterar os grupos, tendo por base o desempenho dos alunos na ginástica de solo e introdução da ginástica acrobática, para que cada grupo tivesse alunos que fizessem de bases e volantes. Na ginástica acrobática colocam-se diversas exigências ao nível da conjugação de forças, do ritmo, da coreografia, da resistência específica, de entreajuda e cooperação com os companheiros. “Deve-se tornar sempre em atenção a diferença de pesos, devendo ser no mínimo de 15 quilos, isto de forma a prevenir possíveis lesões” (Almeida, 1994, p.2).

O objetivo era que os grupos procurassem a criação de novas interações sem afetar as decisões tomadas no início desta etapa, em relação à heterogeneidade e homogeneidade nas matérias. Tive ainda em conta, os alunos de nível avançado que estavam como suporte noutros grupos, trocando-os com outros alunos desse nível para a segunda fase da etapa, para que pudessem também eles trabalhar de acordo com o seu próprio nível, a nova constituição de grupos encontra-se no apêndice XXIII.

Tal como os PNEF referem “a fixação dos grupos durante períodos muito alargados não é aconselhável, até pela importância que a variedade de interações assume no desenvolvimento social dos jovens. Poder-se-á eventualmente aproveitar o apoio dos alunos mais aptos aos seus companheiros” (Jacinto et al., 2001, p.30).

Sobre o projeto de lecionação, a ginástica de solo permaneceu prioritária, com grupos formados com base nessa matéria. O plano passava por avaliar os alunos novamente para verificar os progressos no final da etapa. A avaliação formativa é crucial no processo de ensino-aprendizagem para objetivar as aprendizagens e incentivar os alunos a atingirem objetivos de sucesso e proficiência (Gonçalves & Lima, 2018), proporcionando *feedback* claro sobre seu desenvolvimento e permitindo ao professor usar essas informações para planear estratégias de modo a ajudar o aluno, pois como Pacheco (1998) refere, a avaliação formativa permite *feedback* que fornece informações para a recolha de dados, sendo uma prática dinâmica que faz parte da pedagogia de mestria e que se destina a criar condições para o sucesso do aluno.

A aptidão física foi mantida em todas as aulas como referido previamente, mantendo as capacidades condicionais prioritárias, visando comprovar a fiabilidade dos resultados de força dos membros superiores e verificar melhorias na resistência dos alunos através de uma nova estratégia implementada. A manutenção da aptidão física em todas as aulas, seguiu os princípios de continuidade e progressão referidos por Proença (1992). Também aqui o objetivo era os alunos serem avaliados nos testes do *fitnessgram* no final desta etapa.

Além disso, a manutenção destas em todas as aulas é essencial pois como Bom e Brás (2003, p.2) referem:

“A EF é a única em que todas as crianças e jovens beneficiam de uma intervenção sistemática e direta sobre os fatores de saúde – físicos, psíquicos e sociais – com profunda influência no estilo de vida, no presente e a longo prazo”.

Na área dos conhecimentos, o foco foi sobre a capacidade motora da força, que “do ponto de vista fisiológico, a força é definida como a capacidade que o músculo tem, como resultante da sua contração (tensão muscular), de desenvolver força (no sentido físico)” (Sustelo, 1981, p.80), ou seja, a sua capacidade de modificar o estado de repouso ou de movimento de um corpo. Nesta área o plano seria os alunos realizarem quatro tarefas ao longo da etapa, com o propósito de serem parte integrante do processo de instrução e cruciais para ajudar os alunos a estudarem (Guskey, 2003). O documento orientador destes trabalhos encontra-se no apêndice XXIV.

Em relação a objetivos pessoais, nesta etapa foram baseados nos problemas identificados previamente e ainda não concretizados até este momento.

Quadro 7.

Objetivos Pessoais – 3ª Etapa de Lecionação

Problemas identificados	Objetivo
<i>Feedback</i> Fornecido	Terminar o ciclo de <i>feedback</i>
Adaptação das situações de jogo nos JDC	Adaptar a situação de jogo de acordo com as necessidades do grupo
Formação de grupo nos JDC	Melhorar os critérios e adaptações na formação de grupos de acordo com as necessidades dos alunos
Resultados da capacidade condicional – Resistência	Melhorar as estratégias utilizadas para que os alunos apresentem melhores resultados na próxima aplicação do vaivém

1.4.2. Balanço 3ª Etapa

Ao longo desta etapa com duração de 7 semanas, procurei a consolidação das matérias, com o foco em duas matérias prioritárias, a ginástica de solo e o voleibol, além disso, introduzi tal como pretendido a acrobática, a qual continuou a ser abordada e desenvolvida na etapa seguinte.

À semelhança da etapa anterior, a presença da avaliação formativa foi uma constante, com o propósito de ir alterando ou adaptando o processo à evolução de cada aluno, pois a utilização da avaliação por parte dos professores serve como suporte de todas as decisões que

se toma no âmbito do ensino e da aprendizagem dos alunos, usando estas informações numa dinâmica integradora dos processos de ensinar e aprender (Araújo, 2007).

Em relação ao projeto de lecionação, procurei que cada aluno continuasse a trabalhar nas suas dificuldades e que os alunos com mais capacidades, se apresentassem como líderes no apoio aos seus colegas nos grupos, indo de encontro aos estudos de Kojuri et al. (2013). Os alunos mais habilidosos, foram desafiados a criarem elementos de ligação entre habilidades, por forma a enriquecerem as suas sequências, o que equivale à terceira fase do projeto, apresentando-as no final da etapa. Sobretudo com os alunos avançados, o diálogo e a forma como é dado o *feedback* é essencial para desenvolver nestes uma compreensão mais clara da sua aprendizagem, ajudando-os a relacionar as ideias com os contextos (Gillies, 2023).

Com os restantes, a avaliação serviu para entender se as metas intermédias tinham sido cumpridas. Ao estabelecer e ao ir verificando, através da avaliação formativa, a sua consecução, permite-nos inferir que as metas finais continuam possíveis e que o plano de ensino está bem elaborado (Araújo, 2007), os resultados até esta fase estavam a ir de encontro ao esperado e mais três alunos durante este período subiram de nível.

No que concerne ao voleibol, a formação de grupos, permitiu a possibilidade de trabalharem em cooperação com colegas com quem se relacionavam bem, potenciou o progresso dos alunos em comparação com a fase anterior, isto resultou numa promoção da aprendizagem e do empenho por parte dos alunos (Gillies, 2023), os alunos líderes compreenderam a sua função em cada um dos grupos e a utilização de grupos homogêneos foi particularmente eficaz para os alunos de nível elementar.

O quadro final de nível de domínio das diferentes matérias por parte dos alunos no final desta 3ª etapa encontra-se no apêndice XXV.

Em relação à área da aptidão física, neste caso à força de resistência dos membros superiores, através do teste de extensões de braços, os alunos continuaram a apresentar melhorias e apenas um aluno se encontrava FZS, esta capacidade foi trabalhada com o objetivo de o sistema neuromuscular retardar o aparecimento da fadiga em exercícios de força (Rodrigues, Carvalho & Correia, 2017), mantendo a aplicação da estratégia do treino intervalado de alta intensidade para treino desta capacidade qual como nas etapas anteriores, seguindo os estudos de Alonso-Fernández et al. (2019) e Dias et al. (2020) .

Da primeira avaliação até aqui, houve um progresso constante nesta capacidade motora a caminho dos objetivos definidos para o final do ano.

Tabela 3.

Progresso Teste Extensões de Braços até 3 Etapa

Nº	Aval. Inicial	Prioridades	Progresso	Nº	Aval. Inicial	Prioridades	Progresso
7	26	30	37	14	6	8	8
9	25	27	27	16	18	21	25
10	25	29	32	20	18	20	20
12	11	14	15	21	1	3	4
13	2	---	---				

Em relação ao aumento da resistência, teste do vaivém, os resultados continuaram a não ser os pretendidos, sendo o objetivo “o adiar da instalação da fadiga e/ou a diminuição das suas consequências durante a execução de um determinado exercício físico, promovendo, ainda, a otimização dos processos de recuperação após o esforço” (Alves, 2004, p.2), tendo sido implementada a meio desta etapa, a estratégia de alternância entre o trabalho de resistência e de força, para verificar na etapa seguinte, se os resultados iam de acordo ao esperado, o que não estava a acontecer nesta altura do ano.

Tabela 4.

Progresso Teste Vaivém até 3 Etapa

Nº	Aval. Inicial	Prioridades	Progresso	Nº	Aval. Inicial	Prioridades	Progresso
1	44	40	52	13	22	-	22
3	40	44	44	14	33	-	32
4	36	32	32	16	61	62	41
9	64	58	62	18	81	86	78
10	76	78	80	20	64	-	61
11	84	85	76	21	16	17	18
12	34	32	32				

“O desenvolvimento da resistência está longe de ter de ser circunscrito à prática da corrida. Meios e estratégias utilizadas no treino desportivo, fornecem ao professor um vasto leque de escolha” (Rodrigues, 1991, p. 163), desta forma na etapa consequente, utilizei a organização em vagas, por forma a proporcionar aos alunos uma exercitação intensa e a mim como professor um bom controlo da turma (Quina, 2009), assim, tinha certeza de que todos os alunos executavam os exercícios.

Segui as ideias de Alves (2004), procurando desenvolver a resistência durante a última etapa, estratégia implementada a meio desta etapa, através de esforços físicos com carácter intermitente, com variações de intensidade e com irregularidade na duração dos períodos de empenho. A ideia passava por intercalar a resistência com exercícios de força, através de “exercícios de longa duração (superior a 5 minutos) e intensidade moderada com intervalos de repouso muito curtos que melhoram o rendimento da fonte aeróbia e, consequente, a capacidade motora que dela depende (a resistência geral)” (Quina, 2009, p.32).

O quadro final dos diferentes testes da bateria de testes do *FitnessGram* por parte dos alunos no final desta 3ª etapa encontra-se no apêndice XXVI.

Os alunos tiveram também tarefas na área dos conhecimentos, realizando as quatro tarefas definidas, baseadas na Força, no entanto a ordem de aplicação destas foi alterada durante a etapa, pois ao contrário do que estava previamente planeado, realização do teste em primeiro lugar sobre a força, considerou-se ser mais produtivo os alunos realizarem o teste após a realização dos trabalhos de grupo e individuais e assim já terem uma noção mais ampla dos conteúdos e consciência do que sabiam e das dificuldades que tinham indo de encontro aos estudos de Chappuis e Stiggins (2002).

Seguindo as ideias de Guskey (2003), foi realizada uma segunda aplicação do teste no início da etapa seguinte, com o intuito de dar oportunidade de melhorarem a nota da avaliação. Estas têm como objetivo ajudar o aluno a aprender e a serem uma ferramenta de controlo por parte do professor do que é preciso ensinar de forma diferente.

Em relação aos objetivos individuais, iniciei esta terceira fase, com o objetivo de continuar a evoluir nos problemas identificados e definidos no plano desta etapa.

Sobre o *feedback*, o tipo usado é considerado decisivo, onde os *feedbacks* prescritivos e descritivos são altamente eficazes para melhorar a aprendizagem de competências e tarefas (Wisniewski Zierer & Hattie, 2020) devendo-se evitar *feedbacks*

centrados apenas nos aspetos negativos, ou seja, com valor negativo (Brandão & Carchan, 2010). Este foi claramente um dos meus maiores focos pessoais ao longo do tempo, procurar fornecer mais *feedback* nos momentos decisivos para ajudar os alunos a melhorarem e não apenas elogiar ou repreender a ação realizada, pois estes últimos, providenciam pouca informação a nível da tarefa e nenhuma informação a nível do processo de auto-regulação, podendo diminuir a frequência de uma resposta ou comportamento desejado (Wisniewski et al., 2020).

Cheguei a esta fase a sentir que ainda existiam demasiadas situações onde não terminava o ciclo de *feedback*, não reforçando o *feedback* dado inicialmente no final de um período, no entanto finalmente aqui começou a acontecer, de salientar o apoio e reforço constante da orientadora sobre este assunto, da importância do mesmo e para o facto de ser essencial eu não me esquecer de o realizar. Sem a utilização deste, não dou informações para os alunos saberem se estão a conseguir realizar o que lhes pedi/corrigi ou ainda não conseguem executar devidamente o pedido.

A adaptação das situações de jogo, foi uma preocupação no planeamento das aulas, sobretudo nos grupos de nível não introdução e introdução, este propósito prendia-se em larga escala com o objetivo de adaptar as situações às necessidades do grupo e dinâmicas dos seus elementos, onde procurei que atingissem e demonstrassem competências nessas matérias através da presença de uma orientação motivacional durante essas situações específicas (Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998), ou seja, a utilização de alunos que se relacionavam bem entre si. Ainda sobre este aspeto, é importante mencionar a ajuda constante da minha colega estagiária, pois quando tinha dúvidas sobre o melhor agrupamento em determinadas situações, oferecia-me apoio e compartilhava a sua opinião, baseando-se no conhecimento que tinha também sobre a turma e nas relações interpessoais entre os alunos.

Por fim, sobre a melhoria da capacidade condicional resistência, o plano anterior não produziu resultados satisfatórios e esperados durante as etapas, portanto a implementação da nova estratégia definida foi essencial na etapa seguinte, avaliando-a no final da mesma, se esta estratégia efetivamente surtiria efeitos nos objetivos definidos ou também não. Este plano foi baseado numa integração da resistência e força simultaneamente, pois a “força de resistência traduz a capacidade do sistema neuromuscular para retardar o aparecimento da fadiga. Manifestando-se na possibilidade de realizar esforços em atividades de média e longa duração, resistindo à fadiga” (Rodrigues et al., 2017, p.139).

A próxima etapa, foi focada nas questões relacionadas com o *feedback*, pois foi a última oportunidade que tive de o realizar antes das avaliações sumativas dos alunos.

1.5. Etapa Produto – 4ª Etapa de Lecionação

1.5.1 Plano 4ª Etapa

O objetivo para este período era que houvesse um reforço nas matérias que os alunos necessitavam para melhorar as suas notas no final do ano, sendo nesta etapa o momento para a realização das avaliações sumativas às diferentes matérias, sendo por isso, denominada etapa de produto, nesta última etapa planeei a introdução da dança livre e da orientação.

A primeira como forma de término da matéria de dança, pois após aprenderem danças tradicionais e sociais, foi a vez de os alunos criarem as suas próprias coreografias em grupo, numa forma de desenvolvimento de competências motoras e sociais através de um conjunto de valores e princípios associados à dança (Ruivo et al., 2022). Mais do que valorizar o resultado, o que pretendia com a dança livre era valorizar o processo, numa ideia de sensibilização do aluno para o espaço criativo e desenvolvendo capacidades para a vida, como pensamento crítico e criativo, logo, esta experiência devia ser vista mais como qualitativa do que quantitativa, onde o aluno aprende a sentir com emoção, a viver com prazer e ao mesmo tempo aprender a apreciar a dança (Marques & Teixeira, 2016).

A segunda, a orientação, uma matéria com a qual os alunos nunca tinham tido contato prévio, o plano passava por centrar-se numa primeira fase, no ambiente de pavilhão, através da utilização de oricones, com o intuito de os alunos conhecerem os fundamentos gerais da modalidade, compreenderem a importância de ter o mapa bem orientado ao longo do percurso e conseguirem fazer um circuito de orientação (Valenzuela, Gallegos, López, Fernández & Barón, 2010).

Posteriormente, realizarem um percurso em estrela nas instalações da escola, considerado por Rodrigues e Ferreira (s.d.) uma opção bastante segura para principiantes, pois permite ao professor saber a localização dos alunos a qualquer momento. Esse método baseia-se em percursos de ida e volta, onde os alunos recebem um mapa com todos os pontos e se dirigem ao primeiro posto indicado pelo professor, retornando ao ponto de partida e repetindo o processo, sendo uma excelente maneira de praticar técnicas básicas de orientação, como leitura de mapas, orientação pelo terreno e a técnica do polegar.

Por fim, numa perspetiva progressiva de dificuldade, realizarem na escola um percurso de score, onde os pontos estivessem espalhados ao redor do ponto de partida/chegada e cada posto tinha um valor diferente consoante o seu grau de dificuldade. A pontuação era indicada no mapa ou na ficha que acompanha o mapa, o objetivo passava por alcançar o score correto no menor tempo possível (Rodrigues & Ferreira, s.d.). O objetivo era que a orientação culminasse na atividade da saída de campo, que se baseava em orientação realizada fora das instalações escolares.

Em relação à formação de grupos, numa primeira fase o objetivo passava por manter os grupos formados no final da terceira etapa, pois os alunos continuariam a ter a ginástica acrobática presente, estando a elaborar a sequência/coreografia a apresentar. Esta matéria foi importantíssima pela quantidade de habilidades físicas e sociais que desenvolve, pois, as características fundamentais que a caracterizam são: “a formação de figuras ou pirâmides humanas, a execução de acrobacias, elementos de força, flexibilidade e equilíbrio para transitar de uma figura à outra, a execução de elementos de dança, saltos e piruetas como componente coreográfico” (Merida, Nista-Piccolo & Merida, 2008, p.160).

Após este momento, pela primeira vez o plano era permitir que os alunos formassem os grupos, com vista à realização da dança livre, esta decisão prendeu-se com duas razões, a primeira para facilitar a preparação fora das aulas da coreografia aos alunos, de modo a formarem os grupos da maneira que mais lhes convinha e a segunda para verificar as dinâmicas e relações que estavam por base nas escolhas dos alunos nesta fase terminal do ano, para perceber se formavam os grupos pelas afinidades ou pelo que era melhor em termos de desempenho, visto que os grupos formados seriam os mesmos para as outras matérias.

Em relação ao projeto de lecionação, a ginástica de solo pretendia que continuasse presente, se não estivesse nessa aula, estava presente a ginástica acrobática, a qual necessita de bases da ginástica de solo, pois para além das figuras também é constituída por exercícios individuais (Guimarães, 2001). No final do ano, o plano seria a realização de uma última avaliação da matéria, para sumariar os progressos efetuados ao longo do ano.

Tal como nas etapas anteriores, a aptidão física continuava presente, com foco especial na força e resistência, onde o propósito era relacioná-las durante o trabalho de aula, integrando-as em simultâneo. O objetivo desta ideia era respeitar o princípio da universalidade na preparação desportiva, privilegiando um desenvolvimento multilateral e harmonioso contra a tendência para cargas mais específicas e unilaterais, além disso

procurava valorizar métodos e formas de prática mais atraentes, como o caso das formas lúdicas que correspondem mais aos interesses das crianças e jovens (Marques, 1989). De acordo com o planeamento semestral, os alunos seriam avaliados nos testes do *fitnessgram*, perto do final desta etapa.

Em relação à área dos conhecimentos, culminava nesta etapa com a realização do teste global, semelhante para todas as turmas de 11º ano, para se verificar os conhecimentos aprendidos ao longo do ano letivo em relação aos conteúdos presentes na sebenta dos conhecimentos alusiva ao ano letivo em questão, desta forma é possível elaborar um balanço acerca do que os alunos sabem no final deste período, permitindo-nos formular um juízo sobre o que aprenderam, atribuindo-lhes uma classificação (Santos, 2016).

Em termos de objetivos pessoais para esta última etapa defini os seguintes de acordo com a evolução e dificuldades das etapas anteriores:

Quadro 8.

Objetivos Pessoais – 4ª Etapa de Lecionação

Problemas identificados	Objetivo
<i>Feedback</i> Fornecido	Terminar o ciclo de <i>feedback</i>
Melhoria capacidade condicional – Resistência	Alinhar o trabalho de resistência com o de força, para melhorar a resistência destes, por forma a que seja observada na próxima aplicação do Vaivém

1.5.2 Balanço 4ª Etapa

Sendo a última etapa do ano letivo, houve alguns focos específicos, os objetivos passaram por consolidar para avaliar sumativamente as matérias, sobretudo aquelas que os alunos poderiam precisar para terem melhor nota no final do ano letivo, onde se inclui a ginástica de solo relacionada com o projeto de lecionação e as introduzidas nesta fase terminal, como a acrobática, a orientação e a dança livre.

Esta etapa com duração de 7 semanas, foi muito direcionada para o trabalho colaborativo e desenvolvimento criativo dos alunos, mesmo no momento de escolha de grupos pelos alunos. As decisões feitas por estes, não prejudicaram as restantes áreas, havendo equilíbrio entre matérias.

Em relação ao projeto de lecionação, houve atenção especial aos alunos que poderiam precisar da nota e nos que estavam perto de atingir o nível seguinte de desempenho. Desta forma, tomei a decisão de avaliar de forma sumativa apenas alguns alunos na ginástica de solo, ao contrário do planeado que seria avaliar todos, a decisão passou por avaliar apenas aqueles que ainda não tinham concretizado os objetivos terminais, ou seja, aqueles que as capacidades ou competências a dominar no final do tempo de duração do plano ainda não estavam concretizadas (Januário, 2017).

Dos resultados, verifiquei que a maioria conseguiu atingir os objetivos propostos, cerca de 70% dos alunos apresentaram melhorias significativas tendo subido de nível de desempenho tendo como base os critérios de avaliação de EF do AEM, refletindo o trabalho produzido ao longo do ano em relação à matéria. Gostaria de salientar o papel de tutoria dos alunos mais hábeis com os restantes, que foi essencial tanto na motivação como na colocação de desafios e metas intermédias para com os colegas, a utilização desta estratégia passou pela ajuda mútua passível de ampliação das oportunidades de aprendizagem aos envolvidos, de maneira que a utilização do apoio de colegas tutores pudesse contribuir para o desenvolvimento educacional e social (Amorim, Maia & Silva, 2022).

Pode-se verificar no quadro infra os respetivos resultados terminais definidos para o projeto de lecionação. A verde encontra-se a etapa em que cumpriram os objetivos terminais prognosticados.

Quadro 9.

Concretização Objetivos Terminais de acordo com Critérios de Avaliação de EF do AEM - Projeto Lecionação

Nº	Aval. Inicial	Prioridades	Progresso	Produto	Nº	Aval. Inicial	Prioridades	Progresso	Produto
4	I	I	I	I	15	I	E	E	E
9	I	E	E	E	16	NI	NI	NI	NI
12	NI	NI	I	I	19	I	I	I	E
13	NI	NI	NI	I	20	NI	NI	I	I
14	NI	NI	I	I	21	NI	NI	NI	NI

Em relação às matérias de trave olímpica e voleibol, as mesmas apresentaram melhorias na casa dos 60% de acordo com os níveis de especificação dos critérios de avaliação de EF do AEM, contudo os resultados poderiam ter sido melhores. A primeira por só ser abordada num espaço, levou a que os princípios da continuidade e progressividade

referidos por Proença (1992) e Manoel (1994) fossem comprometidos e a segunda porque os alunos de nível muito baixo, poucos progressos apresentaram mesmo com a utilização da tutoria dos alunos habilitados, sobretudo na fase inicial desta estratégia, as poucas relações socioafetivas entre os membros influenciaram negativamente a motivação destes alunos. Em outras palavras, a formação de grupos em determinados momentos foi preponderante ao não proporcionar aos alunos o apoio que necessitavam.

Sobre as matérias introduzidas nesta etapa, a dança e a orientação, ambas cumpriram os pressupostos pretendidos, na dança em relação às dinâmicas criadas pelos alunos e desenvolvimento criativo dos mesmos e na orientação pela passagem de diferentes situações de aprendizagem ao longo da etapa tal como planeado antes do início da mesma, desde a utilização de oricones no pavilhão ao percurso em estrela e score nas instalações da escola, para além da saída de campo onde teve presente uma atividade de orientação fora das instalações escolares.

O quadro final de nível de domínio das diferentes matérias por parte dos alunos no final desta 4ª etapa encontra-se no apêndice XXVIII.

Na área da aptidão física, as capacidades condicionais prioritárias mantiveram-se as mesmas ao longo das etapas, pois os objetivos eram para ser completados até ao final do ano letivo. O desenvolvimento das capacidades motoras é essencial em crianças e jovens em idade escolar, sendo precária em muitos casos do nosso país, logo tem de haver uma atenção especial para o desenvolvimento destas na EF (Marques, 1989).

Houve uma grande evolução na força dos membros superiores, presente em todas as aulas independentemente do espaço, onde a continuidade da ação e a organização de programas flexíveis, ajustados na forma e no número de repetições, foram essenciais para os ganhos observados, respeitando desta forma os princípios da continuidade e progressão, indo de encontro às ideias de Manoel (1994), pois as mudanças não foram apenas contínuas, mas organizadas de forma progressiva. Trabalhou-se com o propósito de promover o desenvolvimento multilateral e equilibrado da musculatura, sobretudo dos grupos musculares mais importantes (Marques, 1989), por isso, o trabalho de força de membros inferiores e core, também estiveram presentes durante as aulas, de forma complementar.

Como pode ser verificado na tabela infra a evolução foi constante e progressiva nos resultados apresentados no teste de extensão de braços dos alunos prioritários.

Tabela 5.

Resultados Extensões de Braços ao Longo do Ano Letivo

Nº	Aval. Inicial	Prioridades	Progresso	Produto	Nº	Aval. Inicial	Prioridades	Progresso	Produto
7	26	30	37	-	14	6	8	8	13
9	25	27	27	27	16	18	21	25	25
10	25	29	32	26	20	8	20	20	22
12	11	14	15	-	21	1	3	4	5
13	2	----	9	16					

Em relação à resistência, os resultados apresentados no vaivém indicam que apenas duas pessoas acabaram o ano FZS, mas a evolução de resultados não foi a desejada, a maioria dos alunos manteve o seu nível de resistência ao longo do ano, não havendo melhorias significativas como se verifica na tabela infra, ou seja, as estratégias utilizadas não se proporcionaram eficazes, sendo que a ultima estratégia utilizada poderia ter sido implementada mais cedo, pois o tempo de aplicação não permitiu verificar se seria uma estratégia eficaz ou não.

Tabela 6.

Resultados Vaivém ao Longo do Ano Letivo

Nº	Aval. Inicial	Prioridades	Progresso	Produto	Nº	Aval. Inicial	Prioridades	Progresso	Produto
1	44	40	52	-	13	22	-	22	-
3	40	44	44	41	14	33	-	32	32
4	36	32	32	-	16	61	62	41	61
9	64	58	62	72	18	81	86	78	80
10	76	78	80	80	20	64	-	61	64
11	84	85	76	90	21	16	17	18	18
12	34	32	32	32					

O quadro final dos diferentes testes da bateria de testes do *FitnessGram* por parte dos alunos no final desta 4ª etapa encontra-se no apêndice XXIX.

Nesta etapa, os alunos tiveram também a última tarefa na área dos conhecimentos, com a realização da prova global dos conhecimentos, teste de carácter individual. Esta prova teve um carácter sumativo das aprendizagens dos alunos, no sentido de alinhar a avaliação sumativa à avaliação formativa realizada nas outras etapas, através de uma “sumarização do que o aluno aprendeu ou não, o que sabe ou não, o que é ou não capaz de fazer, no momento final de um ciclo de aprendizagem” (Santos, 2016, p.641). Os resultados encontram-se no apêndice XXX, juntamente com todos os elementos realizados na área dos conhecimentos.

Em relação aos objetivos individuais, iniciei esta quarta etapa, com o objetivo de melhorar os dois aspetos identificados. Em relação ao término do *feedback*, finalmente houve uma evolução acentuada, foi o principal foco desta fase, para aumentar a frequência deste estímulo, após dar um *feedback* descritivo ou prescritivo, escrevia nas minhas notas terminar ciclo do *feedback* com o aluno, o que se mostrou como uma estratégia útil, no entanto ainda há espaço para melhorar ao longo dos próximos anos, o *feedback* pedagógico é uma variável de eficácia fundamental pois a investigação demonstra que uma prestação motora melhora quando há *feedback* e deixa de melhorar, ou piora, quando esta se suprime, este feedback deve ser preferencialmente positivo, privilegiando os elogios, específico e focado no progresso individual, para garantir que os alunos sintam que o professor se interessa pelo que ensina e pelos progressos nas aprendizagens por parte deles (Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017).

Sobre a resistência, os exercícios selecionados nesta última fase, proporcionaram maiores índices de fadiga, pois ao serem interativos os alunos estavam mais motivados e aplicados nos mesmos, no entanto, os resultados do vaivém não apresentaram melhorias significativas. Uma limitação, foi a integração tardia desta estratégia, caso tivesse sido integrada mais cedo, os resultados poderiam ter sido diferentes, sendo algo que gostaria de experimentar noutro contexto.

1.6. Professor a Tempo Inteiro (PTI)

1.6.1. Plano PTI

Esta foi realizada no início da terceira etapa, sendo uma experiência com duração de uma semana, fundamental na nossa formação profissional, pois a realidade de um professor vai muito além da lecionação de uma turma, pois um PTI, tem várias turmas para lecionar, por isso várias decisões a tomar, resoluções estas diferentes consoante os anos e os alunos que tem pela frente. Logo é importante que “o estágio promove também a formação da própria profissão, concretamente a de professor de EF” (Bom & Brás, 2003, p.15).

Este contexto educativo permitir-nos conhecermos melhor a realidade letiva que um professor normalmente vivência, possibilitando a colaboração com outros professores do departamento e desenvolvimento profissional enquanto professores, o que é uma experiência enriquecedora, uma vez que “o desenvolvimento profissional ocorre, fruto da reflexão permanente sobre as conceções, o conhecimento e as práticas, num processo continuado no tempo e em estreita ligação com as práticas dos professores” (Saraiva & Ponte, 2003, p.47).

O PTI iniciou-se antes da semana propriamente dita, com a identificação das turmas que podiam ser um desafio para mim enquanto professor e que me permitissem passar por diferentes experiências. A partir daí juntamente com a orientadora de escola, foi possível a definição de alguns objetivos para as escolhas iniciais das turmas a lecionar.

Quadro 10.

Objetivos para a Escolha das Turmas a Lecionar durante o PTI

Objetivos
Lecionar aulas do maior número possível de diferentes professores
Lecionar turmas de anos diferentes da minha
Dar primazia a turmas de ciclo de ensino diferente da minha
Lecionar aulas de 90 minutos e de 45 minutos
Lecionar aulas nos diferentes espaços existentes na escola

Após a definição destes objetivos, delineei um horário para essa semana cumprindo os propósitos definidos:

Quadro 11.

Horário Professor a Tempo Inteiro

PTI	2º Feira	3º Feira	4º Feira	5º Feira	6º Feira
8:15 - 9:00	7ºA			7ºB	7ºE
9:00 - 9:45	(Espaço 1)			(Espaço 3)	(Espaço 1)
10:00 - 10:45	8ºE		9ºI	8ºA (Espaço 3)	8ºD
10:45 - 11:30	(Espaço 3)		(Espaço 4)		(Espaço 2)
11:45 - 12:30		9º A		11ºH	
12:30 - 13:15		(Espaço 1)	9ºC	(Espaço 1)	
13:30 - 14:15	12ºJ		DE		
14:15 - 15:00	(Espaço 3)		Basquetebol		
15:15 - 16:00			11ºD		11ºD
16:00 - 16:45			(Espaço 2)		(Espaço 3)
17:00 - 17:45	11ºH	10ºE			DE
17:45 - 18:30	(Espaço 4)	(Espaço 3)			Basquetebol

Duas semanas antes do início da prática, entrei em contato por e-mail com os diversos professores (apêndice XXXI). Esse e-mail, tinha como objetivo explicar o que seria feito, especificando as datas e perguntando se podia colaborar no planeamento e lecionação das aulas nas turmas e horários definidos. Se o professor estivesse disponível, apresentava os três modelos que poderiam ser seguidos neste processo:

Modelo 1: o professor refere o que se pretende fazer e eu como professor estagiário reproduzo o seu plano, pouco aconselhado.

Modelo 2: o professor refere as matérias e outros conteúdos a considerar no trabalho da sua aula e dá-me liberdade como professor estagiário para propor as situações de exercício e as tarefas a realizar, muito aconselhado.

Modelo 3: o professor propõe o trabalho na aula, mas possibilita-me como professor estagiário introduzir/acrescentar algumas situações de exercício ou tarefas, ou permite-me organizar e desenvolver uma parte do trabalho, aconselhado.

Caso a resposta fosse afirmativa, informava que gostaria de reunir pessoalmente com o professor para agilizar o processo e se identificassem desde logo o modelo a seguir e os conteúdos a abordar nessa aula, preparava o plano de aula para essa turma.

Para além deste processo, em colaboração com os professores titulares das diferentes turmas, ainda defini alguns objetivos individuais, para essa semana:

Quadro 12.

Objetivos Pessoais - PTI

Objetivo
Organizar a gestão e controlo da aula (organização e tempo)
Lecionar matérias distintas às planeadas para a minha turma
Fornecer <i>Feedback</i> com frequência
Melhorar o término do ciclo de <i>feedbacks</i>
Estar presente nas ajudas aos alunos
Lecionar e avaliar simultaneamente pelo menos numa das turmas

1.6.2 Balanço PTI

Esta semana foi sem dúvida bastante enriquecedora e permitiu-me experienciar realidades que ainda não tinha tido hipótese até aqui, foi exigente a nível físico e mental, mas sinto que foi essencial no processo de formação profissional.

Segundo Bom e Brás (2003, p.21),

“a lecionação deve ser reconhecida, sem dúvida, como a atividade principal e prioritária dos professores, por várias razões, que convém reformular sistematicamente. Todavia, devemos refutar a ideia de que o nosso trabalho não é outra coisa senão dar aulas isoladas, sabendo-se que são os alunos os principais beneficiários e os que mais diretamente dependem da atuação do professor”,

para além das aulas, é necessária a preparação das mesmas.

Em termos de planeamento, os objetivos das escolhas das turmas a lecionar foram respeitados e cumpridos na íntegra, tendo passado por todos os espaços, todos os anos de lecionação, aulas de diferentes tempos de lecionação, com diferente número de alunos e de diferentes professores, desta forma experienciei as situações que pretendia.

Saliento que para além de solicitar autorização por e-mail que todos os professores contactados aceitaram, uma semana antes do início do PTI, enviei outro e-mail (apêndice XXXII) para agendar uma reunião presencial. O objetivo era conhecer os conteúdos a serem abordados, formação de grupos, sugerir ideias para a aula e obter informações pertinentes sobre os alunos, como casos críticos, alunos competentes, problemas de indisciplina, alunos com necessidades educativas especiais e nível de conhecimento nas matérias a lecionar.

Após a reunião, esclareci todas as dúvidas, elaborando e enviando o plano de aula ao professor titular, para que soubesse antecipadamente o que seria feito e como. Além de apresentar as minhas propostas o objetivo era receber *feedback* para possíveis alterações ou melhorias. “A responsabilidade de preparar a leção é partilhada pelo conjunto de professores que integram o DEF, estrutura em que as decisões de leção e a avaliação de cada professor ganham coerência” (Bom & Brás, 2003, p.16).

É importante mencionar o trabalho colaborativo com os restantes professores, o que representa um enquadramento favorável à experimentação e ao desenvolvimento profissional (Saraiva & Ponte, 2003), abriu-me horizontes a outros métodos de trabalho, no que concerne ao planeamento, organização e gestão de aula. Sem dúvida que vou usar algumas dessas aprendizagens nas minhas futuras aulas.

“O trabalho colaborativo confere maior coerência aos projetos curriculares de escola e de turma, tendo em atenção as características dos alunos a quem se destinam, favorecendo processos mais ricos e mais significativos para um maior número de alunos” (Leite & Pinto, 2016, p.88), portanto as conversas com os professores titulares durante o planeamento da aula foram cruciais, pois são estes que melhor conhecem as características da sua turma.

Considero esta troca de ideias fundamentais, tanto antes como depois da leção, para o meu crescimento como professor, pois quando desenvolvidas de forma reflexiva, permite a criação de um sentimento de autoconfiança e de confiança mútua e de teorização da prática (Saraiva & Ponte, 2003), o que me permitiu ter mais confiança para tomar decisões fundamentais da prática, de acordo com as necessidades dos alunos e do contexto.

O facto de não conhecer a grande maioria dos alunos das turmas poderia levar a comportamentos inapropriados dos alunos, ou a algum tipo de desrespeito, pois o controlo da aula é uma tarefa essencial do professor, ideia corroborada por Rosado (1990, p.1), “a capacidade de manter uma boa disciplina é sentida pelos professores, pelos pais e pelas

autoridades escolares, como um critério fundamental da eficácia da atuação dos professores, eficácia entendida como responsabilidade profissional”. No entanto, gostaria de salientar o comportamento exemplar dos alunos durante esta semana, e a abertura que os mesmos tiveram para estas aulas com um professor diferente. Um nível adequado de disciplina é fundamental na criação de um clima adequado de aprendizagem, otimizando as condições de aprendizagem e tornando as aulas mais agradáveis para professores e alunos (Rosado, 1990).

Uma das maiores diferenças na lecionação da minha turma em comparação com as outras foi a ausência da dimensão de avaliação dos alunos, exceto por uma aula dedicada a essa finalidade. Essa aula visou proporcionar a experiência e o desafio de lecionar e avaliar simultaneamente uma turma com a qual não tenho contato regular.

Senti que esta vertente de avaliação ao não estar presente, permitiu-me estar mais disponível para fornecer *feedbacks* e ajudas a diferentes alunos, bem como controlar de forma mais eficaz a organização e gestão de tempo da aula.

Desta forma, senti que o *feedback* foi mais regular do que normalmente acontece, favorecendo um ambiente de apoio por meio de *feedback* positivo e prescritivo que ajudam os alunos a melhorarem o seu desempenho (Brandão & Carchan, 2010), assim foi-me possível fornecer uma instrução técnica com relação aos progressos de forma mais regular. Para além disso permitiu-me estar mais livre para prestar ajudas aos alunos, situação onde me encontrava mais à vontade por o fazer com a minha turma, no entanto em vez de ser sempre eu a fazer, incentivei os colegas a ajudarem-se mutuamente para que eu fosse o mínimo necessário possível, indo de encontro às ideais apresentadas por Nunomura et al. (2009).

Na aula em que me desafiei a lecionar e avaliar em simultâneo, senti que em termos de gestão e controlo de aula não houve nenhum problema, mas em termos de *feedbacks*, estes automaticamente foram mais diminutos, indo de encontro com um dos problemas identificados previamente.

Outro aspeto a realçar foi ter de lecionar matérias em situações que ainda não tinham acontecido, o que favoreceu a elaboração de um currículo mais alargado e permitiu-me alargar os meus conhecimentos e preparar-me previamente para essas situações, o que acaba sendo essencial para um ensino eficaz, pois a falta de preparação e de dedicação do professor para as aulas de EF pode muitas vezes traduzir-se em abordagens superficiais e de

improvisação que levam à desmotivação e desvios ao verdadeiro desenvolvimento pretendido para os alunos (Mitrevski & Stojanovska, 2017).

A minha preparação e dedicação foi essencial para o sucesso destas aulas e da ultrapassagem de receios por parte de vários alunos, o que levou a que alunos conseguissem realizar tarefas que nunca tinham concretizado até ao momento, tais como alguns saltos no plinto, boque e minitrampolim, bem como habilidades na patinagem. A posição de líder que exerço como professor, tem um papel fundamental a desempenhar na adaptação e disponibilização dos meios adequados às necessidades e exigências de todos os alunos (Mitrevski & Stojanovska, 2017).

Uma decisão tomada em conjunto com a minha orientadora durante o planeamento, era passar por turmas com diferente número de alunos, daí ter experienciado lecionar turmas do básico com 29/30 alunos até turmas do secundário com apenas 11 alunos, pois o tamanho da turma afeta a instrução do professor, bem como os níveis de AF e experiências de aprendizagem dos alunos (Kim, Oh & Baek, 2013). Quanto maiores as turmas, mais tempo despendido em transições, ou seja, menos tempo alocado a atividades curriculares, além de proporcionar maiores possibilidades de os alunos se desviarem das tarefas pretendidas, por isso é importante que os tempos de transição e episódios de organização sejam os mais curtos possíveis (Brito, 1989), além disso, o tempo de *feedback* providenciado a cada aluno é inferior, pois a atenção do professor está mais repartida, tornando o *feedback* menos individualizado na maioria dos casos (Hastie & Saunders, 1991).

Pode-se concluir que a diferença em termos de organização de aula, formação de grupos e gestão dos tempos acaba por ser bastante significativa consoante o número de alunos que temos à nossa frente, tendo sido algo que tive de ter em conta durante o planeamento e lecionação.

Sobre as aulas de 45 minutos, estas na sua grande maioria, são um grande desafio, tornando as decisões ainda mais importantes devido ao tempo limitado para diferentes atividades. O tempo de transição deve ser mínimo e não há espaço para comportamentos fora da tarefa, especialmente porque estudos mostram que muitas aulas não atingem os níveis recomendados de AF moderada a vigorosa, no mínimo 50% do tempo de aula, sendo este um problema ainda mais evidente nas aulas de 45 minutos em comparação com as de 90 minutos (Costa, Oliveira, Mota, Santos & Ribeiro, 2017).

Em termos de gestão e controlo da aula, ocorreram conforme o esperado, permitindo-me concretizar os objetivos. Para controlar as aulas mais agitadas, mantinha os alunos em atividade, permitindo apenas um grupo, à vez, ir beber água, aproveitando para preparar a transição seguinte, como a colocação de patins, enquanto os restantes continuavam em prática. Isso minimizou comportamentos desviantes, alinhando-se com os estudos de Hastie e Saunders (1991) e Chandra (2015).

Sobre a lecionação de novas matérias, destaco a dança, pois é uma área em que normalmente necessito de trabalhar mais e onde ensinei três novas danças, duas tradicionais e uma de salão, o que exigiu uma preparação prévia e amplificação do meu conhecimento teórico, a ajuda da minha colega estagiária e orientadora nesta matéria foram essenciais, em especial da segunda que quando necessário, gravou vídeo da coreografia para me ajudar na preparação das mesmas. Esta preparação é muito importante até na minha própria avaliação em relação à qualidade da aula a lecionar (Derri, Papamitrou, Vernadakis, Koufou & Zetou, 2014). Refiro ainda esta matéria, no sentido de a considerar essencial na formação escolar, pois é uma linguagem importante para a formação humana, envolvendo a sensibilização e conscientização de valores, atitudes e ações no desenvolvimento integral do ser humano (Gariba & Franzoni, 2007). Considero que o desempenho individual e estratégias de ensino utilizadas, correram como o desejado.

Concluo que foi sem dúvida uma experiência enriquecedora e essencial no ano de estágio. Proporcionou-me a oportunidade de entrar em contato com diversas realidades e vivências, além de ter permitido um trabalho colaborativo significativo com os outros professores do departamento.

2 Direção de Turma: Intervalos Ativos

2.1. Introdução

De acordo com o Artigo 7º do DL 10/99 de 21 de julho, as funções do cargo de DT são as seguintes:

“1 - A coordenação das atividades do conselho de turma é realizada pelo DT, o qual é designado pela direção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado;

2 - Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao DT compete: a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e EE; b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; d) Articular as atividades da turma com os pais e EE promovendo a sua participação; e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador; f) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido”.

Assim sendo, o papel do DT no campo do currículo, enquanto coordenador de uma equipa de professores, no âmbito do conselho de turma é essencial (Favinha, 2010). Este cargo é definido no regulamento interno da escola como “o DT é um cargo da estrutura de coordenação e supervisão pedagógica educativa que visa a promoção da convergência de atuação dentro da escola e entre esta e a família” (AEM, 2023c, p.18).

De acordo com Clemente e Mendes (2013, p.71), “o DT assume-se como elo de ligação, com os restantes docentes da turma, bem como, com os alunos e seus familiares, caracterizando-se pela sua função de mediação”.

Ainda o mesmo autor salienta,

“É neste sentido que o diretor de turma deve socorrer-se das suas competências e perfil pessoal para guiar e mediar as interações entre pares, no sentido de reunir consensos quanto aos objetivos a cumprir, estimulando a interdisciplinaridade e um clima salutar entre professores, possibilitando o cumprimento do principal serviço pelo qual se devem reger, ou seja, a conceção de estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem efetiva de todos os alunos” (Clemente & Mendes, 2013, p.80).

Deverá ser “um profissional de educação, que reconhece e seleciona informação pertinente, capaz de tomar decisões conscientes e coletivas bem como a de avaliar os seus resultados e modificá-los quando necessário, atuando como um verdadeiro mediador curricular” (Favinha, Góis & Ferreira, 2012, p.13). “Este docente carece de uma visão integradora de todos os recursos da escola e da comunidade educativa, de modo a ser capaz de responder a todos os desafios presentes no Projeto Educativo da escola” (Boavista & Sousa, 2013, p.80).

Existem, no entanto, diversos fatores que limitam o exercício da atividade, tais como, o tempo reduzido de que estes docentes dispõem, o excesso de burocracias nas suas funções, as dificuldades de comunicação com os EE e o próprio perfil destes, além do contexto familiar dos alunos, além disso o elevado número de alunos por turma e fatores de ordem social também representam desafios, especialmente no que diz respeito ao seu papel de liderança enquanto coordenador de um grupo de professores (Boavista & Sousa, 2013).

Como Clemente e Mendes (2013, p.77) referem é essencial:

“Destacar o facto de que o DT não poderá ser um professor imprevisto, nem um professor sem competências relacionais. Deve ser um elemento respeitado e respeitador, com competências pessoais bastante demarcadas que possibilitem estabelecer a relação entre a escola e os pais, bem como unir os professores da turma envolta de objetivos gerais”.

2.2. 1ª Etapa

2.2.1. Plano 1ª Etapa

O DT deve ser um líder escolar, fomentando a cooperação entre todos, para que se atinga objetivos comuns e decisões exequíveis (Clemente & Mendes, 2013). “Este docente constitui um elemento determinante na mediação de conflitos, que não se encerram no recinto escolar. Acumula ainda numerosas funções burocráticas, necessitando de desenvolver, através de técnicas específicas, capacidades para o exercício das tarefas de coordenação que executa” (Boavista & Sousa, 2013, p.80).

Na função de DT, o professor tem 45 minutos destinado ao atendimento semanal dos EE, outros 45 minutos destinados à direção de turma com os alunos e 1h30m para trabalho burocrático, o que perfaz 3 horas do seu horário escolar.

A turma que acompanhei é a mesma que lecionei, fi-lo conjuntamente com a DT responsável pela mesma, a qual leciona a disciplina matemática.

O principal foco desta área foi acompanhar os alunos para além do contexto de EF, conhecendo os seus interesses, necessidades e motivações, quer individuais, quer coletivas. Assim defini os principais objetivos para esta primeira fase:

Quadro 13.

Objetivos Pessoais - 1ª Etapa de Direção Turma

Objetivos
Conhecer os interesses, necessidades e motivações da turma além do contexto de EF
Conhecer as funções e deveres a desempenhar neste papel

2.2.2. Balanço 1ª Etapa

Na primeira interação que tive com a DT, esta explicou-me os diversos deveres associados à função, desde as questões burocráticas ao acompanhamento dos alunos. Ressalvo que todas as informações relativas aos alunos estavam organizadas no dossier da turma e eletronicamente na plataforma E360. Durante este período ainda nos reunimos, para preparar a reunião de apresentação aos EE. e a reunião intercalar, seguindo os procedimentos de preparação, sendo que em ambas estive presente.

A turma era composta por 21 Alunos, 13 raparigas e 8 rapazes, um aluno integrou a turma este ano, não havendo repetentes. Em termos comportamentais, apresentava uma apreciação de nível bom, não havendo casos problemáticos a referenciar em termos de assiduidade e pontualidade.

Existiam vários alunos nas atividades escolares, desde o teatro, aos diferentes grupo-equipas do DE, em especial voleibol e basquetebol, onde participaram pelo menos 10 alunos.

No caso da minha turma nesta primeira fase, não houve nenhuma reunião individual com qualquer EE. No entanto, fiz questão de procurar assistir a uma reunião individual da turma da minha colega estagiária para observar e analisar o funcionamento desta.

Em termos de reuniões de direção com a turma durante este período reuniu-se diversas vezes com os alunos para se tratar as seguintes questões:

20 setembro - Recolha de documentos entregues antecipadamente aos alunos na receção e que se destinam aos seus processos, alterações de dados, autorizações de saída e declaração de conhecimento do regulamento interno; **27 setembro** - Eleição do delegado e subdelegado; Leitura do projeto educativo da escola; **4 outubro** - Leitura do regulamento interno - parte referente aos alunos; **18 outubro** - Esclarecimentos sobre condições de transição para o 12º ano e exames nacionais; **15 novembro** – Presença de apenas 4 alunos para se conversar sobre a avaliação destes; **29 novembro** - Orçamento Participativo Jovem da junta de freguesia - apresentaram propostas; Aos alunos com plano de acompanhamento foi-lhes dado conhecimento deste.

Os objetivos para esta etapa foram cumpridos, tendo sido importante para conhecer os alunos, os seus interesses e necessidades e assim começar a preparação de um projeto que estivesse de acordo com as motivações da turma.

De salientar que entendi que o papel e funções do DT são complexas, difíceis de gerir e cumprir, por isso é necessário ser consciente das suas funções e ter capacidade para as realizar, o que só se obtém, através de formação base e contínua (Favinha, 2010).

2.3. 2ª Etapa

2.3.1. Plano 2ª Etapa

A direção de turma baseia-se em três pilares, relação do DT com os intervenientes, alunos e EE, relação com os outros professores e relação com o conselho de turma. Sendo que os projetos de direção de turma devem ser elaborados a partir das informações recolhidas destes pilares. Desta forma, o meu projeto teve interação com o pilar dos intervenientes, especificamente com os alunos, relacionando o projeto com a disciplina de EF, ao mesmo tempo com o projeto de cidadania da escola e com uma preocupação demonstrada pela turma, sobretudo por serem uma turma dinâmica, de procurarem fazer diferença na escola.

O projeto escolhido denominado ‘Intervalos Ativos’, teve como objetivo primordial, aumentar a AF dos alunos durante os intervalos, relacionou-se com o projeto de cidadania da escola intervindo nas áreas da saúde, exercício físico e desenvolvimento sustentável. A escolha deste projeto considerou os interesses dos alunos e o contexto específico da escola. Além de ser escolhido pelo interesse e motivação dos alunos, foi selecionado pela pertinência

para a escola, conforme mencionado pela minha orientadora escolar, que também participou na escolha do projeto ideal.

De acordo com o Artigo 10 da Portaria 226-A/2018 de 7 de agosto, “a componente de cidadania e desenvolvimento é uma área de trabalho transversal, onde se cruzam contributos das diferentes disciplinas com os temas da estratégia de educação para a cidadania da escola, através do desenvolvimento e concretização de projetos pelos alunos”.

Este projeto teve por base uma observação empírica na escola, onde identifiquei dois aspetos fundamentais que deviam ser alterados dentro da comunidade escolar.

1º) Os alunos na sua grande maioria são sedentários; **2º)** Os alunos estão mais interessados, durante os intervalos, em passar o tempo agarrados aos aparelhos eletrónicos;

Este segundo aspeto, fez-me questionar sobre as razões desta conduta, se acontecia porque os alunos desejavam estar agarrados aos aparelhos eletrónicos, ou porque as condições e oportunidades para a prática de AF durante os intervalos não eram as ideais. “O avanço tecnológico vem gerando mudanças comportamentais nas sociedades modernas e determinando um menor nível de AF, na atualidade” (Santos, Tribess & Ferraz, 2013, p.38), ou seja, tem havido um aumento das atividades sedentárias, tais como os jogos eletrónicos.

De acordo com a OMS (2020), quatro a cinco milhões de mortes por ano poderiam ser evitadas se a população fosse fisicamente ativa, sendo que a AF regular traz benefícios para todos, podendo ser realizada em qualquer lugar e hora, sem utilização de qualquer tipo de material de apoio, havendo uma diversidade de exercícios que podem ser feitos todos os dias.

Pereira, Cliff, Sousa-Sá, Zhang e Santos (2019), reforçam a importância da AF salientando os malefícios associados ao sedentarismo, dos quais se destaca: o aumento do nível da adiposidade, maior probabilidade de virem a sofrer de problemas de saúde mental e um menor desenvolvimento cognitivo, ou seja, claramente a AF poderá trazer benefícios no desenvolvimento harmonizado do indivíduo, tanto a nível físico como mental.

Mesmo na escola, “as exigências do ensino implicam com frequência que os alunos permaneçam muitas horas na sala de aula, local onde escrevem, escutam, refletem, interagem com os seus colegas, aprendem” (Teixeira & Reis, 2012, p.162) no entanto, encontram-se sentados o tempo todo, ou seja, em comportamentos sedentários. Comportamentos sedentários que são mais prováveis de serem mantidos na idade adulta, quando adquiridos durante a infância (Pereira et al., 2019).

A prática de AF de forma regular nas escolas é um campo privilegiado para o desenvolvimento de vivências motoras que levam a melhorias da aptidão física, bem como dos hábitos de prática de AF (Santos et al., 2013).

Então defini os principais objetivos para esta fase:

Quadro 14.

Objetivos Pessoais - 2ª Etapa de Direção de Turma

Objetivos
Compreender os motivos que levam os alunos a serem pouco ativos
Aplicar um questionário aos alunos para descobrir causas e efeitos

2.3.2. Balanço 2ª Etapa

O questionário aplicado (apêndice XXXIII) englobou 144 alunos do ensino secundário da ESSC. Da análise dos resultados obtidos (apêndice XXXIV), concluiu-se que: a maioria dos alunos não praticava AF nos intervalos, mas praticava fora do contexto escolar, além disso, a maioria dos alunos considerava que a escola não lhes dava condições para serem ativos durante os intervalos, mas caso essas condições fossem dadas praticariam.

Debrucei-me também sobre documentos produzidos pelo agrupamento e pela escola, a fim de verificar se haveria informações pertinentes a retirar do regulamento interno, regulamento das instalações e projeto curricular.

Destes saliento que apesar de os alunos não poderem levar bolas, porque supostamente é proibido, nos documentos não há nada a proibir o uso dos mesmos, desde que seja feito de forma apropriada. Estes materiais poderiam ajudar a impulsionar a prática de AF durante as pausas dentro da escola, por parte dos alunos. A partir destas informações, defini o objetivo geral e os objetivos específicos para o projeto.

Objetivo Geral:

Aumentar o índice de AF dos alunos da ESSC durante os intervalos.

Objetivos Específicos:

1) Consciencializar os alunos da importância da prática de AF, dando-lhes conhecimentos dos seus benefícios, pois se houver consciência é mais provável iniciarem ou manterem uma prática de AF regular tanto nos intervalos como fora deles;

2) Desenvolver iniciativas que promovam a AF, tais como aluguer de material desportivo da escola, bolas, raquetes, entre outros, ou permitir que os alunos tragam o próprio material de casa.

3) Criar condições que incentivem a prática autónoma dos alunos, pois se as condições existentes não forem as adequadas é mais provável que os alunos procurem outro tipo de atividades para realizar.

De acordo com Chuan, Yusof, Soon e Abdullah (2014), existe uma relação positiva entre as atitudes e intenções comportamentais de participação em atividades desportivas recreativas entre estudantes. Por isso, é essencial dar condições aos alunos de prática e criarmos a intenção neste para iniciarem ou manterem essa prática.

Durante este período reuni-me com DT, para prepararmos a reunião de final de 1º semestre, onde seguimos os mesmos procedimentos anteriormente referidos.

Em termos de reuniões de direção de turma com os alunos, é de constar o seguinte:

6 dezembro – Reunião sobre a OPJ - Orçamento Participativo Jovem; **13 dezembro** – Reunião explicativa sobre critérios e elementos de avaliação; **31 janeiro** - Reunião com a turma, sobre o projeto para esta área, com discussão dos resultados do questionário e definição de um plano de ação.

2.4. 3ª Etapa

2.4.1. Plano 3ª Etapa

O próximo passo, foi reunir com a turma, por forma a planearmos, propormos ideias e arranjarmos soluções sobre formas de atuação a serem apresentadas à direção da escola.

Segundo Bailey, Ries e Scheuer (2023), estudos realizados em diversas escolas demonstram que intervalos ativos aumentam os níveis de AF dos alunos, trazendo benefícios associados, como melhorias a nível do comportamento, cognitivas e controlo do peso. Outros

efeitos positivos prendem-se com aumento da precisão, concentração, inibição, atenção sustentada e especialmente atenção seletiva nos alunos que têm intervalos ativos (Infantes-Paniagua et al., 2021).

A integração de pequenas sessões de AF na rotina diária, demonstram melhorar os fatores de risco de doenças não transmissíveis, tais como o controlo do IMC e pressão arterial. (Drummy et al., 2016).

Desta forma, estamos mais próximos de cumprir com as recomendações da OMS, que recomenda uma média de 60 minutos por dia de AF, maioritariamente aeróbia de intensidade moderada a vigorosa, sendo que esta pode ser realizada continuamente ou repartida ao longo do dia (OMS, 2020).

Para além de atuarmos sobre os alunos é importante que estas informações e orientações sejam partilhadas com os pais, incentivando-os a implementar também períodos de AF em casa, que podem servir ainda de convívio, descontração e união familiar (Boronyai et al., 2022).

Para se pôr em prática as recomendações supracitadas, nesta etapa, dividiu-se a turma em grupos, os quais, tiveram de apresentar soluções e formas de atingirem os objetivos propostos, definindo-se tarefas para cada grupo (apêndice XXXV).

Assim defini como objetivos para esta etapa:

Quadro 15.

Objetivos Pessoais - 3ª etapa de Direção de Turma

Objetivos
Definir as estratégias a implementar
Criar um modelo de intervenção

2.4.2. Balanço 3ª Etapa

Das propostas apresentadas pelos grupos, há a salientar as que poderiam ser soluções viáveis de implementar.

Quadro 16.

Proposta Turma - Intervalos Ativos

Propostas da Turma	
ESSC	1. Realizar torneios individuais nos intervalos das aulas
	2. Permitir a utilização de bolas no recreio
Escolas Primárias	3. Elaborar atividades com música
	4. Colocar pinturas no recreio da escola
	5. Colocar cordas à disposição dos alunos nos intervalos

Os objetivos destas propostas foram:

Para a ESSC:

1. Com o objetivo de aumentar a autoestima dos alunos e melhoria do empenho dos alunos nas AF individuais.

2. Para influenciar os níveis de AF e as interações sociais combatendo as taxas de sedentarismo.

Para as escolas primárias do agrupamento:

3. Utilizar as colunas que já existem nas escolas, colocando música nos intervalos, incentivando os alunos a mexer-se, o que além de aumentar os índices de AF e ser motivador, poderá ajudar a estabelecer relações interpessoais entre os alunos.

4. Por forma a que os alunos façam e socializem nos jogos como o da macaca e do caracol, pintando-os ou realçando a tinta nas marcações já existentes.

5. Colocar à disposição dos alunos cordas nos intervalos para que possam utilizar.

No que se refere a reuniões neste período, reuni com a DT para preparação da reunião com os EE e da intercalar de 2ª semestre, na primeira compareceram 18 dos 21 EE na primeira, a qual teve um caráter geral, não tendo sido tratado qualquer assunto de ordem individual, a segunda foi realizada via *google meet* pelos professores do conselho de turma.

Durante este período houve uma reunião de âmbito individual com um EE, também aqui acompanhei a DT, esta teve o intuito de apresentar o plano de acompanhamento do aluno e compreender como se encontrava a situação familiar do educando.

Em termos de reuniões de direção de turma com os alunos é de constar o seguinte:

28 fevereiro – Apresentação dos respetivos planos de acompanhamento pedagógico individuais aos alunos que necessitam e observações da avaliação do primeiro semestre; **6 março** – Reunião com a turma para explicar funcionamento dos exames e forma de inscrição aos mesmos; Discussão do Projeto de direção da turma com definição das propostas a apresentar à Direção da Escola.

2.5. 4ª Etapa

2.5.1. Plano 4ª Etapa

Para esta etapa, foi verificada a pertinência das soluções, com base na bibliografia existente, nas necessidades e hipóteses das escolas. O primeiro passo para implementação foi a realização de uma reunião com o diretor do agrupamento, para se apresentar o projeto e soluções definidas como viáveis e entender qual a abertura para execução das mesmas.

Foi elaborado pela turma um documento a entregar, a suportar a pertinência desta temática e respetivas propostas de implementação do projeto (apêndice XXXVI).

“No contexto escolar, o recreio é reconhecidamente um tempo e um espaço importante no âmbito da promoção da AF em crianças. Dadas as suas características o recreio apresenta-se como uma excelente oportunidade de acumular AF ao longo do dia, além de outros benefícios, nomeadamente aspetos sociais, emocionais e cognitivos” (Lopes et al., 2012, p.65).

Das propostas e soluções referidas previamente foram apresentadas as seguintes:

Para a ESSC:

Permissão de utilização de bolas no campo exterior durante os intervalos, pode aumentar a interação social dos alunos, reduzir o sedentarismo e incentivar o aproveitamento das condições oferecidas pela escola. O equipamento existente no espaço tem uma forte influência onde os jovens brincam e jogam e uma moderada influência nos níveis de AF, logo é importante que os espaços sejam amplos e com diversos equipamentos para maximizar a AF (Farley, Meriwether, Baker, Rice & Webber, 2008), facto este que acontece na nossa escola, no campo exterior podemos identificar a existência de vários equipamentos desde balizas, cestos de basquetebol, uma rede de voleibol e uma caixa de areia, por isso a permissão de bolas seria benéfica para aproveitar as características deste mesmo espaço.

Para as escolas primárias do agrupamento:

Elaboração de atividades com música utilizando as colunas que já existem nas escolas, colocando música nos intervalos, incentivando os alunos a mexer-se, o que além de aumentar os índices de AF e ser motivador, poderá ajudar a estabelecer relações interpessoais entre os alunos, devido às características lúdicas e ritualísticas que a dança oferece, favorecendo o desenvolvimento de vertentes cognitivas, éticas e estéticas e contribuindo para questões de socialização (Gariba & Franzoni, 2007).

Colocar à disposição dos alunos cordas nos intervalos para que possam utilizar, pesquisas efetuadas por Santos et al. (2013), identificaram que atividades como saltar à corda e dançar, tornam as crianças mais ativas e sociáveis, sobretudo no caso das meninas.

Colocação de pinturas no recreio da escola, para os alunos fazerem jogos tradicionais, e realçar as marcações já existentes. Os estudos de Stratton e Mullan (2005), referem a importância da utilização destas marcações nas escolas, pois as escolas que as tinham as crianças aumentaram significativamente o tempo despendido em AF moderadas a vigorosas no recreio das escolas em relação às que não as tinham. Corroborado pelos estudos de Ridgers, Stratton, Fairclough e Twisk (2007), que coletaram dados durante dois anos para verificar se este aumento de AF se mantinha ao longo do tempo, os resultados indicaram que houve efeitos estatisticamente significativos no aumento da AF moderada a vigorosa ao longo do tempo.

Assim defini os seguintes objetivos para esta etapa:

Quadro 17.

Objetivos Pessoais - 4ª etapa de Direção de Turma

Objetivos
Reunir com o diretor do agrupamento para apresentação do projeto
Implementar o projeto no agrupamento

2.5.2. Balanço 4ª Etapa

Da reunião com o diretor é de salientar que em relação às escolas primárias, este ano já estava a ser implementado um programa de utilização de bolas de espuma e as pinturas já

estavam planeadas para o próximo ano letivo, em relação às cordas e música poderia ser uma solução a praticar no futuro.

Na ESSC, sobre a utilização de bolas, é necessário a aprovação do conselho geral para uma permissão dessas, o que seria complicado durante este ano letivo, no entanto permitiram a realização de um projeto piloto de uma semana, 3 a 7 de junho, através de um sistema de aluguer de bolas. Os alunos reservavam as bolas com a funcionária do pavilhão de EF para uso no campo exterior.

O projeto piloto “trata-se de um instrumento capaz de reproduzir eficazmente e em escala reduzida parte significativa dos meios que serão encontrados pelo pesquisador no momento definitivo de coleta de dados” (Silva & Oliveira, 2015, p.226), ou seja, no meu caso específico, permitir-me-ia saber numa pequena escala, um semana com três anos letivos em funcionamento, o significado em termos de impacto que o projeto poderia ter para a escola, se teria adesão por parte dos alunos ou não, e tomar a decisão se fazia sentido ou não a apresentação do projeto à direção da escola para aplicação no ano letivo seguinte. A administração deste estudo piloto teve ainda como objetivos descobrir pontos fracos e problemas em potencial, para que pudessem ser resolvidos antes da implementação propriamente dita com escolhas metodológicas mais afinadas (Bailer, Tomitch & D’ely, 2011).

De registar que durante o ano letivo foram apreendidas 17 bolas no recinto escolar, após um levantamento que fiz. O objetivo terminal passava por apresentar o projeto ao conselho geral para sua inclusão no regulamento interno da escola, caso o projeto piloto fosse um sucesso.

Por forma a evitar conflitos com o funcionamento das aulas e assegurar que todos tinham as mesmas oportunidades de utilização, desenvolvi um mapa para o aluguer das bolas consoante os horários livres de aulas no espaço exterior, que se encontra no apêndice XXXVII.

Durante a semana do projeto, foram requisitadas 73 bolas, sendo que o projeto se realizou apenas em 4 dias e não nos 5 inicialmente planeados, devido ao torneio de futebol organizado pela associação de estudantes da escola. Foram colocadas à disposição dos alunos 6 bolas, 2 de futebol, 2 de voleibol e 2 de basquetebol.

Tabela 7.

Quantidade de Bolas Requisitadas Durante a Aplicação do Projeto Piloto

Bolas requisitadas entre 4 e 7 de junho			
Futebol	Voleibol	Basquetebol	Total
27	29	17	73

O projeto piloto foi um sucesso e estava de acordo com os questionários e com as hipóteses colocadas por mim, indo de encontro com a ideia que ao criar-se condições que incentivem a prática autónoma dos alunos nos intervalos das aulas, os mesmos iriam aderir e praticar.

Com base nos resultados da aplicação do projeto piloto apresentei uma proposta à direção da escola para que a mesma fosse integrada no regulamento interno da ESSC no próximo ano letivo (apêndice XXXVIII) e assim dar-se um passo importante na promoção de estilos de vida mais ativos e aumentar o índice de AF dos alunos da ESSC, que era o grande objetivo que queria ver concretizado com este projeto.

Este projeto vem de larga forma combater os malefícios do sedentarismo referidos por Pereira et al. (2019) e o facto de como Teixeira e Reis (2012) referem, os alunos permanecerem a maioria do tempo sentados nas aulas enquanto se encontram nas instalações escolares. Além de reduzir o sedentarismo escolar, o projeto procura ajudar os jovens a estarem mais perto de cumprirem as recomendações diárias de AF estabelecidas pela OMS (2020).

Apesar do sucesso do projeto piloto, reflito sobre algumas limitações do mesmo, como o curto espaço temporal da execução deste, que me leva a questionar se a adesão aconteceu por ser novidade ou seria algo constante ao longo de um ano letivo. Outro aspeto a considerar foi o facto de os 9º, 11º e 12º ano de escolaridade já não estarem em aulas, devido à preparação dos exames, se tivessem presentes os resultados seriam ainda mais significativos?

Outra questão importante a ser analisada é se o aluguer foi feito pelos mesmos alunos ou por uma diversidade de alunos. A segunda opção é a desejada, pois assim os índices globais de AF dos alunos da escola aumentariam, beneficiando um grupo mais amplo de estudantes e não apenas um segmento específico.

Aponto ainda uma última limitação do projeto, a execução do mesmo depende da autorização de terceiros. A realização do projeto piloto requer a aprovação do diretor e a

implementação no próximo ano letivo depende do conselho geral. Portanto, a implementação acaba por ficar fora do meu controlo.

Relativamente às reuniões de direção de turma, durante este período, houve três reuniões individuais e presenciais com os EE dos alunos onde acompanhei a DT. O objetivo foi discutir o plano de acompanhamento pedagógico, a avaliação dos alunos e a importância do envolvimento dos encarregados no processo. “É fundamental que pais e professores trabalhem juntos para discutir e gerenciar as dificuldades que os alunos encontram nos seus estudos” (Cardoso & Lamas, 2021, p.2). Os EE desempenham um papel crucial no apoio ao sucesso educativo dos alunos, na promoção de um ambiente escolar positivo e na construção de relações eficazes entre a escola, a família e a comunidade, daí o envolvimento ativo destes é essencial no acompanhamento do progresso académico do aluno, colaboração com os professores e apoio às atividades escolares e extracurriculares, no apoio à aprendizagem em casa e na comunicação e colaboração na procura do desenvolvimento integral dos alunos e no fortalecimento do sistema educativo como um todo (Stefanski, Valli & Jacobson, 2016).

Em termos de reuniões de direção de turma com os alunos é de constar o seguinte:

10 abril – Somente para os alunos com plano de acompanhamento pedagógico, para que assinem e recebam explicações detalhadas sobre o conteúdo do plano; **17 abril** – Aula utilizada para esclarecimento de dúvidas de matemática; **30 abril** – Preenchimento do Inquérito Selfie; **15 maio** – Ponto de situação da avaliação nas diversas disciplinas; **29 maio** – Leitura da norma 2 JNE sobre a realização de exames nacionais.

2.6. Saída de Campo

A saída de campo foi mais uma atividade a desenvolver pelos estagiários ao longo do ano de estágio, baseou-se na saída da escola com as respetivas turmas por forma a realizar-se diversas atividades relacionadas com a natureza e a disciplina de EF.

Tal como em todas as outras áreas de atuação, esta também foi dividida por etapas, neste caso nas seguintes: planeamento, atuação e reflexão.

Quadro 18.

Definição Etapas - Saída de Campo

Planeamento	Atuação	Reflexão
Definir as atividades a realizar	Atividades a realizar da parte da manhã	Pontos Positivos
Definir o local de realização	Atividades a realizar da parte da tarde	Pontos Negativos
Definir os objetivos a concretizar	Períodos de Transições	Balanço sobre a Saída de Campo
Contactar as empresas necessárias		

Sendo esta realizada em conjunto pelo núcleo de estágio, implicou diversas reuniões e debate para se chegar a decisões com base nas opções identificadas como viáveis.

Esta teve como objetivo fundamental que os alunos experienciassem situações que não eram possível dentro das instalações da escola, onde predominasse o convívio e atividades relacionadas com a natureza, este tipo de experiências de aprendizagem de educação ao ar livre são capazes de encorajar e fomentar aspetos positivos na vida dos jovens e de criar formas saudáveis de aprendizagem baseada em atividades, são atividade organizadas e facilitadas que têm um alto nível de risco percebido e exigem perseverança e cooperação para se ir além das limitações autoimpostas e do medo de superar desafios, o que será bom para promover o crescimento pessoal (White, 2012).

Este tipo de atividades são uma plataforma de trabalho que relaciona as práticas corporais ao meio ambiente e à natureza, apresentando aos alunos outros conhecimentos existentes para além das práticas mais comuns das aulas, aumentando-lhes os conhecimentos, experiências e possibilidades de escolhas (Paixão, 2017).

Os desportos de natureza podem servir para

“promover a consciência para o enfrentar das incertezas, o que pode colaborar com o processo do desenvolvimento do pensamento, julgamento e comportamento autónomo do individuo, seja na vida pessoal, seja voltado a questões do seu coletivo mais próximo, como àquelas relativas ao cuidado com o planeta” (Armbrust & Silva, 2012, p.285).

2.6.1. Planeamento

Em termos de objetivos enquanto grupo, decidimos que os seguintes tinham de ser promovidos com a realização da atividade junto dos alunos:

Quadro 19.

Objetivos a Desenvolver com a Atividade de Saída de Campo

Objetivos
Promover a cooperação e integração social dos alunos
Promover a convivência entre alunos e professores
Motivar os alunos para a prática de atividades física ao ar livre através de atividades de Exploração da Natureza

Em primeiro lugar foi necessário conhecer as condições de exequibilidade para a realização das atividades. Analisamos as diferentes opções que existiam, em diversos parques aventura da zona, tendo-os contactado via email (apêndice XXXIX), até chegarmos à conclusão da melhor opção.

Concluímos que a atividade seria realizada no dia 17 de maio, em duas localizações, na parte da manhã no Parque Urbano Rinchoa Fitaes, onde se realizaria a atividade organizada pelos estagiários relacionada com a matéria de orientação e na parte da tarde no Parque Aventura de Sintra, onde os alunos realizariam atividades como paintball, slide, escalada e rapel.

Este tipo de atividades, no que concerne aos alunos, conseguem melhorar as habilidades motoras como: o equilíbrio, a força, a coordenação motora, entre outras e incorporar as dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais (Silva & Pereira, 2012).

A escolha da realização da orientação num espaço que os alunos não conheciam, deveu-se ao objetivo que querer gerar incerteza, por forma a haver adaptação ao ambiente e à atividade, pois o ambiente onde os alunos estarão inseridos nem sempre é um ambiente que conhecem e que tem as mesmas características, havendo necessidade de os alunos se organizarem e adaptarem comportamentos ao ambiente em que se encontram, ou seja, é preciso “a interpretação das condições ambientais para se posicionar, priorizar a segurança em detrimento do risco e regular a intensidade dos esforços com base nas possibilidades pessoais” (Escaravajal-Rodríguez, Baena-Extremera, Ayala-Jiménez & Ruiz-Fernández, 2017, p.9).

Os alunos para poderem participar na saída de campo, previamente tiveram de entregar a respetiva autorização de participação (apêndice XL), juntamente com o dinheiro das atividades. Contactamos diferentes empresas de autocarros, para tratarmos do transporte adequado para o dia (apêndice XLI).

A organização do dia e das questões de segurança também foi uma preocupação, tendo sido realizada entre nós uma *checklist* do que seria preciso e que funções cada um dos estagiários teria tanto no planeamento como na atuação ao longo desse dia.

Duas semanas antes da atividade dirigimo-nos ao parque onde seria realizada a atividade de orientação, para fazer o reconhecimento do mesmo e decidirmos os locais das respetivas balizas, tendo posteriormente em conjunto construído o mapa, as balizas e os cartões de controlo que seriam utilizados.

No dia prévio ao da atividade dirigimo-nos ao local por forma a montarmos as balizas nos respetivos locais.

2.6.2. Atuação

No dia marcado, partimos da escola às 8h00 e dirigimo-nos ao local da primeira atividade nos autocarros alugados.

Da parte da manhã, os alunos participaram numa atividade de orientação, que decorreu no horário compreendido entre as 9h00 e as 12h30, este período já englobou o tempo de almoço no Parque Urbano Rinchoa Fitaes.

Chegados ao local, as primeiras questões reforçadas foram as regras de segurança e organização, explicando-se como iria funcionar a atividade e qual a área da mesma dentro do Parque. Salientamos que os mapas fornecidos tinham os números de telefone dos estagiários caso houvesse necessidade de contato por parte de algum aluno.

O objetivo era a realização de uma prova de orientação score 180, tarefa esta realizada previamente dentro das instalações da escola, desta forma já tinham experienciado esta atividade antes de a realizarem num espaço que desconheciam. Para isso foi-lhe entregue um mapa e cartão de controlo por grupo (apêndice XLII). O objetivo era que os alunos trabalhassem de forma autónoma, recorrendo aos elementos básicos da orientação natural e da utilização do mapa.

Os grupos foram formados no local pelos próprios alunos, com algumas orientações em especial em termos de heterogeneidade dos mesmos.

A atividade de orientação procurou potenciar a interdisciplinaridade com tarefas relacionadas com as disciplinas de Português, Inglês, Matemática, Geografia, Filosofia e Biologia nos diferentes postos de controlo/balizas, nas restantes balizas, era apenas necessário os alunos escreverem o código indicado como de uma prova de orientação formal se tratasse, ou seja, esta atividade foi realizada com uma natureza interdisciplinar, onde foi possível trabalhar uma série de conteúdos de várias disciplinas e questões de educação ambiental, educação para a saúde e educação para a igualdade de oportunidades para ambos os sexos (Valenzuela et al., 2010).

Após a atividade, almoçamos no parque fazendo um piquenique como forma de promover a socialização e convívio entre alunos e professores. Havia bolas de voleibol disponíveis para os alunos utilizarem no parque durante esse período, caso o quisessem fazer, sendo a altura do dia em que tinham alguma liberdade para decidirem o que preferiam fazer e organizarem-se autonomamente.

Na parte da tarde, entre as 13h00 e as 18h30, realizaram-se diversas atividades no Parque Aventura Sintra, nas quais se incluíram paintball, escalada/rapel e slide, sendo as 4 turmas divididas em 3 grupos de 25 alunos cada.

Estes tipos de atividades possuem elementos motivacionais significativos e valores educativos, como um ambiente diversificado de práticas, centrado no desafio e nas emoções intensas. Esses elementos característicos do desporto de aventura, podem servir de estímulo para despertar a consciência corporal dos alunos, permitindo-lhes explorar e vivenciar o próprio corpo em meio a emoções intensas e situações de risco, num mundo cada vez mais dominado pela estimulação audiovisual (Paixão, 2017).

2.6.3. Reflexão

Participaram na saída de campo um total de 74 alunos, especificamente 16 alunos do 11ºD, 18 alunos do 11ºH e 20 alunos nas turmas do 10ºB e 10ºC.

Em termos de balanço de referir alguns aspetos positivos e negativos do mesmo:

Quadro 20.

Pontos Positivos e Negativos da Saída de Campo

Pontos Positivos
Organização das atividades
Cooperação entre elementos da organização e alunos
Ultrapassagem de medos e participação nas atividades por parte de alguns alunos
Pontos Negativos
Solução para atividade coletiva durante o horário de almoço
Leitura dos mapas de orientação
Falta de comunicação entre o parque aventura e estagiários

Em relação aos pontos positivos, as atividades decorreram como pretendido, tanto a realização da nossa própria atividade de orientação como as restantes no parque, tendo os horários sido cumpridos e as tarefas concretizadas com sucesso. Salienta-se a atividade de orientação organizada pelos estagiários, que além de se relacionar com a EF, conseguiu-se correlacionar-se com outras disciplinas através de tarefas em pontos específicos.

A organização global prévia decorreu de forma bastante positiva. Tanto a coordenação com as empresas responsáveis, parque de atividades e empresa de transporte, quanto a preparação antecipada para a atividade de orientação no parque, reconhecimento do espaço, preparação dos mapas e cartões de controle feitos semanas antes, como a montagem das balizas no dia anterior, foram bem-sucedidas.

Sobre a cooperação entre os diferentes elementos, é de salientar a postura de todos os intervenientes, os alunos tiveram uma postura exemplar durante as atividades e transições entre estas, havendo a realçar o espírito positivo que se vivenciou durante todo o dia, tendo sido uma experiência única para muitos alunos, o facto de as turmas já se conhecerem também auxiliou ao bom ambiente vivido.

Globalmente, os estagiários como organizadores, realizaram um trabalho cooperativo eficaz, com diversas reuniões e debates para as atividades correrem de forma fluída, tranquila e serem um sucesso, tendo consigo alcançar os objetivos planeados para o dia.

O nosso papel como professores, foi importante, para incentivar os alunos a ultrapassarem medos, em especial nas atividades de escalada e slide. Foi bastante gratificante

ver os alunos a enfrentarem e ultrapassarem os receios existentes com determinadas tarefas, realça-se que os colegas também tiveram uma função preponderante sobre este aspeto.

Em relação a pontos negativos, deveria ter sido estruturada uma atividade para realizar durante o horário de almoço. Apesar de em termos de gestão de tempo tudo ter corrido como planeado, poderíamos ter uma alternativa caso sobrasse demasiado tempo à hora de almoço, porque na realidade, não sabíamos exatamente quanto tempo teríamos para almoçar antes da saída para o parque aventura, visto que o tempo da atividade de orientação é um aspeto variável entre os alunos.

Contudo, levamos bolas de voleibol para entreter os alunos durante o tempo de transição e período de almoço, mas poderia ter sido arranjada uma atividade mais estruturada a ser realizada em turma para potenciar as relações sociais entre os elementos.

Outro ponto menos positivo foi o momento da entrega dos mapas de orientação, em termos de organização. Tinha ficado decidido que estes só seriam entregues um minuto antes de partirem para atividade, para garantir a igualdade de oportunidade entre todos os grupos, visto saírem em intervalos de 1 minuto entre si, assim tinham todos o mesmo tempo para estudarem o mapa e respetivos percursos a escolher, no entanto esta situação não foi cumprida na íntegra, havendo alunos a receberem o mapa antes do momento indicado, assim alunos que partiam mais no fim ganhavam vantagem em relação aos restantes por terem mais tempo para preparar a melhor rota.

É de referir uma situação pouco agradável que ocorreu, embora não tenha sido da responsabilidade direta dos estagiários e que se deveu à falta de informação por parte do Parque Aventura, que nas atividades de slide e escalada tinham limite de peso, devido à segurança dos materiais, o que levou um instrutor da firma a questionar de forma pouco agradável o peso a um aluno e a interditá-lo de realizar a atividade. Considero um ponto negativo pela forma como ocorreu a abordagem ao aluno pelo instrutor e esta não ter tido de imediato a interferência dos professores para esclarecer a situação, reflito por isso, sobre o que poderia ter sido feito de forma diferente naquela situação em particular em prol do aluno.

Á posteriori tanto eu como a professora titular da turma falamos pessoalmente com o aluno para forma a tranquilizarmos a situação.

Relativamente às aprendizagens dos alunos, considero que foi um sucesso, tendo todos os alunos da turma alcançado os objetivos previstos e concluído com sucesso a tarefa de

orientação, onde foi evidente o efeito da abordagem prévia da matéria no espaço escolar. Realço ainda o enfrentar de receios por parte de muitos alunos nas tarefas da parte da tarde.

Outra ilação deste dia através da observação efetuada, foi o desenvolvimento de interações entre alunos, sendo que as atividades contribuíram de forma significativa para a melhoria das relações pessoais dos alunos tanto intraturma como interturma, através da heterogeneidade que existiu com a combinação dos alunos entre turmas.

Termino destacando que a saída de campo foi uma experiência única para os alunos e para os estagiários. No meu caso específico, nunca havia estado envolvido num papel de planificação e organização de um evento desta magnitude, o que representou um desafio e ao mesmo tempo uma experiência enriquecedora.

Em forma de conclusão é importante referir que este tipo de atividades, contribuem para a formação integral dos alunos, tendo um papel educativo positivo, favorecendo a socialização, criando hábitos saudáveis, melhorando a capacidade de adaptação a ambientes desconhecidos, desenvolvendo a autonomia e a autorrealização, promovendo a convivência e constituindo uma via para a expansão de novos saberes nos alunos e promoção da preocupação com um planeta sustentável.

3 Desporto Escolar: Influência da Condição Física na Recuperação Defensiva

3.1. Introdução

Entende-se DE como “o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola” (DL 95/91, artigo 5).

O DE tem “como objetivos, para além dos benefícios a nível físico, contribuir para o desenvolvimento holístico da pessoa de forma a ser um cidadão plenamente adaptado à comunidade, consciente de valores como a solidariedade e a identificação com o grupo” (Veigas, Catalão, Ferreira & Boto, 2009, p.19). Desta forma, a existência do DE, antes de uma questão desportiva, é um assunto do âmbito da educação, visando o desenvolvimento das capacidades, contribuindo decisivamente para a educação do espírito da iniciativa, da autonomia e da responsabilidade participativa, sendo fatores decisivos na formação (Gonçalves, 1991).

“O DE deve promover a saúde e a condição física, bem como a educação moral, intelectual e social da juventude portuguesa, no respeito absoluto pelo direito à individualidade e à diferença” (DL 95/91).

De acordo com Matos e Cruz (1997), a escola deve dar uma resposta adequada às motivações e necessidades das crianças e dos jovens em relação à cultura motora, tendo sempre presente que o DE é um direito de todos os alunos e não apenas dos mais dotados, sendo uma forma de educação para a cidadania. “Os jovens envolvem-se na prática regular do DE por motivos de cariz intrínseco sendo estes, o gosto pela modalidade, a manutenção da condição física, convívio, competição e ocupação dos tempos livres” (Sá, Bordonhos, Monteiro & Gonçalves, 2014, p.7).

Existem, na escola, os seguintes grupos-equipa: Basquetebol, Voleibol, Padel, Patinagem, Ténis de Mesa e DE Comunidades. A modalidade com mais praticantes no DE no seio escolar é o voleibol onde tem cerca de 80 alunos a participar com dois grupos-equipa.

“A finalidade a perseguir será o de proporcionar um maior número de êxitos e sucessos individuais e coletivos, de acordo com objetivos corretamente avaliados e que constituem um desafio permanente às

capacidades dos jovens. Onde a meta será o de amanhã serem melhores do que hoje, mas não necessariamente os melhores” (Gonçalves, 1991, p.85).

Para isso, deve ser estimulado nos praticantes

“o conhecimento e a valorização dos valores e da ética desportiva, das suas tradições e rituais, fazendo reconhecer os seus potenciais efeitos positivos não só no plano dos benefícios físicos ou sobre a saúde mas, também, sobre o seu desenvolvimento biológico, mental, cognitivo e afetivo, ou seja, psicossocial” (Rosado & Mesquita, 2011, p.19).

3.2. 1ª Etapa

3.2.1 Plano 1ª Etapa

É importante que,

“a EF e o DE assumam-se como um meio educativo privilegiado para desenvolver pessoal e socialmente as crianças e os jovens portugueses. Isto significa considerar prioritária a aprendizagem do desporto, não só como o desenvolvimento de capacidades de interação positiva com o meio, mas orientada por valores” (Carvalho, Soares, Monteiro, Vieira & Gonçalves, 2013, p.246).

Estive responsável pelo DE de basquetebol juntamente com a professora estagiária Ana Sanches e a professora Ana Pimentel, responsável pelo mesmo, antes de principiarmos os treinos, foi desenvolvido o cartaz com todas as informações (apêndice XLIII), por forma a promover o basquetebol. Os treinos realizavam-se 2x por semana com uma carga semanal de 150 minutos.

Em termos de competição, o grupo participou no escalão de juvenis, no entanto alunos de outros escalões e sexo, podiam participar nos treinos da equipa, o DE era aberto a todos, fator importante de integração dos alunos.

É essencial que assim seja, pois, o desporto deve servir como um meio para unir, promover a cooperação e incentivar o diálogo entre todos. Por isso, é fundamental proporcionar aos jovens uma compreensão adequada sobre o verdadeiro significado do desporto, combatendo desta forma a formação de valores exacerbados de concorrência e de individualismo provenientes da competição (Marques, 2004). Foi com esta ideia que quisemos que o DE funcionasse durante o ano, que fosse uma oportunidade para todos que queriam participar, independentemente da idade ou sexo.

Antes de iniciar a prática defini objetivos pessoais para esta etapa:

Quadro 21.

Objetivos Pessoais – 1ª Etapa de Desporto Escolar

Objetivo
Conhecer os alunos do grupo-equipa
Criar rotinas e regras de funcionamento
Aprofundar conhecimentos sobre a modalidade
Identificar as prioridades dos alunos na matéria de basquetebol

3.2.2 Balanço 1ª Etapa

Os primeiros treinos, tiveram presentes menos de 10 alunos, ou seja, a afixação do cartaz foi insuficiente, tendo sido necessário arranjar uma solução para angariação de alunos.

Com tão poucos alunos, nesta etapa o grupo-equipa não estava estabilizado e era curto, os treinos foram divididos em dois momentos, um primeiro momento focado mais na técnica individual e relação com bola, tanto em situações de exercício como em situações competitivas e depois um segundo momento realizado em situação de jogo 3x3 em meio-campo ou campo inteiro, este tipo de jogo tem características comuns ao basquetebol em termos de fundamentos e ações táticas, sendo no entanto menos tecnicista, menos excludente e menos desmotivante (Brasil, Rodrigues & Paes, 2022), logo mais indicado para esta fase.

Em relação aos meus objetivos pessoais para esta etapa todos foram concretizados, o primeiro acabou por relacionar-se a outro objetivo delineado à posteriori, o qual considerei de extrema urgência, angariar mais alunos para o grupo, o que acabou por acontecer, para tal, solicitou-se aos professores do departamento para divulgarem nas turmas e pediu-se aos alunos que estavam na equipa que falassem com outros colegas para virem experimentar.

Até ao final desta etapa, tinham passado pelos treinos do grupo-equipa cerca de 30 estudantes (apêndice XLIV), sendo que alguns deles ainda estavam a experienciar a modalidade, não sabendo se iriam prolongar a prática. Muitos jovens têm a necessidade de experimentarem ou tentarem praticar, em momentos diferentes, mais do que uma modalidade desportiva, sendo este um aspeto importante do DE (Matos & Cruz, 1997), desta forma tentámos investir neste aspeto para angariar mais alunos, sempre que um aluno novo aparecia,

era-lhe entregue uma autorização de participação (anexo V), a qual se voltasse assinada faria com que o aluno passasse a fazer parte do grupo-equipa.

Em relação às rotinas, foi algo focado desde o primeiro treino, tal como na leção, sendo essencial para o bom funcionamento do treino e para criar uma dinâmica assertiva. De acordo com Fink e Siedentop (1989), o estabelecimento de rotinas administrativas e instrucionais no início do ano escolar, estão associadas a ganhos substanciais em termos de conquistas e de atitudes ao longo de todo o ano académico, devendo as regras serem descritas desde o primeiro dia e antes de qualquer atividade iniciar. Durante o ano, quando havia comportamentos inapropriados, por vezes, eram os próprios colegas a intervirem por conhecerem as regras.

Sobre o aprofundar dos meus conhecimentos na matéria de basquetebol, pedi ajuda a um treinador da modalidade, o qual para além de me explicar diversas situações, forneceu-me material de apoio, procurei ainda outros documentos para complementar o estudo, bem como passei a observar jogos da modalidade. Realça-se que a maior parte do conhecimento do professor está fortemente relacionado com o domínio na matéria e do contexto, sendo que o consumo de pesquisa sobre os assuntos relevantes, por parte do professor, é essencial para ampliar a sua gama de conhecimentos sobre o tópico e contextos (Verloop, Van Driel & Meijer, 2001).

A identificação das prioridades, basearam-se sobretudo em aspetos de ordem técnico-tática, como questões de bloqueios, corte para o cesto e reposições durante o jogo. Outro aspeto identificado, e deveras preocupante, foi a questão de haver demasiados contra-ataques, sempre que se jogava para dois cestos, pois a tendência, da maioria dos alunos, após o ataque era serem lentos a recuperar para o seu meio-campo.

Foi sobre esta última temática que foquei o meu projeto de DE, pois considero a transição defensiva essencial para impedir que o adversário marque cestos de forma fácil e sem oposição, sendo este um dos objetivos principais do jogo, para todos os JDC, onde se inclui o basquetebol, é conseguir durante uma partida, marcar golo/cesto/ponto e impedir que o adversário marque (Romão, Barbosa & Moreira, 2018).

Quadro 22.

Identificação Prioridades no Desporto escolar - 1ª Etapa

Identificação prioridades alunos
Aspetos de ordem técnico-tática - bloqueios, corte para o cesto
Transição defensiva

Em termos de competição, esta foi composta por três fases: Fase Local, Fase Regional e Fase Nacional (anexo VI).

“No que se refere ao desporto escolar juvenil, que no caso consideramos como correspondendo ao período etário dos 13-16/17 anos, período em que se verificam desfasamentos sensíveis entre os diferentes aspetos do crescimento e do desenvolvimento biopsicológico dos jovens, o quadro competitivo a montar deverá ter como preocupação a correção dos excessos da competição e da campionite, com a eliminação prematura dos mais fracos através de competições normalmente de curta duração e disputadas a eliminar” (Gonçalves, 1991, p.85).

Para além dos jogadores era necessário para os jogos, a presença de um juiz árbitro por equipa de Nível I ou superior, com formação adequada. “Em todos os jogos da Fase Local é obrigatório que cada grupo-equipa seja acompanhada pelo(s) seu(s) juiz(es)-árbitro(s), com a formação de Fase Escola PNFJAE (nível 1) concluída/certificada e devidamente inscrito” (Direção Geral Educação [DGE], 2023, p.8).

3.3. 2ª Etapa

3.3.1. Plano 2ª Etapa

Neste período procurei que os alunos trabalhassem sobre as prioridades identificadas, enquanto se preparava a competição. Um dos desafios como professor, consiste em selecionar quais os conteúdos que devem ser contemplados pelo ensino e como serão implementados, sendo esta uma tomada de decisão do professor, pois é quem tem formação na área específica do conhecimento e contacto direto e contínuo com os alunos (Fernandes, 2003).

O foco planeado foi em ações técnico-táticas, pois na etapa anterior verificou-se um jogo anárquico. Foram utilizadas estratégias com base em constrangimentos do jogo, estes constrangimentos da tarefa têm uma função fundamental em relação à informação contextual

representativa dos exercícios, devendo estar presentes nos exercícios de treino, influenciando o comportamento decisional do jogador, preparando-o para a competição. (Araújo, 2010).

Sobre a transição defensiva, a maioria dos exercícios foram baseados em situações de campo inteiro em que obrigassem os jogadores a transitarem rapidamente de um cesto para o outro, por forma a que os jogadores treinassem num regime de fadiga, foram também utilizados exercícios por vagas para corresponder ao esforço intermitente apresentado pela modalidade, estas estratégias de exercícios foram implementadas por forma a explorar se este problema estava relacionado com a capacidade condicional resistência dos alunos, ou não, daí terem surgido as minhas hipóteses de estudo:

Quadro 23.

Hipóteses de Estudo - Projeto Desporto Escolar

Hipóteses
O problema da recuperação defensiva é consequência do cansaço dos alunos
Ou
O problema da recuperação defensiva não é consequência do cansaço dos alunos

O basquetebol é um jogo coletivo, de invasão, intermitente, sendo caracterizado pela sua alta intensidade, logo os jogadores necessitam de ter uma boa capacidade física para executarem as ações tanto de ordem física, como técnico-táticas, atletas que apresentam evolução na sua condição física conseguem fazer essa transferência para o campo e aumentam globalmente o seu desempenho (Araújo, 2018).

Para verificar essas hipóteses, planei filmar treinos e jogos, usando os jogos como comparação para avaliar a recuperação defensiva da equipa, através da análise da frequência de contra-ataques adversários por jogo, vendo ainda se essas situações aumentavam nas segundas partes dos encontros, quando a fadiga se instalava.

Em termos competitivos nesta etapa estava previsto a realização do primeiro encontro entre as três escolas que constituíam o grupo A da competição de DE, por isso, a professora Ana Pimentel aproveitou para explicar os procedimentos necessários à organização de uma concentração de DE na escola e demais tarefas associadas, como inscrição de jogadores e árbitros na plataforma E360 e preenchimento da ficha de jogo dos encontros.

Devido às condições da escola não serem as mais adequadas para a realização de uma concentração, uma vez que as dimensões do campo são inferiores às necessárias, todas as concentrações foram realizadas fora. Por isso não participei diretamente na organização de uma concentração, mas colaborei nas demais tarefas burocráticas.

A nível pessoal defini novos objetivos para esta etapa:

Quadro 24.

Objetivos Pessoais – 2ª Etapa de Desporto Escolar

Objetivos
Potenciar as aprendizagens de acordo com as prioridades
Desenvolver uma metodologia para resolução do problema identificado da recuperação defensiva

3.3.2. Balanço 2ª Etapa

Considerando as prioridades dos alunos, a utilização de situações jogadas condicionadas em campo inteiro foi importante para abordar os problemas identificados, transição defensiva, passe e corte e bloqueios diretos longe do cesto. Foram realizadas situações reduzidas com foco nestas situações, para compreensão das dinâmicas pedidas.

Em termos de competição, realizamos o primeiro encontro, dois jogos na ESMT, onde se destacaram aspetos ofensivos, passe e corte para o cesto e bloqueios. As filmagens, demonstraram que houve aquisição e evolução de comportamentos, no entanto, ainda não aconteciam com a regularidade pretendida. Defensivamente denotou-se bastantes limitações, tanto em transição como em organização, tal como identificado em treino.

Em relação às hipóteses em estudo, a recuperação defensiva tornava-se problemática, especialmente quando os jogos se prolongavam, resultando em contra-ataques adversários mais frequentes e uma transição defensiva ineficaz. Esse problema estava aliado à fase seguinte, à organização defensiva da equipa. É normal estes problemas identificados serem comuns, pois “mesmo os atletas com anos de treino e preparação ainda assim encontram problemas na adaptação a um novo conceito de defesa organizada, barreira esta que se torna maior para atletas de categorias iniciais com pouco tempo de preparação” (Alcantara & Soethe, 2023, p.5).

Na transição defensiva desejávamos que os jogadores não se mantivessem na sua posição de ataque ou corressem apenas atrás da bola, sendo necessário três papéis distintos na equipa, o *sprinter*, o protetor e o *stopper*, este ultimo para garantir que o principal portador da bola não consiga estabelecer o seu jogo (Peterman, 2014), assim no nosso modelo, estava definido que após a perda da posse de bola, os alunos deviam baixar rapidamente para o seu meio campo, *sprinters*, realizando transição defensiva e não permitindo contra-ataques adversários, sendo que o único jogador que não o devia fazer imediatamente, era o mais perto da bola, *stopper*, devendo encurtar o espaço para não permitir uma saída rápida sem pressão.

As hipóteses ainda estavam por confirmar, sendo um trabalho que foi mantido na terceira etapa, tendo continuado a ser aplicado o plano de exercícios em campo inteiro que obrigava os jogadores a trabalhar sobre fadiga, verificando-se através dos jogos se as situações de contra-ataques adversários diminuía, à medida que melhoravam a condição física. Na etapa seguinte houve um foco nos aspetos defensivos.

3.4. 3ª Etapa

3.4.1. Plano 3ª Etapa

Ao longo desta etapa, o objetivo passou pela continuidade das aprendizagens que foram colocadas em prática na etapa anterior.

Os exercícios propostos aos alunos tinham como objetivo que houvesse desenvolvimento tático, por isso a metodologia de ensino, passou por usar os elementos de forma integrada, que contribuiriam para a estruturação do processo de ensino e para que houvesse desenvolvimento da capacidade tática do jogador. Como professor é necessário “o domínio de um conjunto de conhecimentos ou competências, que utilizados de forma integrada para conduzir ao êxito no ensino, sendo estes, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento de estratégias e o conhecimento dos alunos” (Ramos, Graça & Nascimento, 2006, p.38). Desta forma o método situacional, foi uma constante nos exercícios, baseando-se na proximidade das ações e situações que são apresentadas no jogo formal, através de situações-problema que requerem capacidades técnico-táticas para a sua resolução (Souza, 2010).

“Nos JDC de invasão, onde os comportamentos no jogo têm uma natureza tático-estratégica e as ações de jogo ocorrem no contexto interativo do jogo, tanto o processo

de ensino-aprendizagem como a avaliação devem privilegiar o desenvolvimento da compreensão do jogo e das suas dinâmicas” (Prudente, 2018, p.88).

Durante a etapa, o foco principal foi sobre as duas questões identificadas prioritárias da análise de vídeo, a transição defensiva e a organização defensiva, ou seja, o processo defensivo, quando a equipa estava sem a posse de bola

Este momento é muitas vezes descurado pelos treinadores, pois como Farinha e Tavares (2007, p.2) indicam, quando se fala de defesa, “a maioria dos treinadores dizem que é necessário defender ‘forte’, que as suas equipas são agressivas e que essa é a chave do seu jogo, mas podemos verificar que é a única ideia que têm da defesa”.

A análise de jogo foi fundamental para verificar a evolução ou não destes problemas e adaptarmos novas estratégias quando necessário. Observar e registar o comportamento dos atletas em treinos e competições é um aspeto essencial, o uso de vídeo pode possibilitar a deteção de erros, classificá-los, determinar as suas causas e desenvolver exercícios para solucionar os problemas encontrados no desempenho dos atletas (Elias, Gamba & Souza, 2018).

Em termos de ideia defensiva, quando conseguíamos uma transição eficaz de acordo com as ideias de Peterman (2014), em organização defensiva, esta era realizada à zona, em 2+1+2, ou seja, defendíamos à zona em meio-campo, indo na sequência dos estudos de (Álvarez, Ortega, Gómez & Salado, 2009), que identificaram a defesa *Half-court Zone* como a mais eficiência (anexo VII).

Além disso, estudos recentes de Alcantara e Soethe (2023), indicam que nos escalões de base a maioria dos alunos, cerca de 80% concordam que a defesa por zona 2+1+2, é a sua preferência, tendo sido com esta que obtiveram melhores resultados nos jogos.

O uso das filmagens para além da verificação da evolução nos aspetos prioritários, foram ainda usadas para dar *feedback* aos alunos de outros aspetos táticos do jogo que precisavam de correção, ou seja, o uso de *feedback* em vídeo é uma ferramenta útil e que deve ser utilizada pelos treinadores (Elias et al., 2018).

Em termos competitivos, esta etapa coincidia com a realização do segundo e terceiro encontro, contra as mesmas equipas do primeiro encontro.

A nível pessoal defini os seguintes objetivos para esta etapa:

Quadro 25.

Objetivos Pessoais – 3ª Etapa de Desporto Escolar

Objetivos
Potenciar as aprendizagens no processo defensivo
Analisar e refletir sobre a evolução do problema prioritário identificado

3.4.2. Balanço 3ª Etapa

Para entrarmos em organização defensiva, é crucial uma transição defensiva eficaz, tendo sido este o primeiro foco de trabalho nesta etapa, começando com uma estrutura ofensiva organizada e com tarefas específicas, ajustadas ao sistema defensivo adversário, para atacarmos de forma eficaz e estarmos equilibrados na transição (Ángel, Evangelos, & Alberto, 2006). Esta transição se realizada de forma rápida e eficiente faz com que as diferenças de posições sejam utilizadas de forma a dar-nos vantagem, permitindo *sprints* para trás e parar a progressão do jogador com bola, protegendo o nosso cesto e não apenas o nosso marcador direto (Peterman, 2014).

A 2ª concentração foi na ESMA e a 3ª na ESMT, contra as mesmas equipas. Mantiveram-se as principais debilidades relacionadas com o processo defensivo. Apesar dos problemas na transição defensiva, reduziu-se a cerca de metade os contra-ataques adversários em relação à 1ª concentração o que indicava progressos neste aspeto. A melhor transição defensiva consiste numa transição rápida para proteger o cesto e impedir a marcação de pontos de forma simples (Moselhy, 2018), de constatar que em todos os jogos sofremos mais contra-ataques nas segundas partes, quando a fadiga se instalava.

Tabela 8.

Comparação Contra-Ataque Adversários nas Duas Primeiras Concentrações

Jogo	Nº Contra-ataques			
	1ª Parte	Concretizados	2ª Parte	Concretizados
1 Jogo (1 Concentração)	5	3	9	5
2 Jogo (1 Concentração)	7	2	11	5
3 Jogo (2 Concentração)	3	2	7	4
4 Jogo (2 Concentração)	2	0	5	2

O maior problema identificado no vídeo, desta vez colocou-se na organização defensiva, a qual necessitava de maior enfoque neste momento, tendo sido o foco entre a segunda e terceira concentração. No entanto, o espaço curto entre concentrações foi um entrave à evolução do processo defensivo que ainda não estava verdadeiramente consolidado, estudos de Alcantara e Soethe (2023) identificaram que mesmo atletas com anos de treino tem dificuldades quando se trata de adaptações de defesa organizada.

Em relação à terceira concentração, salientar que no primeiro jogo, foi o jogo onde os adversários menos contra-ataques realizaram, apenas três ao longo das duas partes, a percentagem de contra-ataques continuou a diminuir e a organização à zona defensiva esteve melhor, pois os alunos já sabiam onde se deviam posicionar e como compensar os colegas, a ajuda defensiva entre colegas é um dos aspetos chave para uma defesa eficaz (Álvarez et al., 2009).

Este jogo teve duplo prolongamento, seguido de outro sem tempo de recuperação, evidenciando cansaço nos alunos, o que vai de acordo com a primeira hipótese em estudo, pois com o cansaço, houve um aumento dos contra-ataques adversários, apesar dos esforços para cumprir os princípios treinados.

As filmagens comprovaram a evolução na transição defensiva, as percentagens de contra-ataques adversários foram diminuindo, excetuando o último jogo realizado. Uma rápida transição defensiva de ‘um a três segundos’, apresenta um efeito positivo nos resultados dos jogos de basquetebol, ajudando os jogadores a impedir que os adversários marquem pontos e ajudando a que executem blocos e ressaltos fáceis (Moselhy, 2018).

Tabela 9.

Comparação Contra-Ataque Adversários nas Três Concentrações

Jogo	Nº Contra-ataques			
	1ª Parte	Concretizados	2ª Parte	Concretizados
1º Jogo (1ª Concentração)	5	3	9	5
2º Jogo (1ª Concentração)	7	2	11	5
3º Jogo (2ª Concentração)	3	2	7	4
4º Jogo (2ª Concentração)	2	0	5	2
5º Jogo (3ª Concentração)	2	2	3	1
6º Jogo (3ª Concentração)	5	2	6	2

Com os resultados nesta fase, para a quarta etapa era importante continuar a manter o foco, com especial atenção à organização defensiva que continuava a ser o maior problema apesar das melhorias apresentadas na última concentração. Na quarta etapa foi realizada a quarta e última concentração a nível de competição do DE. Nesse sentido, para essa etapa foi importante manter a aplicação do mesmo tipo de plano de exercícios aplicados até aqui.

No final desta etapa, foi realizado o torneio de basquetebol 3x3 na escola, a responsabilidade de organização foi dos professores do DE de basquetebol no qual me incluo.

Na fase de planeamento definimos as prioridades e passos a seguir através de um *brainstorming*, para todos os documentos e procedimentos estarem tratados e prontos para a competição, de referir que para além dos três professores que por norma participam no DE de Basquetebol, os professores estagiários João Tomás e Vasco Cruz, também tiveram presentes neste processo, contribuindo com ideias e sugestões. A utilização deste tipo de estratégias, como a tarefa de *brainstorming* é importante, pois ao trabalharmos em conjunto, em grupos interativos, geramos ideias, que mesmo que sejam contraditórias, permitem o debate até se chegar a um compromisso final (Oppong, 2017), desta forma temos maiores probabilidades de chegarmos às melhores ideias de implementação.

Após término das inscrições, realizada por cada professor nas suas respetivas turmas, fichas de inscrição no apêndice XLV, realizou-se o agrupamento de equipas e respetivos quadros competitivos (apêndice XLVI), tendo atenção às limitações de horário de determinadas turmas, bem como a preparação das fichas de jogo para cada encontro (apêndice XLVII).

Os árbitros e mesas foram alunos da escola e é de salientar a colaboração por parte dos diferentes alunos na realização das suas funções ao longo do torneio.

Após a realização do torneio e reflexão do mesmo, identifiquei pontos positivos e negativos deste:

Quadro 26.

Pontos Positivos e Negativos do Torneio 3x3

Pontos Positivos
Capacidade de gestão e resolução de problemas/conflitos durante o torneio
Boa organização geral do torneio
Cooperação entre elementos organizadores e estagiários de EF
Pontos Negativos
Erro nos quadros competitivos
Alterações das equipas e horários após o término das inscrições
Algumas equipas demorarem demasiado tempo a sair do campo após o jogo

No apêndice XLVIII deste documento encontra-se as diferentes razões pelas quais considerei estes pontos positivos e pontos negativos.

Em termos de conclusão do torneio, faço um balanço bastante positivo tendo o mesmo sido um sucesso, com a participação de 420 alunos ao longo dos dois dias, distribuídos por 87 equipas diferentes, dados semelhantes ao do torneio realizado no ano transato, os quais comparei (apêndice XLIX).

3.5. 4ª Etapa

3.5.1. Plano 4ª Etapa

Para a última etapa, o objetivo passava por dar continuidade ao trabalho de aprendizagem, com foco na organização defensiva, os exercícios propostos continuaram a ser com o propósito de proporcionar o desenvolvimento tático dos alunos, através da compreensão do jogo e dos momentos do mesmo, na procura da redução dos erros não forçados existentes devido a falhas de ordem tática, continuámos a trabalhar os diferentes elementos de forma integrada em diferentes situações de jogo formais, reduzidos e condicionados através do método situacional indo de encontro às ideias de Souza (2010).

Nesta fase, após a última concentração, onde disputamos do 5º a 7º lugar, foram concluídas as filmagens para se verificar as diferenças na transição defensiva e se a redução dos contra-ataques adversários se manteve, tendo sido mantida a mesma estratégia defensiva,

seguindo os estudos de Peterman (2014) em relação à transição defensiva e de Álvarez et al. (2009) e Alcantara e Soethe (2023) em relação à organização defensiva em meio-campo defensivo.

A nível pessoal, os objetivos foram os mesmos da etapa anterior, fazendo uma reflexão final do trabalho desenvolvido com foco no projeto desta área.

3.5.2. *Balanço 4ª Etapa*

Esta foi a etapa terminal do DE, onde se realizou a última jornada de competição, onde uma das equipas não compareceu. No jogo efetuado, em termos de transição defensiva foi um sucesso tendo sido o jogo com menos contra-ataques adversários, na primeira parte não aconteceu nenhum tendo apenas surgido três na segunda.

Tabela 10.

Contra-ataque adversários da última concentração

Jogo	Nº Contra-ataques			
	1ª Parte	Concretizados	2ª Parte	Concretizados
1 Jogo (1 Concentração)	0	0	3	1
2 Jogo (1 Concentração)	-	-	-	-

No entanto, os dados desta concentração têm duas grandes limitações, pois ao contrário das outras três concentrações, nesta apenas realizaram um jogo, logo a questão da fadiga no segundo jogo, não foi um fator a ter em conta. A segunda limitação foi o facto de o jogo ter sido realizado contra uma equipa diferente das outras concentrações, com nível de jogo diferente, logo as dificuldades apresentadas foram distintas das concentrações anteriores.

Em termos de organização defensiva este jogo apresentou muitas melhorias sobretudo em termos de equilíbrios e ajudas, a utilização do método situacional de Souza (2010), foi eficaz para proporcionar aos atacantes e defesas situações-problemas que tinham de resolver em treino com as bases adquiridas ao longo do ano letivo, fazendo esse transfer para o jogo.

O trabalho desenvolvido foi positivo e verificado pelas filmagens, sendo a utilização deste método de observação um guia do processo, na deteção de erros e a ajudarem a melhorar a performance dos alunos tal como referido por Elias et al. (2018).

Relembro as hipóteses em estudo:

1. O problema da recuperação defensiva é consequência do cansaço dos alunos ou 2. O problema da recuperação defensiva não é consequência do cansaço dos alunos.

Verificou-se que a primeira hipótese do estudo era verdadeira, o cansaço influencia significativamente a recuperação defensiva, resultando em mais contra-ataques, especialmente nas 2ª partes dos jogos. Esse facto é amplamente espelhado na terceira concentração, ao analisar os dados do primeiro jogo, que teve um duplo prolongamento, e do segundo jogo, onde os alunos jogaram sem tempo suficiente para recuperação. Com uma melhor preparação física, esses contra-ataques diminuíram entre os jogos, corroborando com Araújo (2018), que afirma que, sendo o basquetebol um jogo de esforço intermitente, uma boa capacidade física melhora o desempenho físico e técnico-tático.

No entanto, não foi a única razão identificada para a transição defensiva eficaz, a definição de uma estratégia específica de se transitar seguindo as ideias apresentadas por Peterman (2014), também foi essencial para todos os alunos estarem conscientes do que lhes era pedido nessa fase do jogo, ajudando a impedir contra-ataques adversários. No entanto, sobre a introdução de estratégias táticas, existe a grande limitação de os alunos não estarem presentes em todos os treinos o que torna a implementação e a consolidação mais demorada.

De salientar que este processo foi iniciado com menos de 10 alunos presentes na primeira semana de treinos e terminamos com um número que ultrapassou largamente as expectativas, onde participaram 66 alunos nos treinos ao longo do ano (apêndice L), dos quais 38 terminaram o ano letivo a fazerem parte integrante do grupo-equipa (apêndice LI).

Gostaria de concluir com a nota da importância que o DE tem na relação que se cria com os alunos e na integração de todos independentemente da idade, do género e nível de habilidade, pois “o desporto constitui um dos fenómenos sociais com maior impacto no nosso tempo e a sua prática, corretamente desenvolvida, representa uma importante fonte de valorização das pessoas e da sua qualidade de vida” (Veigas et al., 2009, p.2), pelo que a prática de EF e desporto são um direito fundamental.

4 Seminário: Critérios Utilizados para a Formação de Grupos de Acordo com a Etapa de Aprendizagem e Relação com os JDC

4.1. Introdução

“Os JDC’s assumem um lugar de destaque nos currículos de EF de muitos países, e Portugal não foge à regra” (Pestana et al., 2018, p.231). Comédias Henriques (2012, p.15), afirma esta importância, mostrando que “à categoria jogos é dedicada 41% do tempo de aula de EF no Ensino Básico e 43% no Ensino Secundário”.

“Autores da pedagogia do desporto também têm constatado a importância dos JDC’s para a educação de crianças e adolescentes de todos os segmentos da sociedade, uma vez que sua prática pode promover intervenções quanto à cooperação, convivência, participação e inclusão” (Oliveira & Paes, 2004, p.1).

Prudente (2018) afirma que estes jogos se caracterizam por uma relação de cooperação/oposição, onde os elementos de uma equipa cooperam e enfrentam adversários para atingir objetivos, num contexto dinâmico e interativo. “O acerto nas decisões está permanentemente a ser posto em causa, pela imprevisibilidade e complexidade da movimentação dos colegas de equipa e, principalmente, de adversários (Comédias Henriques, 2012, p.115). Assim, os grupos influenciam significativamente as ações e aprendizagens, sendo essenciais tanto na avaliação como no ensino.

Apesar da importância do grupo nos JDC’s, esta não é a única matéria onde os grupos são essenciais, pois como Skinner (1953/1965), refere o comportamento é influenciado pelo ambiente e pelas consequências, sendo que os ambientes de grupo podem proporcionar oportunidades para reforços mútuos, ou seja, os comportamentos uns com os outros, promovem um ambiente de aprendizagem mais proveitoso ou menos produtivo.

A formação de grupos tem um papel fundamental nas dinâmicas que se cria e no desenvolvimento das aprendizagens, sendo um fator fulcral a ter em conta no ensino das diferentes matérias ao longo do ano.

Realço que o projeto seminário foi realizado a pares, isto porque, o meu seminário e o da estagiária Ana Sanches complementavam-se, sendo que o meu foco se debruçava na questão da formação de grupos e o dela na metodologia de ensino e avaliação nos JDC’s.

4.2 1ª Etapa

4.2.1. Plano 1ª Etapa

Para determinar um projeto de seminário que fosse pertinente, procurei identificar uma necessidade do DEF, por forma a colocar a debate esse tema no seminário.

O primeiro objetivo era conhecer e compreender as dinâmicas do departamento e identificar questões que pudessem e devessem ser debatidas. Assim, a primeira etapa consistiu na identificação de um problema contextual.

Desta forma, estabeleci um objetivo para esta primeira etapa:

Quadro 27.

Objetivos Pessoais – 1ª Etapa do Seminário

Objetivos
Identificar uma necessidade do DEF

4.2.2. Balanço 1ª Etapa

A pesquisa foi realizada através da observação *in loco* de algumas aulas e de reuniões com os orientadores de escola. Destas interações, cheguei à conclusão que apesar de todos os professores terem critérios próprios de formação de grupos, este é um tema que nunca foi discutido e explorado pelo departamento. O que levanta questões de ordem de quando se deve alterar grupos ou não o fazer, porquê e quais os critérios prioritários como base para essas decisões.

Se pensarmos em termos de avaliação, na EF, as principais tarefas avaliativas ocorrem quando queremos saber o que os alunos podem aprender, se estão a aprender os objetivos estipulados ou, quando se tem de avaliar o grau de realização dos objetivos (Carvalho, 1994), sendo que a formação de grupos é essencial para uma avaliação eficaz, sobretudo no que concerne aos JDC's, onde o desempenho é coletivo, ou seja, a ação de cada jogador está muito dependente do desempenho e ação dos outros jogadores sejam companheiros ou adversários (Comédias Henriques, 2012). A escolha dos alunos que formam o grupo é primordial para proporcionar os contextos adequados, que permitam aos alunos as oportunidades para executarem as técnicas de acordo com as regras e o contexto do jogo, tanto durante a avaliação como na aprendizagem.

Posto isto, o objetivo do projeto seminário, passava por procurar compreender quais os critérios utilizados pelos diferentes professores do DEF da ESSC, em relação à formação de grupos, de acordo com as matérias a lecionar, com atenção particular à relação existente com a temática dos JDC's.

4.3 2ª Etapa

4.3.1. Plano 2ª Etapa

Uma avaliação nas situações ideais, com os grupos adequados, ajuda a definir o nível em que se encontram os alunos, permitindo a criação de situações ensino-aprendizagem ajustadas às necessidades dos alunos (Sousa & Gouveia, 2018).

Além disso, a formação de grupo tem uma função preponderante nas experiências a desenvolver, visto que:

“Um fator de predição do valor de uma experiência de aprendizagem colaborativa é a capacidade do grupo compreender, opinar, partilhar e construir novos conhecimentos a partir das bases de conhecimento individuais, ou seja, os membros do grupo evoluem após avaliarem, assimilarem e sintetizarem as informações complementares e suplementares e chegarem a um consenso comum” (Pinto, 2012, p.25).

“Os critérios de formação de grupos visam assegurar, não apenas o equilíbrio competitivo das equipas, mas também o desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem” (Graça & Mesquita, 2007, p.411).

Consequentemente decidi que poderia ser uma temática interessante de explorar e colocar o grupo de professores do DEF a debater sobre as diferentes ideias e opiniões, pelo que primeiramente procurei compreender de que forma os professores organizavam os seus grupos.

Nesta etapa o foco foi na leitura, compreensão e reflexão sobre a pesquisa bibliográfica existente de suporte a este tema.

Quadro 28.

Objetivos Pessoais – 2ª Etapa do Seminário

Objetivos
Procurar, ler, analisar, compreender e refletir sobre a bibliografia de suporte

4.3.2. *Balanço 2ª Etapa*

“Pode definir-se melhor a composição dos grupos, misturando alunos com níveis de jogo diferentes ou fazendo grupos de nível, consoante a opção pedagógica do momento for a formação de grupos heterogéneos ou homogéneos” (Comédias Henriques, 2012, p.184), devendo organizar-se os conteúdos que se pretendem que os alunos experienciem e aprendam nas aulas, por forma a conduzir a uma diferenciação curricular (Rodrigues, 2003).

“A formação dos grupos é um elemento-chave na estratégia de diferenciação do ensino. Os diferentes modos de agrupamento (...) devem ser considerados processos convenientes, em períodos limitados do plano de turma, como etapa necessária à formação geral de cada aluno” (Jacinto et al., 2001, p.30).

Segundo Kleinert et al. (2012), existe um largo número de variáveis de grupo que estão positivamente relacionadas com o sucesso, tais como, a coesão, eficácia e potencial da equipa, papel dos elementos do grupo, e liderança de equipa, que se encontra indiretamente relacionado com a motivação.

Segundo Vygotsky (1978), pode inferir-se que a formação de grupos é importante como meio de facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, pois a aprendizagem é um processo social onde a interação com adultos e colegas mais capazes desempenha um papel fundamental, proporcionando oportunidades para interações sociais e colaborativas entre os seus membros, criando zonas de desenvolvimento proximal através do desenvolvimento de funções que ainda não amadureceram mas que estão em processo de maturação.

De acordo com Feito (2015), costuma-se pensar que os alunos aprendem melhor em grupos homogéneos e que a aprendizagem dos alunos com mais capacidades fica atrasada se forem misturados com alunos com menos capacidades, no entanto esta suposição não é 100% verdadeira, a aprendizagem cooperativa poderá ser alternativa ao agrupamento por habilidade.

Em conformidade com os PNEF, “a constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes” (Jacinto et al., 2001, p.30).

Tem havido bastante debate sobre a forma mais eficiente de melhorar o processo ensino-aprendizagem que decorre na EF e foi durante os anos 70 que a ideia do trabalho cooperativo começou a ser desenvolvido como um método de promover habilidades sociais e relacionais dentro da aula (Bores-García, Hortigüela-Alcalá, Fernandez-Rio, González-Calvo & Barba-Martín, 2021).

“A aprendizagem cooperativa é uma forma de ensino dinâmico que permite ensinar diversos conteúdos a alunos de diferentes níveis. Nela, os alunos trabalham em pequenos grupos heterogéneos para dominar o conteúdo e ajudar seus colegas a aprender” (Dyson, 2002, p.69). Esta abordagem melhora habilidades físicas, académicas, sociais e afetivas (Bores-García et al., 2021) e promove o pensamento crítico através de discussões, argumentação, síntese de informações e avaliação de soluções (Silva, Lopes & Dominguez, 2019).

Os professores devem delegar responsabilidades aos alunos para que estes falem e trabalhem em conjunto para atingirem melhores resultados, este trabalho é essencial também para se desenvolver a capacidade de resolução de conflitos e respeito pelas ideias de todos os elementos do grupo (Dyson, 2002). Estas ideias são corroboradas pelo estudo efetuado por Silva et al. (2019), que concluiu que os professores podem fortalecer as competências de pensamento crítico e criativo dos alunos ao integrarem métodos de aprendizagem cooperativa e ao conceberem ambientes educativos adequados ao desenvolvimento dessas habilidades.

No entanto, não chega os professores agruparem os alunos em pequenos grupos e esperarem que estes saibam como atuar, é essencial ensinar-lhes as habilidades necessárias para cada um dos papéis que queremos que os alunos pratiquem (Dyson, 2002). A utilização de grupos heterogéneos se não for feita de forma conveniente vai fazer com que os melhores dominem determinada situação de jogo e que os outros se procurem esconder (Goodwin, 1997).

Por outro lado, há autores que defendem a homogeneidade, tais como Lockhart e Mott (1951), que defendem esta como uma forma de individualizar a instrução baseada num certo grau de semelhança entre indivíduos em algum tipo de habilidade, garantindo ainda uma equalização das equipas para fins competitivos, obtendo-se níveis mais elevados de desempenho dos alunos. De acordo com Pinto (2012), estes tipos de grupos tendem a ser mais eficazes na realização de objetivos específicos, pois a motivação de um indivíduo para ajudar os seus colegas de grupo depende da sua perceção de que os seus resultados individuais estão ligados aos dos seus companheiros, levando a níveis de confiança maiores.

De acordo com Martins et al. (2017), quando necessário para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, o professor deve recorrer à formação de grupos homogéneos se pretender avaliar os alunos num contexto em que estes possam realizar a tarefa com outros que partilhem do mesmo nível, aumentando assim as oportunidades para assumirem o protagonismo da ação e desenvolverem aprendizagens de conteúdos específicos. No entanto,

também referem que deve ser privilegiada a formação heterogénea sempre que possível, visto que este tipo de formações, estão relacionados com um clima motivacional orientado para a mestria e que para além das aprendizagens, este tipo de grupo potencia o desenvolvimento de valores como o respeito pela diferença, inclusão e entreajuda.

No entanto Goodwin (1997), refere que a utilização de grupos homogéneos na EF provavelmente tornará os alunos menos autoconscientes do seu desempenho, pois mesmo os alunos com menos capacidades quando colocados em equipas de nível idênticas e jogando entre si, tornam-se dos melhores dentro daquele jogo, não tendo noção do seu verdadeiro nível, no entanto poderá levar a menos alunos constrangidos pelo seu nível de habilidade.

É preciso ter cuidado na formação de grupos, porque existe uma cultura desportiva e competitiva, dominante nas propostas curriculares da EF, o que poderá criar um obstáculo à inclusão de alunos que são à partida encarados como menos capazes para um bom desempenho.

“A própria prática desportiva - em particular quando usada sem uma perspetiva pedagógica - é uma atividade que não favorece a cooperação alargada, que não valoriza a diferença e que gera igualmente sentimentos de satisfação e de frustração. Esta cultura competitiva constitui uma fonte de exclusão” (Rodrigues, 2003, p.78).

É necessário que a EF adote uma perspetiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva (Chicon, 2008).

Algo que podemos concluir, é que do ponto de vista pedagógico a presença de alunos mais competentes em cada grupo pode aumentar a aprendizagem dos colegas de equipa, através do seu papel de tutoria, iniciando uma discussão ativa no grupo, evitando a desorientação da aprendizagem e aumentando o nível de aprendizagem do grupo (Kojuri et al., 2013).

Independentemente do agrupamento que se escolher, o objetivo geral da educação deve sempre centrar-se no que é melhor para os alunos e não no que é conveniente. Neste aspeto é necessário que os cursos de formação superior em EF tenham a sua ênfase na formação do pensamento crítico e reflexo e não tanto no fazer (Chicon, 2008).

Apesar das informações obtidas em relação a esta temática através da bibliografia, coloquei duas questões que senti que a bibliografia não me respondia:

1 - Quando é que como professor, devo utilizar grupos homogéneos ou heterogéneos e qual a influência que os diferentes momentos do ano letivo têm na definição das escolhas?

2 - Além disso, os critérios utilizados pelos professores para definirem os tipos de grupos, deverão ser uniformizados entre eles ou da escolha pessoal de cada um?

4.4 3ª Etapa

4.4.1. Plano 3ª Etapa

Na procura destas respostas, decidi realizar entrevistas a especialistas do domínio nesta área, mas colocou-se outra questão, o que é um especialista?

Um especialista é um indivíduo que demonstra um alto nível de desempenho em determinado domínio, devido a um extenso envolvimento em atividades de prática relevante e pesquisa sobre os mesmos. A *expertise* é alcançada através da prática deliberada ao longo do tempo de forma contínua e progressiva, onde o indivíduo aprimora habilidades e conhecimentos nessa área. (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993), ou seja, um especialista é alguém que atingiu um nível excecional de competência em uma área específica através do seu compromisso e dedicação ao processo de forma deliberada.

Segundo Adhabi e Anozie (2017), as entrevistas constituem-se como a base de recolha de dados primários nas conceções de investigação qualitativa, nesta o investigador procura saber mais sobre um assunto, de acordo com a opinião do indivíduo que está a ser interrogado, procurando informações relevantes dos sujeitos, podendo ser classificadas em entrevistas estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas, que variam consoante o grau de responsabilidade do investigador.

Utilizei uma entrevista semiestrutura, onde a sua realização permitisse atingir a profundidade das questões, através da oportunidade de sondar e alargar as respostas do entrevistado sempre que necessário (Alshengeeti, 2014), dependendo da forma como o entrevistado respondia à pergunta ou aos tópicos apresentados pelo investigador (Adhabi & Anozie, 2017). Desta forma dava oportunidade ao investigador de expressar as suas opiniões e guiava a entrevista para as questões que me suscitavam dúvidas.

Esta entrevista foi revista pelos orientadores de escola, para reformulação e *feedback* antes da aplicação e foi aplicada, ao orientador de faculdade, de forma piloto. Este tipo de entrevistas, são uma ferramenta a ser usada no processo reflexivo acerca do planeamento das ações que resultarão na entrevista, pois permite-me uma análise das ferramentas construídas para o desenvolvimento do processo de coleta de dados (Silva & Oliveira, 2015), ou seja, foi

usada para verificar se as perguntas tinham lógica e se estavam coerentes com aquilo que pretendia saber quando as coloquei aos especialistas.

Em relação a objetivos pessoais para esta etapa defini os seguintes:

Quadro 29.

Objetivos Pessoais – 3ª Etapa do Seminário

Objetivos
Preparar a entrevista a aplicar
Reunir com os orientadores para possíveis alterações e aplicar a entrevista piloto
Aplicar a entrevista definida aos especialistas

4.4.2. Balanço 3ª Etapa

Foram entrevistados cinco especialistas, dois do campo mais teórico da temática e três do campo prático, os quais se encontram atualmente na escola e que fossem referências no ensino da EF em Portugal.

Utilizei a estratégia de *snowball sampling*, método de amostragem em bola de neve, por forma a definir os entrevistados, desta forma apenas tive necessidade de definir o primeiro entrevistado e posteriormente entrevistava a pessoa sugerida por este. Esta abordagem é um dos métodos mais populares de amostragem na pesquisa qualitativa, centrando-se nas características das redes de contacto e referência, os investigadores começam com contatos iniciais que correspondem aos critérios de pesquisa convidando-os a participar e de seguida solicita-se-lhes que recomendem outros contatos que correspondam aos critérios de pesquisa e que possam ser potenciais participantes, que posteriormente recomendam outros potenciais participantes e por aí em diante (Parker, Scott & Geddes, 2019).

Na preparação da entrevista, a qual era um dos objetivos pessoais, defini quais as informações específicas que queria obter sobre esta temática (apêndice LII). A entrevista piloto ao orientador de faculdade teve dois propósitos, adaptação de alguma pergunta, caso houvesse necessidade e preparação da entrevista para que quando fosse aplicada aos especialistas já tivesse sido aplicada previamente e desta forma testada, indo de encontro às ideias apresentadas por Silva e Oliveira (2015), no fundo serviu como uma mini versão do estudo completo, que envolveu a realização de todos os procedimentos previstos na metodologia de modo a possibilitar alteração/melhoria dos instrumentos na fase que

antecedeu a investigação em si (Bailer et al., 2011). Daqui surgiu a entrevista final, com uma pergunta de partida.

Quais os critérios principais a ter em conta na organização dos grupos ao longo ano?

Da aplicação e análise das diversas entrevistas há a salientar o seguinte:

Os principais critérios referidos na formação de grupos são a procura do equilíbrio em termos de género, o domínio das matérias e potencial dos alunos e as matérias de grupo, como é o caso dos JDC's, que por norma são um ponto de partida para a formação dos diferentes grupos.

Na avaliação inicial existem diversificadas estratégias utilizadas de formação de grupos. Independentemente da estratégia utilizada todos concordaram ser essencial ir ajustando os grupos ao longo deste período, formando diferentes combinações e diferentes tipos de grupos. Nas restantes etapas de lecionação, por sua vez, todos concordaram sobre como utilizar e quando utilizar os grupos heterogéneos e homogéneos.

Normalmente na etapa de prioridades os professores utilizam tendencialmente grupos heterogéneos, com a definição de chefes de grupos e alunos menos hábeis que necessitam do apoio dos mais hábeis, sendo os mais habilidosos elementos de suporte para os restantes. Por sua vez utilizam grupos homogéneos numa fase mais adiantada no processo de ensino, para permitir aos melhores trabalharem no seu próprio nível e para verem o que os outros, os menos hábeis, já conseguem fazer sem os melhores. Referiram que pode haver alunos em dois grupos de aprendizagem simultaneamente.

Todos realizam aulas politemáticas, formando grupos que se alinham com o planeamento, agrupando matérias que permitem manter esses grupos, não alterando durante a aula, maximizando o tempo de empenho motor dos alunos e reduzindo o tempo de organização e transição.

Todos concordaram que a formação de grupos é uma questão relacionada com a deliberação pedagógica do professor, pois este é que tem o conhecimento da turma, mas é importante saber justificar e explicar as decisões tomadas, sendo preciso haver formação interna e recíproca entre os professores, na procura de aproximação de boas práticas.

Pode-se concluir que não existe uma única solução para formação de grupos. Foi a partir destas conclusões e da bibliografia, que criei a entrevista a aplicar aos professores do

DEF para saber as suas opiniões nesta temática e assim decidir como abordaria o tema no seminário.

4.5 4ª Etapa

4.5.1. Plano 4ª Etapa

A entrevista aos professores (apêndice LIII), serviu para conhecer os critérios que cada um utiliza no contexto da escola, procurando os padrões e diferenças, relacionando simultaneamente com as opiniões dos especialistas.

Da análise das respostas, defini a estratégia a aplicar no seminário, sendo que decidi criar um grupo focal para discussão do assunto em sede de reunião de departamento.

Desta forma foram definidos os seguintes objetivos para esta etapa:

Quadro 30.

Objetivos Pessoais – 4ª Etapa do Seminário

Objetivos
Preparar e aplicar as entrevistas aos diferentes professores do departamento
Analisar e refletir sobre as respostas e retirar as principais conclusões
Aplicar o projeto de seminário ao departamento

4.5.2. Balanço 4ª Etapa

Foi nesta etapa com a apresentação do seminário aos professores do departamento que culminou o trabalho desenvolvido ao longo do ano neste projeto. Os professores foram convocados através de convocatória oficial por forma a que todos os professores tivessem presentes na reunião.

Foram entrevistados 16 professores referentes ao DEF, após aplicação das entrevistas e análise das respetivas propostas, conclui que:

Os principais critérios mencionados na formação de grupos incluem a procura do equilíbrio em termos de género, o domínio das matérias pelos alunos e, em alguns casos, as afinidades eles. Houve ainda um grupo de professores que destacaram a importância do equilíbrio competitivo especialmente nos JDC's.

A maioria dos professores do DEF utiliza as matérias de grupo como ponto de partida para a formação de grupos, normalmente os JDC's. Quando introduzem as atividades de acrobática ou dança livre, essas matérias passam a ser a base de formação dos grupos.

Diversas estratégias são utilizadas pelos professores do departamento. Alguns optam predominantemente por grupos heterogéneos, outros homogéneos, e há aqueles que variam conforme a altura do ano e objetivo. Em relação à frequência de reorganização dos grupos, as respostas variaram de pelo menos três vezes ao longo do ano, até ajustes de aula para aula.

Na avaliação inicial, os professores apresentaram diversas estratégias de formação, desde escolha pelos próprios alunos, ordem alfabética ou por género, sendo que, todos concordaram em ajustar os grupos ao longo da etapa, com base nas observações efetuadas.

Nas etapas subsequentes, os professores normalmente escolhem as matérias a serem lecionadas e verificam se os grupos que foram previamente formados são heterogéneos ou homogéneos tomando decisões a partir disso. Todos afirmaram realizar regularmente aulas politemáticas e concordaram em não alterar os grupos durante a aula para potenciarem o tempo de aprendizagem motora e minimizarem os momentos de transição e organização.

Por fim, assim como os especialistas, os professores do DEF concordam que a formação de grupos é uma questão de deliberação pedagógica do professor. Não deve haver uma uniformização dos critérios, pois a decisão deve ser baseada nas convicções e organização de cada docente. Critérios específicos não devem ser impostos, mas sim discutidos e compartilhados, pois a troca de experiências é sempre enriquecedora.

Partindo destas conclusões, bibliografia existente e opinião dos especialistas, organizei o seminário em quatro momentos interligados entre si.

Um primeiro momento, onde apresentei o tema e a problemática que seria discutida, compartilhando as experiências e opiniões dos especialistas. Um segundo, onde os participantes foram divididos em pequenos grupos para discutir o tipo de formação de grupos que implementariam em uma turma específica, com base em informações fornecidas por mim. Essa atividade teve como objetivo criar um ambiente de aprendizagem cooperativa e promover ideias que estimulem o pensamento crítico. Conforme apontado por Silva et al. (2019), essas estratégias são essenciais para desenvolver o pensamento crítico, pois envolvem discussão, argumentação, síntese de informação e avaliação das soluções apresentadas pelos diferentes participantes.

Um terceiro momento, após a atividade em grupos, onde promovi um debate aberto com a participação de todos os presentes. Onde cada grupo teve a oportunidade de explicar as suas escolhas e estratégias, bem como as razões por trás delas. Este momento do seminário foi essencial, pois “apesar do reconhecimento do trabalho colaborativo, o normal na maioria das escolas é um trabalho individualizado por parte dos professores” (Marques & Carreiro da Costa, 2015, p.2), o que não promove o ensino eficiente da EF.

Por último um quarto momento, baseado no contexto da escola, onde apresentei uma proposta de sugestão metodológica sobre como formar os grupos, proposta esta, suportada na bibliografia consultada e nas opiniões dos especialistas.

Estes momentos de formação são essenciais como forma de atualização de conhecimentos, troca de experiências, discussão de questões relevantes para o grupo e fortalecimento do mesmo. Isto porque “apesar das orientações educacionais influenciarem a tomada de decisões curriculares, um compromisso colaborativo minimiza as diferenças individuais e potencia a aprendizagem dos alunos” (Marques & Carreiro da Costa, 2015, p.6).

A principal conclusão que se retira do seminário, é que, embora cada professor possa ter os seus próprios critérios de organização dos grupos, é crucial partilhar, discutir práticas e decisões relacionadas a este tema com os seus pares. É essencial poder explicar as diferentes abordagens e receber perspetivas diversas dos colegas sobre a mesma questão. A partilha de informação e de conhecimento é imprescindível para a construção de novos conhecimentos, permitindo complementar e aproximar os conhecimentos entre pessoas, podendo vir a gerar novas ideias (Alcará, Chiara, Rodrigues, Tomaél & Piedade, 2009).

Este debate proporciona aos professores uma oportunidade de refletirem sobre as suas próprias escolhas, analisando e sintetizando como realizam as suas práticas, como o podem fazer de maneira diferente e como podem incorporar as sugestões dos colegas nas suas estratégias de formação de grupos, com o objetivo de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Uma das grandes limitações foi a definição tardia do tema a abordar. Isso resultou na realização das entrevistas aos professores apenas no início da quarta etapa, o que não permitiu tempo suficiente para observação de aulas em diferentes momentos e desta forma analisar as variadas formações de grupos escolhidas. Esta limitação levanta uma questão significativa, as respostas dos professores refletem realmente as suas práticas na aula ou dizem o que

acreditam ser o mais correto? No mesmo sentido, também teria sido importante a observação de aulas dos especialistas para verificar esse aspeto.

Outro aspeto relevante é que, se tivesse iniciado a pesquisa agora, ter-me-ia focado ainda mais na formação de grupos em relação aos JDC's. Isso teria permitido uma maior integração com o projeto da minha colega Ana Sanches, já que a realização do seminário foi conjunta.

Existe ainda um outro item, que considero que poderia ter executado de forma diferente, este diz respeito à elaboração do *powerpoint* utilizado no seminário, o qual continha *slides* em excesso, resultando numa sobrecarga de informações, especialmente porque o seminário foi realizado conjuntamente com a minha colega de estágio, o que resultou num aumento do número de *slides*. Se tivesse oportunidade de repetir, reconsideraria as informações apresentadas, focando-me no que realmente é relevante e eliminando o que fosse dispensável, tornando a intervenção mais interessante e envolvente para os professores.

Em modo de conclusão, no que concerne à questão da formação de grupos, percebe-se que não há uma solução única para a organização dos grupos, sendo esta uma decisão que depende da deliberação pedagógica do professor, de acordo com a sua sensibilidade, objetivos e conhecimento da turma. No entanto, estas ações são importantes e devem ser realizadas para promover a aproximação de boas práticas, definir algumas linhas diretrizes e o enriquecimento do processo educacional.

Conclusão

Este é o momento de refletir sobre o ano de estágio, o que foi vivenciado, o que foi aprendido, quais as reflexões realizadas, mas acima de tudo, as aprendizagens que levarei para a minha formação pessoal e profissional no futuro.

Este ano letivo foi um período repleto de desafios, mas também de oportunidades de aprendizagem, que me enriqueceram significativamente a nível profissional, académico e pessoal. O trabalho desenvolvido com a colaboração de todos os que me rodearam foi fundamental, desde orientadores, professores do DEF, outros professores da escola, colegas estagiários, alunos, pessoal administrativo e demais membros da comunidade escolar. O estágio proporcionou-me momentos valiosos de promoção da formação profissional e construção da minha identidade como professor.

Aprendi muito sobre o que é ser professor e desenvolvi uma visão do que desejo para o futuro. Quero ser um professor que faça a diferença na vida dos alunos, ajudando-os a desenvolver capacidades essenciais para a vida, alinhadas com as competências a serem adquiridas à saída da escolaridade obrigatória e cumprindo os pressupostos presentes nos PNEF.

Sem dúvida que o estágio me obrigou a inúmeras reflexões sobre as minhas práticas, especialmente o que estava a fazer e como poderia melhorar, considerando o contexto escolar da ESSC, as características dos alunos e a bibliografia de suporte, visando aprimorar constantemente o processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho desenvolvido ao longo do ano em termos de lecionação teve como pilares fundamentais dois documentos estruturantes, o projeto curricular e os critérios de avaliação, definidos pelo DEF de acordo com as orientações dos PNEF. Esses documentos estruturam em larga medida o funcionamento do trabalho professores. O *roulement*, também impactou a organização do processo de ensino e as escolhas curriculares, visando um ensino mais eficaz consoante os espaços que temos para lecionar.

Além destes documentos e espaços, o trabalho baseou-se amplamente em questões de cooperação e colaboração, especialmente com a minha colega de núcleo de estágio e com a minha orientadora. Este princípio de cooperação foi algo que procurei sempre incutir nos alunos independentemente da tarefa e objetivos, pois o trabalho cooperativo será essencial para a vida deles, porque juntos alcançamos mais do que sozinhos.

A definição de objetivos e metas, baseadas em suporte bibliográfico e no planeamento prévio, foi uma constante em todas as áreas de intervenção do estágio, lecionação, direção de turma, DE e seminário. Estes objetivos não se limitavam às tarefas a serem alcançadas pelos alunos, mas também englobavam metas pessoais, por forma a melhorar um pouco todos os dias as minhas ações, superar fragilidades e tornar-me um professor melhor ao longo do processo.

São esses objetivos pessoais que gostaria de destacar neste momento. Ao longo do tempo, evolui em diversas áreas, desde a questão das ajudas, melhoria no controlo da aula como um todo, capacidade de observar e avaliar simultaneamente, adaptação das situações às necessidades dos alunos, mas principalmente na questão dos *feedbacks* fornecidos. Desde a primeira aula, este último, foi provavelmente o objetivo pessoal mais desafiador de concretizar, acompanhou-me durante todo o processo e mesmo hoje, não posso dizer que esteja totalmente alcançado. No entanto senti uma evolução significativa no tipo de *feedback* fornecido e no reforço desses mesmos *feedbacks*, impactando positivamente a relação professor-aluno.

Sobre a lecionação, o facto de desde cedo os alunos estarem informados sobre as matérias que iriam trabalhar e os níveis que precisariam de atingir para cumprirem os objetivos pessoais, levou a que a avaliação desempenhasse um papel fundamental, em particular a avaliação formativa, a qual esteve sempre presente, o que me permitiu fornecer *feedbacks* fundamentais para a evolução dos alunos e avaliar o meu próprio desempenho no processo de ensino, bem como tomar decisões informadas.

Essa abordagem foi crucial para melhorar a dinâmica de ensino e aprendizagem, utilizando as informações obtidas para ajustar as estratégias pedagógicas de forma mais eficaz. Além disso, possibilitou adaptações no ensino e a identificação rápida das dificuldades dos alunos, permitindo um acompanhamento contínuo do progresso. Dessa forma, foi possível tomar decisões curriculares ponderadas e baseadas em evidências.

A formação de grupos também desempenhou um papel preponderante ao longo do ano letivo, especialmente para que o grupo atingisse os objetivos e, assim, os alunos pudessem evoluir, particularmente nas matérias prioritárias como o voleibol e a ginástica de solo. A formação de grupos foi crucial para a promoção de aprendizagens colaborativas, o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação, fomentação da ajuda entre pares e o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade. Sem dúvida, a formação

de grupos contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais rico, participativo e estimulante, favorecendo o sucesso académico e o desenvolvimento dos alunos, visto que os grupos exercem uma influência significativa tanto no indivíduo como no ambiente social que o rodeia.

Sobre o projeto de lecionação foi um sucesso. A avaliação constante, o desafio permanente aos alunos e a utilização da tutoria de pares foram essenciais para os resultados alcançados, onde 70% da turma atingiu os objetivos propostos, mostrando uma evolução significativa na matéria de ginástica de solo que normalmente apresenta muitos desafios aos alunos, evolução essa a vários níveis desde as habilidades motoras, concentração, disciplina, confiança, autoestima, trabalho de equipa e socialização.

No entanto, também enfrentei desafios ao longo do estágio, especialmente no voleibol, devido à formação de grupos em determinados momentos, e na aptidão física, em particular na resistência, onde algumas estratégias utilizadas não foram tão eficazes como pretendia.

É também importante referir a inclusão constante do desenvolvimento das capacidades motoras em todas as aulas, sendo essencial prestar atenção e promover esse aspeto nas crianças e jovens para que adquiram e mantenham hábitos saudáveis e ativos ao longo da vida, compreendendo sua importância. Hábitos esses que trazem diversos benefícios associados desde a promoção da saúde, desenvolvimento motor, contribuição para o rendimento académico e bem-estar geral. Não esquecendo que é essencial e necessário que a EF seja um fator motivador para a adoção de hábitos de vida saudáveis.

A área dos conhecimentos, também desempenhou um papel essencial, especialmente no desenvolvimento cognitivo dos alunos, promovendo a compreensão teórica, a consciência corporal, a reflexão crítica e a formação para a cidadania, visando uma EF mais abrangente e significativa, alinhada com os objetivos de formação dos estudantes. Por isso, essa área esteve presente ao longo do processo, e não apenas na fase final do ano para verificar as aprendizagens. O foco foi ajudar os alunos a aprenderem e a adquirirem ferramentas para controlar como estudar, permitindo que tanto alunos quanto professores soubessem o que precisavam de investir ou ensinar de maneira diferente.

Nesta área também realizei o PTI, o qual foi sem dúvida um desafio. Destaca-se o trabalho colaborativo com os outros professores do DEF, que foi essencial para a minha

preparação destas aulas num ambiente desconhecido para mim. A troca de ideias com os professores tanto antes como após a leção, foram essenciais para o meu crescimento enquanto profissional e ganhos de confiança em relação às decisões a tomar.

Saliento que durante essa semana e especialmente com as turmas mais novas, houve uma preocupação adicional com os aspetos organizacionais para evitar comportamentos fora da tarefa o que me permitiu estar presente para os ajudar quando necessário, criando um clima positivo e otimizando as condições de aprendizagem.

Todas as escolhas feitas ao longo desta semana, bem como as decisões prévias durante o planeamento, foram essenciais para vivenciar diversas experiências e situações que farão parte do dia-a-dia da profissão. Sem dúvida que me expandiu horizontes em relação a diferentes formas e métodos de trabalho no que concerne ao planeamento, organização e gestão de aula. Tenho a certeza que algumas estratégias que aprendi serão úteis e implementarei no meu próprio processo de ensino.

Sem dúvida que esta semana foi uma experiência enriquecedora e fundamental durante o estágio, proporcionando-me contato com diversas realidades e situações que me prepararão para o futuro da profissão, quando estiver a lecionar como professor certificado.

O envolvimento em processos formativos e a participação ativa na vida da escola em outras áreas de atuação do professor, também foram aspetos importantes que devo destacar da minha experiência durante o estágio, especialmente no que diz respeito à direção de turma e o DE.

Na direção de turma participei ativamente nas diversas responsabilidades da DT, desde o acompanhamento dos alunos, à ligação com os EE e restantes professores do conselho de turma. Estive presente e contribui na elaboração das diversas reuniões e tarefas. O principal fator nesta área, é acompanhar de perto os alunos, conhecer os seus interesses e necessidades e foi isso que procurei fazer. A partir daí surgiu o projeto de direção de turma, o qual sinceramente me deu um grande prazer em realizar.

Além de intervir diretamente com a turma e atender aos desejos e necessidades dos alunos, foi gratificante contribuir para o desenvolvimento da escola como um todo. O sucesso da aplicação do projeto piloto foi deveras satisfatório, culminando na apresentação de uma proposta de alteração das dinâmicas implementadas na escola no que concerne à utilização de material desportivo durante os intervalos escolares. Estas alterações permitiriam aos alunos

poderem usufruir das condições que a escola oferece, tornando-os mais ativos e combatendo o sedentarismo crescente na sociedade.

Poder deixar uma marca pessoal na escola, influenciando positivamente a vida dos alunos e alterando estruturas dentro da instituição, é algo extremamente gratificante de ver realizado.

A saída de campo também foi parte integrante desta área e mais uma vez o planeamento e trabalho colaborativo foram essenciais para se alcançar os objetivos propostos. Sem dúvida que foi uma experiência única para os alunos, mas também para mim enquanto professor e organizador, permitindo aos alunos vivenciarem situações que não são possíveis dentro das instalações escolares, contribuindo para o seu desenvolvimento individual e coletivo. Esta experiência promoveu aspetos positivos na vida dos alunos através de formas ativas e saudáveis de aprendizagem baseadas em atividades ao ar livre, enriquecendo os conhecimentos e vivências destes.

A saída de campo foi um sucesso, com a participação de 4 turmas e 74 alunos, onde se destaca a cooperação e convívio vivenciados ao longo do dia, bem como a superação de medos e receios por parte de diversos alunos. Além disso, as atividades realizadas expandiram os conhecimentos dos alunos, promoveram a autonomia e relações sociais entre estes.

No que diz respeito ao DE, colaborei especificamente com o núcleo de basquetebol, ao longo do ano e sem dúvida que aprofundei os meus conhecimentos sobre a modalidade. Identifiquei fragilidades no grupo-equipa que precisavam de ser melhoradas para potencializar a capacidade de jogo, a parte técnico-tática e a formação humana dos seus elementos.

Foi desta análise que surgiu o meu projeto de DE associado à transição defensiva, a qual apresentou melhorias significativas ao longo do ano, através da compreensão dos alunos sobre o que lhes era pedido e da consciencialização para este momento crucial do jogo para o sucesso coletivo. A utilização das filmagens foi essencial para verificar as evoluções e ao mesmo tempo fornecer *feedback* aos alunos sobre o que precisavam de trabalhar e melhorar para obterem uma performance melhor, ou seja, sem dúvida que as filmagens serviram como guia importante do processo.

Ainda nesta área fui um dos responsáveis pela organização do torneio de basquetebol 3x3 na escola, tendo sido a primeira experiência na organização de um evento nas instalações

escolares. As reuniões de planeamento e organização foram fundamentais para o bom funcionamento do torneio e antecipação de erros e problemas que pudessem aparecer ao longo do caminho. O evento teve um balanço extremamente positivo, com bastante adesão por parte dos alunos, com participação de 420 alunos ao longo dos dois dias de torneio o qual decorreu sem problemas de maior a mencionar.

O DE é essencial na integração de todos os alunos e na valorização dos indivíduos, sendo um direito fundamental de todos aqueles que desejam praticar desporto.

Por fim, destaco o seminário realizado com os professores do DE, o qual promoveu o debate entre os seus elementos como uma forma de formação interna e recíproca, onde houve uma partilha de opiniões e experiências na busca pela resolução de problemas que surgem na EF escolar e que no caso do departamento da escola não são diferentes. Aqui, o foco foi na formação de grupos e relação deste com as matérias, especialmente com os JDC's, debatendo-se as escolhas feitas de formação e de que forma é que estas impactam no desenvolvimento dos alunos.

Estes momentos são essenciais para a formação e fomentação do departamento, criando dinâmicas e interações entre os elementos que o constituem, permitindo o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e de resolução de problemas, esperando-se que estas ações de formação resultem em melhorias significativas no departamento.

Estas práticas deveriam ser implementadas em todos os departamentos das escolas, pois promovem o crescimento coletivo, aprimora a qualidade de ensino oferecido e ajuda na formação de uma identidade coletiva para o grupo.

Sem dúvida que, ao longo do ano houve diversos aspetos enriquecedores nesta experiência de estágio que mereceram ser destacados. Estes fatores proporcionaram-me uma vivência mais completa do ambiente escolar e permitiram que eu contribuísse de forma significativa para o desenvolvimento dos alunos e do meu próprio crescimento pessoal.

Durante este período, pude mergulhar profundamente no dia-a-dia da escola, compreendendo as suas dinâmicas, desafios e potenciais. Isso permitiu-me não só aplicar o conhecimento teórico adquirido, mas também desenvolver habilidades práticas e pedagógicas essenciais para a minha formação enquanto professor no futuro.

Termino com a nota e certeza de que esta experiência de estágio não apenas enriqueceu o meu conhecimento e prática como educador, mas também deixou uma marca

profunda em mim enquanto pessoa. Levo comigo aprendizagens valiosas, memórias inesquecíveis e a certeza de que este ano foi fundamental para o meu crescimento e desenvolvimento contínuo. Sinto que estou mais preparado para enfrentar os desafios futuros do que quando iniciei este processo. Cada experiência vivida durante o estágio contribuiu significativamente para a minha formação e construção como profissional.

Acredito que neste momento estou pronto para seguir adiante, aplicando os conhecimentos adquiridos, mas também mantendo-me aberto ao contínuo crescimento e aprendizagens, estando convicto de que me encontro no caminho certo para alcançar as metas que tracei para a minha carreira profissional.

Referências Bibliográficas

- Adhabi, E., & Anozie, C. B. (2017). Literature review for the type of interview in qualitative research. *International Journal of Education*, 9(3), 86-97.
- Agrupamento Escolas de Massamá [AEM] (2023a). *CrITÉrios de avaliação de educação física*. Revisão 10 julho 2023.
- Agrupamento Escolas de Massamá [AEM] (2023b). *Projeto curricular de educação física*. Revisão 10 julho 2023.
- Agrupamento Escolas de Massamá [AEM] (2023c). *Regulamento interno*. 5 setembro de 2023.
- Albuquerque, C. (2010). Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. *Millenium*, (39), 55-71.
- Alcantara, M. C. & Soethe, P. R. (2023). Defesa por zona nas categorias de base do basquetebol de Pitanga-pr. *UCP*, 1-24.
- Alcará, A. R., Chiara, I. G. D., Rodrigues, J. L., Tomaél, M. I., & Piedade, V. C. H. (2009). Fatores que influenciam o compartilhamento da informação e do conhecimento. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 14(1), 170-191.
- Almeida, A. (1994). Ginástica acrobática: iniciação na escola e no clube. *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto*. 6(62), Dossier.
- Almeida, T. T., & Jabur, M. N. (2007). Mitos e verdades sobre flexibilidade: reflexões sobre o treinamento de flexibilidade na saúde dos seres humanos. *Motricidade*, 3(1), 337-344.
- Alonso-Fernández, D., Fernández-Rodríguez, R., Taboada-Iglesias, Y., & Gutiérrez-Sánchez, Á. (2019). Impact of a HIIT protocol on body composition and VO2max in adolescents. *Science & Sports*, 34(5), 341-347.
- Alshenqeeti, H. (2014). Interviewing as a data collection method: a critical review. *English Linguistics Research*, 3(1), 39-45.

- Álvarez, A., Ortega, E., Gómez, M. Á., & Salado, J. (2009). Study of the defensive performance indicators in peak performance basketball. *Revista de Psicología Del Deporte*, 18(3), 379-384.
- Alves, F. (2004). O treino das qualidades físicas – a resistência. In *Metodologia do Treino I, Ciências do Desporto*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Amorim, M. C. S., Maia, J. B. M., & Silva, D. R. J. (2022) Tutoria de pares: revisão sistemática. *Anais VIII Conedu*, 1-10.
- Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: visão dos estudantes-estagiários. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 6(1), 62-67.
- Andriola, W. B., & Araújo, A. C. (2018). Potencialidades da avaliação formativa e somativa. *Revista Eletrônica Acta Sapientia*, 5(1), 1-15.
- Ángel, G. M., Evangelos, T., & Alberto, L. (2006). Defensive systems in basketball ball possessions. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 6(1), 98-107.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física – um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (32), 121-133.
- Araújo, D. (2010). A dinâmica ecológica das decisões colectivas. In P. Passos (Org.), *Rugby*, (pp.37-44). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Araújo, T. M. D. (2018). Efeitos da preparação física sobre a performance global de atletas amadores de basquetebol universitário. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação Física, orientado por Marcos Bezerra de Almeida, São Cristóvão.
- Armbrust, I., & Silva, S. A. P. S. (2012). Pluralidade cultural: os esporte radicais na educação física escolar. *Movimento*, 18(1), 281-300.
- Bailer, C., Tomitch, L. M. B., & D'ely, R. C. S. F. (2011). O planeamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. *Revista Intercâmbio*, 24, 129-146.

- Bailey, R., Ries, F., & Scheuer, C. (2023). Active schools in europe - a review of empirical findings. *Sustainability*, 15(4), 1-22.
- Bassani, A. F. M., & Silva, C. C. (2009). A inserção da ginástica de solo no ambiente escolar e a verificação do impacto sobre as qualidades físicas. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 17(2), 53-61.
- Bennett, K. L. (2004). How to start teaching a tough course: Dry organization versus excitement on the first day of class. *College Teaching*, 52(3), 106.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O diretor de turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23(23), 77-93.
- Bom, L., & Brás, J. (2003) Estágio para «dar aulas» ou para «ser professor»? *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto*. 18(108), 15-24.
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, F. J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2021). Research on cooperative learning in physical education: systematic review of the last five years. *Research Quarterly For Exercise And Sport*, 92(1), 146-155.
- Boronyai, Z., Bailey, R., Heck, S., Raya Demidoff, A., Repond, R.-M., Vašíčková, J., Vlček, P., & Scheuer, C. (2022). *Healthy and Physically Active Schools in Europe: Guidelines for Implementation*. HEPAS. University of Luxembourg.
- Botelho M. (1991) Ginástica - A questão das ajudas. *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto*, (44), 64-68.
- Brandão, M. R. F., & Carchan, D. (2010). Comportamento preferido de liderança e sua influência no desempenho dos atletas. *Motricidade*, 6(1), 53-69.
- Brasil, D. V. C., Rodrigues, G. S., & Paes, R. R. (2022). Referências e referenciais para o ensino do basquete 3x3 da educação física escolar. *Movimento*, 28, 2-24.
- Brito, M. (1989). A indisciplina nas aulas de educação física: uma análise do problema. *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto*, 5(30), 208-212.
- Cardoso, S. S. P. J., & Lamas, E. P. R. (2021). Educação no processo de ensino e aprendizagem pais e/ou encarregados-Formas de acompanhamento. *E-Revista de Estudos Interculturais*, 3(9), 1-18.

- Carreiro da Costa, F. (2005). Mudar o currículo não significa necessariamente alterar as práticas educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 269-300.
- Carreiro da Costa, F. (2009). La gestión del currículo a través de competencias: un enfoque desde el contexto portugués. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, (29), 8-27.
- Carvalho, L. M. D. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa De Educação Física*, (10-11), 135-151.
- Carvalho, A., Soares, J., Monteiro, R., Vieira, S., & Gonçalves, F. (2013). Motivos que levam à prática do desporto escolar. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*. 1(2), 243-252.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56-72.
- Centro de Treino (s.d.). O treino da flexibilidade. In Centro de Treino. <http://www.centrodetreino.com/index.php/treino/o-treino-da-flexibilidade>. Acedido em 20 de dezembro de 2023.
- Chandra, R. (2015). Classroom management for effective teaching. *International Journal of Education and Psychological Research*, 4(4), 13-15.
- Chappuis, S., & Stiggins, R. J. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, 60(1), 40-44.
- Chicon, J. F. (2008). Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. *Movimento*, 14(1), 13-38.
- Chuan, C. C., Yusof, A., Soon, C. C., & Abdullah, M. C. (2014). Application of theory of planned behavior to predict recreational sports activities participation of students in Malaysia. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 172-177.
- Clemente, F. M., & Mendes, R. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra*, (7), 71-85.
- Coelho, L. F. S. (2008). O treino da flexibilidade muscular e o aumento da amplitude de movimento: uma revisão crítica da literatura. *Motricidade*, 4(4), 59-70.

- Comédias Henriques, J.J. (2012). A avaliação autêntica em Educação Física: O problema dos jogos desportivos colectivos. Tese apresentada ao Instituto da Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de doutor, orientado por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.) *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens: das Concepções às Novas Práticas* (pp.37-42). Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, M., Oliveira, T., Mota, J., Santos, M. P., & Ribeiro, J. (2017). Objectively measured physical activity levels in physical education classes and body mass index. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 271-274.
- Derri, V., Papamitrou, E., Vernadakis, N., Koufou, N., & Zetou, E. (2014). Early professional development of physical education teachers: effects on lesson planning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 778-783.
- Dias, R., Loureiro, N., Loureiro, V., & Alves, A. (2020). Efeitos de programa de treino intervalado de alta intensidade (hiit) na composição corporal e capacidade aeróbia em jovens. *Estudos de Desenvolvimento Motor da Criança XIII*, 10, 35-37.
- Direção Geral Educação [DGE] (2023). *Regulamento Específico de Basquetebol 2023-2025*.
- Drummy, C., Murtagh, E. M., McKee, D. P., Breslin, G., Davison, G. W., & Murphy, M. H. (2016). The effect of a classroom activity break on physical activity levels and adiposity in primary school children. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 52(7), 745-749.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 69-85.
- Elias, M. R. C., Gamba, J., & Souza, S. R. (2018). Feedback em vídeo no esporte: uma revisão da literatura analítico-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 20(2), 91-104.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.

- Escaravajal-Rodríguez, J. C., Baena-Extremera, A., Ayala-Jiménez, J. D., & Ruiz-Fernández, Z. M. (2017). Propuesta de raid de aventura escolar en educación física. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(1), 1-27.
- Farinha, V., & Tavares, F. (2007). Análise das acções defensivas em equipas de basquetebol sénior masculino. In *International Conference Proceedings Book*, 1-12. I Congresso Internacional de Jogos Desportivos, Porto.
- Farley, T. A., Meriwether, R. A., Baker, E. T., Rice, J. C., & Webber, L. S. (2008). Where do the children play? The influence of playground equipment on physical activity of children in free play. *Journal of Physical Activity and Health*, 5(2), 319-331.
- Favinha, M. (2010). Gestão intermédia nas escolas portuguesas – o caso do diretor de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma. *Ensino Em Revista*, 17(1), 177-201.
- Favinha, M., Góis, M., & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do director de Turma enquanto gestor de currículo. *CIEP Publicações*, 1-26.
- Feito, R. (2015). *La enseñanza en grupos homogéneos y heterogéneos*. Manuscrito não publicado.
- Fernandes, J. A. B. (2003) Seleção de conteúdos: o professor de ciências entre a autonomia e o controle. *IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Em Ciências*, 1-5.
- Fernández-Espínola, C., Abad Robles, M. T., Collado-Mateo, D., Almagro, B. J., Castillo Viera, E., & Gimenez Fuentes-Guerra, F. J. (2020). Effects of cooperative-learning interventions on physical education students' intrinsic motivation: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 1-10.
- Fialho, N., & Fernandes, D. (2011). Práticas de professores de educação física no contexto da avaliação inicial numa escola secundária do concelho de Lisboa. *Revista Meta: Avaliação*, 3(8), 168-191.
- Fink, J., & Siedentop, D. (1989). The development of routines, rules, and expectations at the start of the school year. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(3), 198-212.

- Fletcher, T. (2008). Grouping students by ability in physical education: the good, the bad and the options. *Physical & Health Education Journal*, 74(3), 6-10.
- Gariba, C. M. S., & Franzoni, A. (2007). Dança escolar: uma possibilidade na educação física. *Movimento*, 13(2), 155-171.
- Gillies, R. M. (2023). Using cooperative learning to enhance students' learning and engagement during inquiry-based science. *Education Sciences*, 13(12), 1-12.
- Gonçalves, C. A. (1991). Educação física e desporto escolar: complementaridade e interdependência. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (2-3), 75-87.
- Gonçalves, F. M., & Lima, R. F. (2018). A implementação da avaliação formativa e sumativa no ensino da educação física. *Revista Profissão Docente*, 18(38), 117-127.
- Goodwin, S. C. (1997). The benefits of homogenous grouping in physical education. *Physical Educator*, 54(3), 114-119.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3) 401–421.
- Guimarães, M. (2001) Ginástica Acrobática. *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto*. 8(99), 32-37.
- Guskey, T. R. (2003). How classroom assessments improve learning. *Educational Leadership*. 60(5), 6-11.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: when are they adaptive for college students and why?. *Educational Psychologist*, 33(1), 1-21.
- Hastie, P. A., & Saunders, J. E. (1991). Effects of class size and equipment availability on student involvement in physical education. *The Journal of Experimental Education*, 59(3), 212-224.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

- Infantes-Paniagua, Á., Silva, A. F., Ramirez-Campillo, R., Sarmiento, H., González-Fernández, F. T., González-Víllora, S., & Clemente, F. M. (2021). Active school breaks and students' attention: A Systematic Review with Meta-Analysis. *Brain Sciences*, 11(6), 1-28.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física-10º, 11º e 12º anos - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de educação física. In R. Catunda & A. Marques (Orgs.). *Educação Física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp.109-118). Casa da Educação Física.
- Kim, H. Y., Oh, J. I., & Baek, J. H. (2013). Analysis of different class sizes on teaching behaviors of experienced and novice teachers. *Asia Journal of Research*, 5(2), 73-83.
- Kleinert, J., Ohlert, J., Carron, B., Eys, M., Feltz, D., Harwood, C., Linz, L., Seiler, R., & Sulprizio, M. (2012). Group dynamics in sports: an overview and recommendations on diagnostic and intervention. *The Sport Psychologist*, 26(3), 412-434.
- Kojuri, J., Shekarchi, B., Arani, M. M., Farhadi, P., Amini, M., & Dehghani, M. R. (2013). The effects of homogeneous small groups on the efficacy of problem-based learning. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 1(3), 89-93.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade?. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206.
- Leite, C., & Pinto, C. L. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, (48), 69-91.
- Lockhart, A., & Mott, J. A. (1951). An experiment in homogeneous grouping and its effect on achievement in sports fundamentals. *Research Quarterly. American Association for Health, Physical Education and Recreation*, 22(1), 58-62.

- Lopes, L., Santos, R., Lopes, V. P., & Pereira, B. (2012). A importância do recreio escolar na atividade física das crianças. In I. Condessa, B. Pereira & G. S. Carvalho (Orgs.). *Atividade Física, Saúde e Lazer: Educar e Formar* (pp.65-79). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
- Manoel, E. J. (1994). Desenvolvimento motor: implicações para a educação física escolar I. *Revista Paulista de Educação Física, São Paulo*, 8(1), 82-97.
- Marques, A. (1989). O desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas em crianças e jovens na escola. In J. Bento (Org.), *Actas do I Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa* (pp.173-188).
- Marques, A. (2004). Desporto infanto-juvenil: as práticas competitivas, a formação e a educação dos mais jovens. *Povos e Culturas*, (9), 261-277.
- Marques, A., Ferro, N., & Carreiro da Costa, F. (2011). Análise comparativa da intensidade das aulas de educação física de 45 vs 90 minutos. *Revista Gymnasium*, 1(4), 55-72.
- Marques, A., & Carreiro da Costa, F. (2015). A importância do trabalho colaborativo para o sucesso do ensino em Educação Física. Um estudo de caso sobre um departamento de Educação Física. *Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Desportivo*, 1-7. Comité Olímpico de Portugal.
- Marques, A. S., & Teixeira, B. (2016). A educação física e a dança: uma abordagem estética do desporto na área da composição coreográfica. In T. Pereira, A. A. Almeida, N. Vieira & M. C. Loureiro (Orgs.). *Atas do VII Encontro do CIED–II Encontro Internacional, Estética e Arte em Educação* (pp.137-148). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Orgs.). *Educação Física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp.53-82). Casa da Educação Física.
- Matos, M. D. F., & Cruz, J. F. A. (1997). Desporto escolar: motivação para a prática e razões para o abandono. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, (2), 459-490.
- Merida, F., Nista-Piccolo, V. L., & Merida, M. (2008). Redescobrimo a ginástica acrobática. *Movimento*, 14(2), 155-180.

- Mitrevski, V., & Stojanovska, V. (2017). The Role of the lesson plan in the class of physical education in the students's development. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 6(3), 1709-1713.
- Moselhy, S. H. (2018). Transitions effect on basketball matches results. *International Journal of Sports Science and Arts*, 7(7), 81-94.
- Nunomura, M., Filho. R. A. F., Duarte, L. H., Tanabe, A. M., & Oliveira, M. S. (2009). Fundamentos da ginástica artística. In M. Nunomura & M. Tsukamoto (Orgs.). *Fundamentos das Ginásticas* (pp.213 – 255). Fontoura Editora.
- Oliveira, V., & Paes, R. R. (2004). A pedagogia da iniciação esportiva: um estudo sobre o ensino dos jogos desportivos coletivos. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 10(71), 1-8.
- Oppong, N. Y. (2017). Exploring the importance of human resource activities-strategies alignments: interactive brainstorming groups approach. *Cogent Business & Management*, 4(1), 1-12.
- Organização Mundial de Saúde [OMS] (2020). *Recomendações da OMS para a atividade física e comportamento sedentário* (WHO Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour: at a glance). Organização Mundial da Saúde.
- Pacheco, J. (1998). Avaliação da aprendizagem. In L. Almeida & J. Tavares (Orgs.). *Conhecer, aprender e avaliar* (pp.111-132). Porto Editora.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. In F. Azevedo (Coord.). *Didática e práticas: a língua e a educação literária* (pp.66-86). Ópera Omnia.
- Paixão, J. A. D. (2017). O esporte de aventura como conteúdo possível nas aulas de educação física escolar. *Motrivivência*, 29(50), 170-182.
- Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2019). Snowball sampling. *SAGE Research Methods Foundations*, 1-13.

- Pereira, M., Jardim, N., Carvalho, J., Gouveia, É. (2014). A avaliação nos jogos desportivos coletivos: um estudo em escolas do concelho do Funchal. *In Problemáticas da Educação Física I* (pp.48-54). Universidade da Madeira.
- Pereira, J. R., Cliff, D. P., Sousa-Sá, E., Zhang, Z., & Santos, R. (2019). Prevalence of objectively measured sedentary behavior in early years: systematic review and meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 29(3), 308-328.
- Pestana, M., Quintal, T., Gaspar, M. A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2018). Abordagens alternativas ao ensino dos jogos desportivos coletivos de invasão na educação física. *In Didática da Educação Física: Perspetivas, interrogações e alternativas* pp.231-243). Universidade da Madeira.
- Peterman, C. (2014) *Travis Ford: Transition Defense & Defending the Ball Screen*. Championship Productions.
- Pinto, Y. (2012). The efficacy of homogeneous groups in enhancing individual learning. *Journal of Education and Practice*, 3(3), 25-38.
- Pinto, I. G., Almeida, P. R., & Jung, H. S. (2022). A avaliação escolar como processo de ensino-aprendizagem. *Conhecimento & Diversidade*, 14(32), 95-108.
- Proença, J. (1992) Desenvolvimento e treino das capacidades motoras. *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto*, 9(51), 86-90.
- Prudente, J. (2014). A avaliação nos jogos desportivos coletivos: um instrumento de gestão no processo de ensino/aprendizagem. Um exemplo prático através do andebol. *Problemáticas da Educação Física I* (pp.55-58). Universidade da Madeira.
- Prudente, J. (2018). A avaliação nos jogos desportivos coletivos de invasão. *In Didática da Educação Física: perspetivas, interrogações e alternativas* (pp.87-89). Universidade da Madeira.
- Quina, J. D. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.

- Ramos, V., Graça, A. B. S., & Nascimento, J. V. (2006). A representação do ensino do basquetebol em contexto escolar: estudos de casos na formação inicial em educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 20(1), 37-49.
- Ramos, E. D. S. H., & Viana, H. B. (2008). A importância da ginástica geral na escola e seus benefícios para crianças e adolescentes. *Revista Movimento e Percepção*, 9(13), 190-199.
- Ridgers, N. D., Stratton, G., Fairclough, S. J., & Twisk, J. W. (2007). Long-term effects of a playground markings and physical structures on children's recess physical activity levels. *Preventive Medicine*, 44(5), 393-397.
- Rodrigues, L. (1991) O Treino da resistência – sua adequação às aulas de educação física no 2º ciclo do ensino básico. *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto*, 8(47), 163-167.
- Rodrigues, D. (2003). A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (24-25), 73-81.
- Rodrigues, E. A., & Ferreira, H. S. (s.d.) *Iniciação à Orientação na escola em mapas simples. Iniciação à orientação na escola em mapa simples* (Vol. 3).
- Rodrigues, M., Carvalho, M. L., & Correia, A. L. (2017). Treino de força: uma proposta em contexto escolar. In *seminário internacional desporto e ciência 2017* (pp.136-145). Universidade da Madeira.
- Romão, E. J. R., Barbosa, P. V. S., & Moreira, M. C. (2018). Metodologias de ensino para jogos desportivos coletivos na educação física escolar. *Revista de Iniciação Científica da Universidade Vale do Rio Verde*, 7(1), 80-96.
- Rosado, A. (1990). A disciplina nas classes de educação física. *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto*. 7(38), 47-55.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Promoção do desenvolvimento interpessoal e moral dos praticantes. In *Manual de psicologia do desporto para treinadores* (1ªed., pp.1-22).
- Ruivo, C., Mesquita, H., Pereira, B., Pereira, M., Ribeiro, M., Paixão, L., & Vieira, F. (2022). O ensino da dança na educação física. *Germinare—Revista Científica do Instituto Piaget*, (2), 33-46.

- Sá, I., Bordonhos, J., Monteiro, N., & Gonçalves, F. (2014). *A motivação dos alunos para a participação no desporto escolar*. UTAD, CIDAF - Centro de Investigação em Desporto e Actividade Física. Maia. Portugal.
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(92), 637-669.
- Santos, S. F. C., Tribess, S., & Ferraz, A. S. M. (2013). Determinação da carga de trabalho decorrente de aulas de educação física escolar. *Cinergis*, 14(1), 38-44.
- Saraiva, M. J., & Ponte, J. P. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Quadrante*, 12(2), 25-52.
- Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior*. Simon & Schuster. (Original publicado em 1953).
- Sigler, J. D. (2023). Receiving student feedback: professor shared experiences. *SN Social Sciences*, 3(8), 1-18.
- Silva, E. F., Oliveira, M. A. D., Mendes, E. L., Ferreira, A. P., André, R., Brito, C. J., & Junior, É. (2010). Influência do período de férias na aptidão física de escolares. *J Health Sci Inst*, 28(2), 181-185.
- Silva, A. A. S., & Pereira, D. W. (2012). Escalada como proposta segura na escola. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 17(175), 1-8.
- Silva, L. H., & Oliveira, A. A. S. (2015). Contribuições do projeto piloto à coleta de dados em pesquisas na área de educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(1), 225-245.
- Silva, H., Lopes, J., & Dominguez, C. (2019). A aprendizagem cooperativa e os mapas de conceitos na promoção do pensamento crítico e criativo: uma experiência no ensino superior. *Revista Lusófona de Educação*, 45(45), 157-170.
- Sousa, H., & Gouveia, É. R. (2018). Avaliação nos jogos desportivos coletivos. In *Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas* (pp.92-95). Universidade da Madeira.

- Souza, G. R. (2010). Método situacional: uma alternativa metodológica no processo de ensino-aprendizagem-treinamento do basquetebol no contexto da escola. *O Professor Pde e os Desafios da Escola Pública Paranaense*. 1, 1-20.
- Stefanski, A., Valli, L., & Jacobson, R. (2016). Beyond involvement and engagement: the role of the family in school-community partnerships. *School Community Journal*, 26(2), 135-160.
- Stratton, G., & Mullan, E. (2005). The effect of multicolor playground markings on children's physical activity level during recess. *Preventive Medicine*, 41(5-6), 828-833.
- Sustelo, C (1981). *Ensino do treino*. (Vol.1). Progresso Social e Democracia.
- Tan, S. K. (1996). Differences between experienced and inexperienced physical education teachers' augmented feedback and interactive teaching decisions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(2), 151-170.
- Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187.
- Valenzuela, A. V., Gallegos, A. G., López, M. G., Fernández, F. A. P., & Barón, H. G. (2010). Diferentes propuestas para la enseñanza de la orientación a nivel escolar: orientación en el aula de educación física, orientación urbana y orientación subacuática. *Apunts Educación Física y Deportes*, (99), 34-46.
- Veigas, J., Catalão, F., Ferreira, M., & Boto, S. (2009). Motivação para a prática e não prática no desporto escolar. *Psicologia - O portal dos Psicólogos*, 1-26.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- White, R. (2012). A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learner engagement. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(1), 13-23.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: a meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-14.

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro. Diário da República.

Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de julho. Diário da República.

Despacho Reitoral nº67/2023, de 14 de novembro. Universidade Lusófona.

Portaria nº226-A/2018, de 7 de agosto. Diário da República.

Apêndices

Apêndice I – Horário Semanal de Estágio

Horário	2º Feira	3º Feira	4º Feira	5º Feira	6º Feira
8:15 - 9:00					
9:00 - 9:45					
10:00 - 10:45					
10:45 - 11:30					DT – Horário Burocrático
11:45 - 12:30		DT – Atendimento EE		11ºH	
12:30 - 13:15		DT – Horário Burocrático			
13:30 - 14:15			DE Basquetebol		
14:15 - 15:00			DT – Horário Direção Turma		
15:15 - 16:00			11ºD		11ºD
16:00 - 16:45					
17:00 - 17:45	11ºH				DE Basquetebol
17:45 - 18:30					

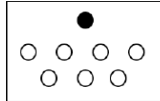
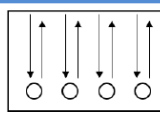
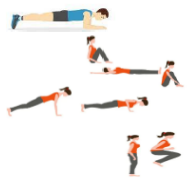
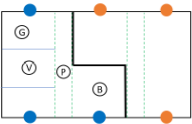
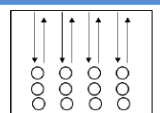
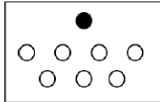
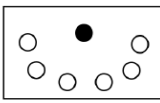
Apêndice II – Unidade Didática) 1º Etapa – Avaliação Inicial

1ª UNIDADE DIDÁTICA – ETAPA PROGNÓSTICO				
Turma: 11º D		Espaço: 1 (Ginásio)		Professores: Ana Sanches e Pedro Gil
Data:	29 setembro		4 outubro	
Aula nº:	5		6	
Situções de Avaliação	Ginástica	Solo	Em sequência o aluno combina, com fluidez, as seguintes habilidades dos diferentes tipos: Tipo A: Pino de cabeça, pino de braços seguido de enrolamento à frente, pino de braços seguido de ponte. Tipo B: Roda e Rodada. Tipo C: Cambalhota à frente engrupada, cambalhota à frente de pernas afastadas e estendidas, cambalhota à frente com pernas estendidas e juntas, cambalhota à frente saltada, cambalhota atrás engrupada, cambalhota atrás com pernas estendidas e afastadas, cambalhota atrás com pernas estendidas e juntas, cambalhota atrás com passagem por pino Tipo D: Avião, vela, queda facial em frente, bandeira, ponte, ângulo, espargata frontal ou lateral. Nota: Nível I são permitidas ajudas e Nível A sem ajudas	
		Boque e Plinto	No plinto com, pelo menos, 5 caixas realiza quatro saltos: Tipo A - : Plinto transversal (salto de barreira). Plinto longitudinal (salto de coelho). Tipo A: Plinto longitudinal (salto com cambalhota). Tipo B: Plinto transversal (salto ao eixo; salto entre mãos; roda; passagem por pino). Tipo C: Plinto transversal (roda). Plinto longitudinal (roda; salto ao eixo; salto entre-mãos). Nota: Pelo menos um tem que ser com o plinto longitudinal, um tem que ser em apoio invertido, tendo todos que ser dos tipos B e C, com chamada a pés juntos e receção equilibrada.	
		Minitram-polim	Realiza cinco saltos: Tipo A: Salto em extensão (vela); salto engrupado. Tipo B: Salto de carpa de pernas afastadas. Tipo C: Salto com pirueta vertical; salto de “peixe”; salto mortal à frente com ajuda. Nota: 2 são do Tipo C com elevação rápida dos braços e receção equilibrada no colchão.	
		Trave Olímpica	Realiza um encadeamento dos seguintes elementos: 2 Tipo A: Entrada a 1 pé com chamada no reuther; Entrada de eixo com chamada no reuther; Marcha na ponta dos pés à frente e atrás (pelo menos 5 passos em cada direção). 3 Tipo B: Meia volta com balanço de 1 pernas; Volta com balanço de 1 perna (pivô); Avião. 2 Tipo C: Salto de gato; Salto a pés juntos engrupado; Cambalhota à frente com saída de pernas afastadas 1 Tipo D: Rodada	
		Barra Fixa	Realiza um encadeamento dos seguintes elementos: Subida de frente; Rolamento à frente; Balanços à frente e atrás; Balanço com meia volta; Balanços à frente e atrás; Saída à frente em báculo. Com coordenação e fluidez.	
		Paralelas Simétricas	Realiza um encadeamento dos seguintes elementos: balanços em apoio de mãos e em apoio braquial; subida de báculo comprida; posição angular em apoio manual; pino de ombros e saída à frente e à retaguarda.	
		Corda	Realiza uma sequência com saltos com deslocamento e sem deslocamento, com apoio alternado e simultâneo, com a rotação da corda para frente e para trás; e movimentos de lançamento com receção e giratórios acima da cabeça; e saltos com a corda dobrada ao meio e movimentos de cruzamento à frente ou atrás e de rotação dupla da corda entre saltos, com fluidez e com as paragens necessárias para inverter o movimento da corda. Liga os movimentos giratórios à frente com os saltos à corda. Realiza cada tipo de salto pelo menos 8 vezes, com exceção dos saltos com a corda dobrada e os movimentos de cruzamento e de rotação dupla que devem ser realizados pelo menos 2 vezes	
	Atletismo	Salto em Altura	Técnica de Fosbury Flop; Aumenta a velocidade da corrida na entrada da curva Inclina o corpo para o interior da curva; Acompanha a impulsão enérgica e vertical com a elevação ativa dos ombros e braços; “Puxa” energicamente as coxas com extensão das pernas (corpo em “L”) na fase descendente do voo; Receção de costas no colchão com braços afastados lateralmente.	
	Dança	Social	Realiza os passos básicos da dança social proposta (chá-chá-chá) para o nível de ensino com correção e ritmo (sem qualquer tipo de enganos), coordenando os diversos movimentos com fluidez e elegância, adequando-os à marcação musical, mantendo as posições adequadas no grupo ou no par.	

1º UNIDADE DIDÁTICA – ETAPA PROGNÓSTICO							
Turma: 11º D		Espaço: 2 e 3 (Pavilhão)		Professores: Ana Sanches e Pedro Gil			
Data:	20 setembro	6 outubro	11 outubro	13 outubro	18 outubro		
Aula nº:	2	7	8	9	10		
Situações de Avaliação	Ginástica	Solo	Em sequência o aluno combina, com fluidez, as seguintes habilidades dos diferentes tipos: <u>Tipo A:</u> Pino de cabeça, pino de braços seguido de enrolamento à <u>frente</u> , pino de braços seguido de ponte. <u>Tipo B:</u> Roda e Rodada. <u>Tipo C:</u> Cambalhota à frente engrupada, cambalhota à frente de pernas afastadas e estendidas, cambalhota à frente com pernas estendidas e juntas, cambalhota à frente saltada, cambalhota atrás engrupada, cambalhota atrás com pernas estendidas e afastadas, cambalhota atrás com pernas estendidas e juntas, cambalhota atrás com passagem por pino <u>Tipo D:</u> Avião, vela, queda facial em frente, bandeira, ponte, ângulo, espargata frontal ou lateral. Nota: Nível I são permitidas ajudas e Nível A sem ajudas				
		Aparelho	Corda	Realiza uma sequência com saltos com deslocamento e sem deslocamento, com apoio alternado e simultâneo, com a rotação da corda para frente e para trás; e movimentos de lançamento com receção e giratórios acima da cabeça; e saltos com a corda dobrada ao meio e movimentos de cruzamento à frente ou atrás e de rotação dupla da corda entre saltos, com fluidez e com as paragens necessárias para inverter o movimento da corda. Liga os movimentos giratórios à frente com os saltos à corda. Realiza cada tipo de salto pelo menos 8 vezes, com exceção dos saltos com a corda dobrada e os movimentos de cruzamento e de rotação dupla que devem ser realizados pelo menos 2 vezes			
	Dança	Social	Realiza os passos básicos da dança social proposta (chá-chá-chá) para o nível de ensino com correção e ritmo (sem qualquer tipo de enganos), coordenando os diversos movimentos com fluidez e elegância, adequando-os à <u>marcação musical, mantendo as posições adequadas no grupo ou no par.</u>				
	JDC	Andebol (7vs7 – 40mx20m)	Ações técnico-táticas individuais e coletivas de ataque: 1. Desmarca-se garantindo equilíbrio ofensivo; 2. Passa a um jogador em situação mais ofensiva ou dribla com oportunidade; 3. Finaliza com remate em salto ou em suspensão; 4. Realiza situações de 1x1;		Ações técnico-táticas individuais e coletivas defensivas: 1. Marca o seu atacante direto colocando-se entre a baliza e o atacante e tendo como referência a bola (marcação de vigilância); 2. Atitude pressionante na defesa.		
			Basquetebol (3vs3 em campo reduzido – 15mx12m)	Ações técnico-táticas individuais e coletivas garantindo segurança no ataque: 1. Desmarca-se garantindo equilíbrio ofensivo; 2. Progride utilizando a forma mais adequada (passe ou drible); 3. Passa e corta; 4. Lança no momento adequado e de forma adequada; 5. Desmarca-se em corte;		Ações técnico-táticas individuais e coletivas defensivas: 1. Ressalto ofensivo; 2. Marca o seu atacante sem perder a referência da bola	
Futebol (4vs4 ou 5vs5 com ou sem GR – 40mx20m)			Ações técnico-táticas individuais e coletivas garantindo segurança no ataque: 1. Remata, passa e conduz a bola com oportunidade; 2. Penetra; 3. Desmarca-se no mesmo corredor ou em diagonal; 4. Dribla ou finta para progredir no terreno;		Ações técnico-táticas individuais e coletivas defensivas: 1. Pressiona o portador da bola. 2. Cria situações de superioridade numérica defensiva (marcação individual e à zona). 3. Fecha as linhas de passe.		
Voleibol (4vs4 campo reduzido – 12mx6m)			Ações técnico-táticas individuais e coletivas de ataque: 1. Serve por baixo ou por cima tipo ténis de modo a dificultar a receção. 2. Passa para finalizar; 3. Remata ou faz amorti;		Ações técnico-táticas individuais e coletivas defensivas: 1. Recebe o serviço em manchete ou com duas mãos por cima; 2. Protege o ataque; 3. Na defesa posiciona-se para executar passe ou manchete		
Patinagem		Centrado na fluidez, na velocidade e no domínio do patinar. Os alunos devem realizar no mínimo 38 percursos de 20 metros em 5 minutos.					
Raquetes		Badminton (1vs1-13,40mx 5,18m)	Faz serviço curto e comprido; Desloca-se e posiciona-se corretamente para devolver o volante utilizando o clear, o lob, o drive, o remate e o amorti, criando dificuldades à receção e atuando ou para ganhar ponto ou dificultar a ação do companheiro.				
		Ténis de Mesa (1vs1- 2,74mx1,52m)	Conhece a regulamentação do Ténis de Mesa e arbitra um jogo de singulares de acordo com ela; Posiciona-se com correção e oportunidade, conforme o batimento que vai executar ou a ação do adversário; Serve criando sempre dificuldades ao adversário, alternando o lado (direita ou revés) e variando a profundidade, as trajetórias e os cortes (por baixo ou lateral) na bola; Seleciona e realiza batimentos de defesa e de ataque conforme a trajetória da bola e a posição do adversário, designadamente: a) a defesa alta; b) o smash; c) o topspin; d) o amortie; e) o corte por baixo (underspin). Varia o sistema de jogo, atacando e defendendo e introduz mudanças de velocidade e de direção, por forma a dificultar a ação do adversário				

1º UNIDADE DIDÁTICA – ETAPA PROGNÓSTICO					
Turma: 11º D		Espaço: 4 (Exterior)		Professores: Ana Sanches e Pedro Gil	
Data:		22 setembro		27 setembro	
Aula nº:		3		4	
				20 outubro	
				11	
Situções de Avaliação	Dança	Social	Realiza os passos básicos da dança social proposta (chá-chá-chá) para o nível de ensino com correção e ritmo (sem qualquer tipo de enganos), coordenando os diversos movimentos com fluidez e elegância, adequando-os à marcação musical, mantendo as posições adequadas no grupo ou no par.		
	JDC	Andebol (7vs7 – 40mx20m)	Ações técnico-táticas individuais e coletivas de ataque: 1. Desmarca-se garantindo equilíbrio ofensivo; 2. Passa a um jogador em situação mais ofensiva ou dribla com oportunidade; 3. Finaliza com remate em salto ou em suspensão; 4. Realiza situações de 1x1;		Ações técnico-táticas individuais e coletivas defensivas: 1. Marca o seu atacante direto colocando-se entre a baliza e o atacante e tendo como referência a bola (marcação de vigilância); 2. Atitude pressionante na defesa.
		Basquetebol (3vs3 em campo reduzido – 15mx12m)	Ações técnico-táticas individuais e coletivas garantindo segurança no ataque: 1. Desmarca-se garantindo equilíbrio ofensivo; 2. Progredir utilizando a forma mais adequada (passe ou drible); 3. Passa e corta; 4. Lança no momento adequado e de forma adequada; 5. Desmarca-se em corte;		Ações técnico-táticas individuais e coletivas defensivas: 1. Ressalto ofensivo; 2. Marca o seu atacante sem perder a referência da bola
		Futebol (4vs4 ou 5vs5 com ou sem GR – 40mx20m)	Ações técnico-táticas individuais e coletivas garantindo segurança no ataque: 1. Remata, passa e conduz a bola com oportunidade; 2. Penetra; 3. Desmarca-se no mesmo corredor ou em diagonal; 4. Dribla ou finta para progredir no terreno;		Ações técnico-táticas individuais e coletivas defensivas: 1. Pressiona o portador da bola. 2. Cria situações de superioridade numérica defensiva (marcação individual e à zona). 3. Fecha as linhas de passe.
	Atletismo	Voleibol (4vs4 campo reduzido – 12mx6m)	Ações técnico-táticas individuais e coletivas de ataque: 1. Serve por baixo ou por cima tipo ténis de modo a dificultar a receção. 2. Passa para finalizar; 3. Remata ou faz amorti;		Ações técnico-táticas individuais e coletivas defensivas: 1. Recebe o serviço em manchete ou com duas mãos por cima; 2. Protege o ataque; 3. Na defesa posiciona-se para executar passe ou manchete
		Velocidade + Barreiras + Estafetas	Partida alta; A impulsão no ataque à barreira é feita para a frente; Ataca a barreira com a perna de ataque em extensão completa; A perna de trás mantém-se dobrada até ao contacto com o solo da perna da frente e depois é puxada rápida e ativamente; Mantém o ritmo das 3 passadas, entre as barreiras, durante toda a corrida; Realiza toda a corrida com fluidez sem perca acentuada de velocidade; Faz a prova em, pelo menos, conforme tabela abaixo		
		Lançamento do Peso	Realizando um lançamento, pelo menos, de 6 metros: Pega corretamente o peso; Inicia a fase de preparação de costas para a zona de lançamento, apoiado na perna da frente, com o tronco paralelo ao chão; Encadeia o deslizamento com o lançamento; Desliza (de costas) com os apoios rasantes ao solo. Roda e avança a bacia do lado do peso com extensão da perna; Empurra o engenho com extensão total dos segmentos e flexão da mão; Troca de pés, após a saída do peso, em equilíbrio.		
Aptidão Física					
Capacidade Cardiorrespiratória			Força e resistência muscular (superior, média, inferior)		Velocidade
Exercícios: → Jumping Jacks (7'); → Skiping (5'30"); → Sobe e desce o muro (2'30"); → Joelhos ao peito (165); → Mountain Climbers (3'); → Burpees (200).			Exercícios: → Extensões de Braços (500); → Abdominais (350); → Agachamentos (285); → Fundos de Tríceps (150); → Lunges Alternados (124); → Prancha (5'30").		Exercícios: → Saídas de 40 metros
TOTAL: 365 + 18'			TOTAL: 1409 + 5'30"		TOTAL: 36 saídas

Apêndice III – Exemplo Plano de aula

		Escola Secundária Stuart Carvalhais Mestrado em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário Plano de Aula 1 – Etapa Prognóstica Ano Letivo 2023/2024				
Matérias: Dança; Basquetebol; Voleibol; Patinagem; Ginástica; Aptidão Física		Turma: 11º D	Duração: 90'	Nº Alunos: 20 Alunos	Professores: Ana Sanches e Pedro Gil	Espaço Escolar: Pavilhão (Espaço 3)
Objetivos Gerais: Avaliação Inicial (Prognóstico)				Materiais: Coluna de Som, Patins, Bolas de Basquetebol/Voleibol e Colchões de Proteção		
	Conteúdos	Descrição do Exercício	Componentes Críticas	Croqui	Duração	
Parte Fundamental	Dança 	Os alunos colocam-se atrás do professor e realizam os passos da dança social chá-chá-chá (sequência line dance da escola). Os alunos, em forma de sequência, realizam os seguintes passos: - Passo base; - Voltas; - Promenades; - Deslocação à frente; - New York; - Deslocação atrás. Sem música – Aprendizagem dos passos Com música – Repetir 2 vezes sequência completa.	Aluno consegue realizar a coreografia de forma fluida e com os passos corretos; Aluno consegue entrar e manter-se no ritmo da música.		T.P. 15' T.T. 15'	
	Corrida 	Os alunos realizam 10 percursos (lateral a lateral do campo), treinando a capacidade motora resistência e preparando o organismo para a próxima tarefa. Cada aluno realiza os percursos à sua velocidade.	Fazer os 10 percursos em corrida sem parar.		T.P. 2' T.T. 17'	
	Aptidão Física	Os alunos realizam a seguinte sequência: 1. Prancha 2. Abdominais 3. Extensões de Braços 4. Multisaltos (joelhos ao peito) 5. Prancha	1 e 5: O aluno aguenta 30'' seguidos em prancha, mantendo o alinhamento corporal; 2: O aluno realiza 15 abdominais, de forma contínua; 3: O aluno realiza 15 extensões de braços, sem joelhos no chão, de forma contínua; 4: O aluno realiza 15 multisaltos, elevando os joelhos em simultâneo ao peito.		T.P. 4' T.T. 21'	
	Trabalho por Áreas	Área 1- Ginástica de Solo: 1. Sequência  Área 2 – Basquetebol: 1. 3vs3 com 1 Tabela  Área 3 – Patinagem: 1. Percursos (vai e vem)  Área 4 – Voleibol: 1. 2+2 e/ou 2vs2 	Área 1 (11'): - O aluno consegue realizar uma sequência gímnica, de acordo com os elementos presentes no projeto curricular da escola. - Segundo a sequência criada pelo aluno, será definido o nível em que o mesmo se encontra; Área 2 (11'): - Observação do jogo, verificando que critérios o aluno cumpre de acordo com o projeto curricular permitindo identificar o nível do aluno. Área 3 (11'): - Observação da forma como o aluno realiza os percursos de vai e vem, centrado na fluidez, na velocidade e no domínio do patinar. Área 4 (11'): - Observação do jogo, verificando que critérios o aluno cumpre de acordo com o projeto curricular permitindo identificar o nível do aluno.		T.P. 44' T.T. 65'	
	Transições	Velocidade: Vagas ida e volta (4x40m) – 2ª transição entre áreas. Aptidão Física: Repetição da aptidão física realizada anteriormente – No final das áreas.	Velocidade (3'): O aluno realiza corrida de 40m à máxima velocidade possível. Aptidão Física (4'): Critérios referidos anteriormente.		T.P. 7' T.T. 72'	
	Dança	Os alunos realizam os passos da dança social chá-chá-chá (sequência line dance da escola), com música (2 vezes).	Aluno consegue realizar a coreografia de forma fluida e com os passos corretos; Aluno consegue entrar e manter-se no ritmo da música.		T.P. 5' T.T. 77'	
	Flexibilidade e Equilíbrio 	O aluno realiza alongamentos e equilíbrio: - Levantar a perna dobrando-a, aguentando a posição (2x30'' cada perna)	O aluno aguenta os 30'' numa posição estática e equilibrada.		T.P. 4' T.T. 81'	

Apêndice IV – Informações Recolhidas Aula Apresentação

Nomes	Escola Anterior	Nota Ed. Física	Problemas de Saúde	Modalidade praticada
Aluno 1	Stuart Carvalhais	18	Bronquite asmática	Voleibol (Escola), Dança, Natação
Aluno 2	Stuart Carvalhais	20	Ataques ansiedade	Voleibol (Escola), Karaté, Ginástica
Aluno 3	Stuart Carvalhais	17		
Aluno 4	Stuart Carvalhais	14		Basquetebol
Aluno 5	Stuart Carvalhais	17		Voleibol (Escola)
Aluno 6	Stuart Carvalhais	20		Voleibol (Escola)
Aluno 7	Stuart Carvalhais	19		
Aluno 8	Stuart Carvalhais	18		Natação (Passado)
Aluno 9	Stuart Carvalhais	15	Bronquite	Natação (Passado)
Aluno 10	Stuart Carvalhais	15		Futebol (Passado)
Aluno 11	Stuart Carvalhais	17		Voleibol (Escola)
Aluno 12	Stuart Carvalhais	13		Natação (Passado)
Aluno 13	Stuart Carvalhais	12	Dores Joelho	Tiro com arco
Aluno 14	Stuart Carvalhais	16		Futebol
Aluno 15	Stuart Carvalhais	18	Asma/Renite Alérgica/Escoliose	Voleibol (Escola)
Aluno 16	Stuart Carvalhais	13	Escoliose	Ginásio
Aluno 17	Stuart Carvalhais	15		Futebol, Natação, Ténis (tudo passado)
Aluno 18	Stuart Carvalhais	17		Ginásio
Aluno 19	Stuart Carvalhais	17		Voleibol (Escola)
Aluno 20	Stuart Carvalhais	16		Ginásio

Apêndice V – Avaliações Área das Atividades Físicas de acordo com Critérios de Avaliação de EF da AEM – Etapa Avaliação Inicial

11ºD	JDC				Raquetes	Ginástica				Atletismo	Patinagem (vaivém)
	Futebol	Andebol	Basquetebol	Voleibol	Badminton	Solo	Plinto/ Boque	Corda	Trave	Barreiras	
Aluno 1	NI/I		I	E/A	A	A	I	A	E/A		E
Aluno 2	E	E/A	E	E	E	A	E	A	A	A	E/A
Aluno 3	NI		NI	I	E	E		I	I	NI/I	I/E
Aluno 4	I	I/E	E		NI	I		I	I/E	I	E
Aluno 5	NI		NI	E	I	E		E	I	I/E	NI
Aluno 6		E/A	A	E	E/A	A	E/A	A	A	A	E/A
Aluno 7	A	A	A	A	A	E	E/A	A	I/E	A	I
Aluno 8		I	I/E		E	E/A	E	A	A	I/E	I/E
Aluno 9	E	E	A		E/A	I	I/E	I	NI	A	I
Aluno 10	A	E	E	E	A	E	E/A	A	E	A	E/A
Aluno 11	E	E/A	A	A		E	E	A	E		E
Aluno 12	NI	NI	I	NI	E	NI		E	NI/I		NI
Aluno 13	NI	I	NI/I		I	NI		I		NI	E
Aluno 14	E		E	E/A	E	NI		I	I		NI
Aluno 15	I	E	E	E	E	I	E/A	A	I	I/E	A
Aluno 16	E/A	E	A		E	NI		E	I		I
Aluno 17	A	E/A	E/A	E/A	E/A	E			I/E	NI	
Aluno 18	E	E/A	A	E	E/A	A	E/A	A	I/E	A	E
Aluno 19	E/A	I	E/A	E/A	E	I	E	A	I/E	E	E
Aluno 20	E	E	E	I	A	I	E	E	NI/I	E	E
Aluno 21	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI

Apêndice VI – Avaliações Área da Aptidão Física de acordo com Critérios de Avaliação de EF da AEM – Etapa Avaliação Inicial

Nº	Nome	Vaivem	Nível	Ext bra	Nível	Ele bra	Nível	Abdo	Nível	Salto	Nível	Vel	Nível	Flex	Nível	Flex	Nível	Omr	Nível	Nível Final
1	Aluno 1	44	3	17	2	16	2	40	3	181	3	10,25	1,5	37	1,5	39	1,5	11	1	18,5
2	Aluno 2	56	4	15	2	17	2	48	3	218	3	8,74	2	36	1,5	37	1,5	11	1	20
3	Aluno 3	40	3	16	2	5	1	37	3	155	3	11,25	1	34	1,125	31	0,75	11	1	15,875
4	Aluno 4	36	2	24	2	11	1,5	29	1,5	155	3	9,7	2	21	0,375	22	0,375	11	1	13,75
5	Aluno 5	52	4	18	2	14	2	40	3	166	3	10,14	1,5	37	1,5	35	1,125	11	1	19,125
6	Aluno 6	60	4	15	2	14	2	46	3	201	3	9,6	2	43	1,5	42	1,5	11	1	20
7	Aluno 7	96	4	26	1,5	31	2	48	3	235	3	8,08	2	34	1,5	34	1,5	11	1	19,5
8	Aluno 8	52	4	16	2	16	2	40	3	167	3	9,83	2	37,5	1,5	37	1,5	11	1	20
9	Aluno 9	64	2	25	1,5	13	1	26	1,5	198	3	9,02	1	30	1,5	29	1,5	11	1	14
10	Aluno 10	76	2	25	1,5	32	2	38	2,25	229	3	8,09	2	24,5	0,75	23	0,75	11	1	15,25
11	Aluno 11	84	3	35	2	31	2	48	3	251	3	8,33	1,5	33	1,5	29	1,5	1	0,50	18
12	Aluno 12	34	2	11	1	10	1,5	40	3	144	3	9,8	2	19	0,375	17	0,375	11	1	14,25
13	Aluno 13	22	1	2	0,5	4	1	25	1,5	130	2,25	11,71	0,5	8	0,375	13	0,375	11	1	8,5
14	Aluno 14	33	2	6	0,5	7	1	18	1,5	154	3	10,28	1,5	32	0,75	32	0,75	11	1	12
15	Aluno 15	52	4	16	2	14	2	38	3	168	3	9,98	1,5	31	0,75	33	0,75	11	1	18
16	Aluno 16	61	2	18	1	14	1	44	2,25	177	1,5	8,68	1	18	0,375	20	0,75	1	0,50	10,375
17	Aluno 17	94	4	35	2	32	2	28	1,5	222	3	7,69	2	21	0,75	22	0,75	0	0	16
18	Aluno 18	81	3	35	2	32	2	40	2,25	261	3	8,18	1,5	39	1,5	40	1,5	11	1	17,75
19	Aluno 19	58	4	16	2	14	2	40	3	206	3	8,92	2	28	0,375	21	0,375	11	1	17,75
20	Aluno 20	64	2	18	1	25	1,5	48	3	201	3	8,83	1	35	1,5	34	1,5	11	1	15,5
21	Aluno 21	16	1	1	0,5	0	FALSO	0	####	108	0,75	13,06	0	20	0,375	23	0,375	11	1	4

Apêndice VII – Exemplo Plano de Controlo do Tempo de Aula

PLANO DE AULA 13 (3/11/2023) : TURMA 11º D

Presenças + Instrução Inicial: 15h15 – 15h20

Dança: 15h20- 15h30

-----MONTAR O MATERIAL (15h30 – 15h35)-----

(30´) Trabalho por Áreas:

1. **Área 1** Trave + Flexões Braço com apoio – 15H35 – 15H47
2. **Área 2** Corda – 15H47 – 15H59
3. **Área 3** Ginástica Solo – 15H59 – 16H11
4. **Área 4** Salto em Altura – 16H11 – 16H23

-----DESMONTAR O MATERIAL (16h23 – 16h28)-----

Aptidão Física: 16h28– 16h35

Dança: 16H35 – 16H40

Flexibilidade + Equilíbrio: 16H40 – 16h45

TRAVE – CORDA – GINÁSTICA SOLO – SALTO EM ALTURA			
GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
Aluno 7	Aluno 11	Aluno 18	Aluno 17
Aluno 10	Aluno 20	Aluno 16	Aluno 9
Aluno 1	Aluno 2	Aluno 6	Aluno 5
Aluno 4	Aluno 3	Aluno 7	Aluno 15
Aluno 19	Aluno 12	Aluno 14	Aluno 13
Aluno 21			
T – C – G – SA	C – G – SA - T	G – SA – T - C	SA – T – C - G

Apêndice VIII - Formação Grupos de Nível por Matéria

Número dos Aluno		Não Introdução	Introdução	Elementar	Avançado
JDC	Andebol	12, 21	4*, 8, 13, 19	2*, 6*, 9, 10, 15,16,17*, 18*, 20	7
	Futebol	1*, 3, 5, 12, 13, 21	4, 15	2, 9, 11, 14, 16*, 18, 19*, 20	7, 10, 16
	Basquetebol	3, 5, 13*, 21	1, 8*, 12	2, 4, 10, 14, 15, 17*, 19*, 20	6, 7, 9, 11, 16, 18
	Voleibol	12, 21	3, 20	1*, 2, 5, 6, 10, 14*, 15, 17*, 18, 19*	7, 11
Ginástica	Solo	12, 13, 14, 16, 21	4, 9, 15, 19, 20	3, 5, 7, 8*, 10, 11, 17	1, 2, 6, 18
	Plinto/Boque	21	1, 9*	2, 6*, 7*, 8, 10*, 11, 15*, 18*, 19, 20	
	Corda	21	3, 4, 9, 13, 14	5, 12, 16, 20	1, 2, 6, 7, 8, 10, 11, 15, 18, 19
	Trave	9, 12*, 20*, 21	3, 5, 7*, 14, 15, 16, 17*, 18*, 19*	1*, 10, 11	2, 6, 8
Atletismo	Barreiras	3*, 13, 17, 21	4, 5*, 8*, 15*	19, 20	2, 6, 7, 9, 10, 18
Raquetes	Badminton	4, 21	5, 13	2, 3, 6*, 8, 9*, 12, 14, 15, 16, 17*, 18*, 19	1, 7, 10, 20
Patinagem		5, 12, 14, 21	3*, 7, 9, 16	1, 2*, 4, 6*, 10*, 11, 13, 18, 19, 20	15
*		Alunos perto de concluírem esse nível para progredirem para o nível superior. No caso da matéria de ginástica os alunos NI, passam para o nível PI (Parte Introdução)			
Alunos sem notas					
Andebol		Aos alunos 1, 3, 5 e 14 ainda não foi possível definir nota			
Futebol		Aos alunos 6 e 8 ainda não foi possível definir nota			
Basquetebol		Sem alunos a referenciar			
Voleibol		Aos alunos 4, 8, 9, 13 e 16 ainda não foi possível definir nota			
Solo		Sem alunos a referenciar			
Plinto/Boque		Aos alunos 3, 4, 5, 12, 13, 14, 16 e 17 ainda não foi possível definir nota			
Corda		Ao aluno 17 ainda não foi possível definir nota			
Trave		Ao aluno 13 ainda não foi possível definir nota			
Barreiras		Aos alunos 1, 11, 12, 14 e 16 ainda não foi possível definir nota			
Badminton		Ao aluno 11 ainda nã foi possível definir nota			
Patinagem		Ao aluno 17 ainda não foi possível definir nota			

Apêndice IX – Alunos Críticos, Barreira e Competentes nas Diversas Matérias de acordo com Critérios de Avaliação de EF da AEM

Matéria	Alunos críticos	Alunos Barreira	Alunos competentes	Nível Maioria Turma
Andebol	12, 21	I/E-4; E/A-2,6,17,18	7	Elementar
Futebol	3,5,12,13,21	NI/I-1; E/A-16,19	7,10,16	Elementar
Basquetebol	3,5,21	NI/I-13; I/E-8; E/A-17,19	6,7,9,11,16,18	Elementar
Voleibol	12,21	E/A-1,4,17,19	7,11	Elementar
Badminton	4,21	E/A-6,9,17,18	1,7,10,20	Elementar
Ginás. Solo	12,13,14,16,21	E/A-8	1,2,6,18	Elementar
Trave Olimp.	9,21	NI/I-12,20; I/E-7,17,18,19; E/A-1	2,6,8	Introdução
Barreiras	3,13,21,17	NI/I-3; I/E-5,8,15	2,6,7,9,10,18	Avançado
Patinagem	5,12,14,21	I/E-3; E/A-2,4,6,10	15	Elementar

Apêndice X - Unidade Didática) 2º Etapa – Etapa Prioridades

2ª UNIDADE DIDÁTICA – ETAPA PRIORIDADES							
Turma: 11º D		Espaço: 1 (Ginásio)		Professores: Pedro Gil			
Data:	3 novembro	10 novembro	15 novembro	29 novembro	19 janeiro	26 janeiro	31 janeiro
Aula nº:	14	16	17	19	28	30	31
Situações de Exercício/ jogos – Aprendizagem / Avaliação	Ginástica	Solo	Em sequência o aluno combina, com fluidez, as seguintes habilidades dos diferentes tipos: Tipo A: Pino de cabeça, pino de braços seguido de enrolamento à frente, pino de braços seguido de ponte. Tipo B: Roda e Rodada. Tipo C: Cambalhota à frente engrupada, cambalhota à frente de pernas afastadas e estendidas, cambalhota à frente com pernas estendidas e juntas, cambalhota à frente saltada, cambalhota atrás engrupada, cambalhota atrás com pernas estendidas e afastadas, cambalhota atrás com pernas estendidas e juntas, cambalhota atrás com passagem por pino Tipo D: Avião, vela, queda facial em frente, bandeira, ponte, ângulo, espargata frontal ou lateral. Nota: Nível I são permitidas ajudas e Nível A sem ajudas				
		Boque e Plinto	No plinto com, pelo menos, 5 caixas realiza quatro saltos: Tipo A: Plinto transversal (salto de barreira). Plinto longitudinal (salto de coelho). Tipo B: Plinto longitudinal (salto com cambalhota). Tipo C: Plinto transversal (salto ao eixo; salto entre mãos; roda; passagem por pino). Tipo D: Plinto transversal (roda). Plinto longitudinal (roda; salto ao eixo; salto entre mãos). Nota: Pelo menos um tem que ser com o plinto longitudinal, um tem que ser em apoio invertido, tendo todos que ser dos tipos B e C, com chamada a pés juntos e receção equilibrada.				
		Aparelhos	Realiza cinco saltos: Tipo A: Salto em extensão (vela); salto engrupado. Tipo B: Salto de carpa de pernas afastadas. Tipo C: Salto com pirueta vertical; salto de “peixe”; salto mortal à frente com ajuda. Nota: 2 são do Tipo C com elevação rápida dos braços e receção equilibrada no colchão.				
		Trave Olímpica	Realiza um encadeamento dos seguintes elementos: 2 Tipo A: Entrada a 1 pé com chamada no reuther; Entrada de eixo com chamada no reuther. 3 Tipo B: Meia volta com balanço de 1 pernas; Volta com balanço de 1 perna (pivô); Avião. 2 Tipo C: Salto de gato; Salto a pés juntos engrupado; Cambalhota à frente com saída de pernas afastadas				
			1 Tipo D: Rodada				
		Barra Fixa	Realiza um encadeamento dos seguintes elementos: Subida de frente; Rolamento à frente; Balanços à frente e atrás; Balanço com meia volta; Balanços à frente e atrás; Saída à frente em báculo. Com coordenação e fluidez.				
		Paralelas Simétricas	Realiza um encadeamento dos seguintes elementos: balanços em apoio de mãos e em apoio braquial; subida de báculo comprida; posição angular em apoio manual; pino de ombros e saída à frente e à retaguarda.				
		Corda	Realiza uma sequência com saltos com deslocamento e sem deslocamento, com apoio alternado e simultâneo, com a rotação da corda para frente e para trás; e movimentos de lançamento com receção e giratórios acima da cabeça; e saltos com a corda dobrada ao meio e movimentos de cruzamento à frente ou atrás e de rotação dupla da corda entre saltos, com fluidez e com as paragens necessárias para inverter o movimento da corda. Liga os movimentos giratórios à frente com os saltos à corda. Realiza cada tipo de salto pelo menos 8 vezes, com exceção dos saltos com a corda dobrada e os movimentos de cruzamento e de rotação dupla que devem ser realizados pelo menos 2 vezes				
	Atletismo	Salto em Altura	Técnica de Fosbury Flop; Aumenta a velocidade da corrida na entrada da curva Inclina o corpo para o interior da curva; Acompanha a impulsão energética e vertical com a elevação ativa dos ombros e braços; “Puxa” energeticamente as coxas com extensão das pernas (corpo em “L”) na fase descendente do voo; Receção de costas no colchão com braços afastados lateralmente.				
	Dança	Social	Realiza a dança social proposta (salsa) em line dance para o nível de ensino com correção e ritmo (sem qualquer tipo de enganos), coordenando os diversos movimentos com fluidez e elegância, adequando-os à marcação musical, mantendo as posições adequadas no grupo ou no par.				

2ª UNIDADE DIDÁTICA – ETAPA PRIORIDADES									
Turma: 11º D		Espaço: 2 e 3 (Pavilhão)		Professores: Pedro Gil					
Data:	25 outubro	27 outubro	24 novembro	6 dezembro	13 dezembro	15 dezembro	3 janeiro	10 janeiro	2 fevereiro
Aula nº:	12	13	18	20	21	22	23	25	32
Situções de Exercício/ jogos – Aprendizagem / Avaliação	Ginástica	Solo	Em sequência o aluno combina, com fluidez, as seguintes habilidades dos diferentes tipos: Tipo A: Pino de cabeça, pino de braços seguido de enrolamento à frente, pino de braços seguido de ponte. Tipo B: Roda e Rodada. Tipo C: Cambalhota à frente engrupada , cambalhota à frente de pernas afastadas e estendidas, cambalhota à frente com pernas estendidas e juntas, cambalhota à frente saltada, cambalhota atrás engrupada , cambalhota atrás com pernas estendidas e afastadas, cambalhota atrás com pernas estendidas e juntas, cambalhota atrás com passagem por pino Tipo D: Avião, vela, queda facial em frente, bandeira, ponte, ângulo, espargata frontal ou lateral. Nota: Nível I são permitidas ajudas e Nível A sem ajudas						
		Aparelho	Corda	Realiza uma sequência com saltos com deslocamento e sem deslocamento, com apoio alternado e simultâneo, com a rotação da corda para frente e para trás; e movimentos de lançamento com receção e giratórios acima da cabeça; e saltos com a corda dobrada ao meio e movimentos de cruzamento à frente ou atrás e de rotação dupla da corda entre saltos, com fluidez e com as paragens necessárias para inverter o movimento da corda. Liga os movimentos giratórios à frente com os saltos à corda. Realiza cada tipo de salto pelo menos 8 vezes, com exceção dos saltos com a corda dobrada e os movimentos de cruzamento e de rotação dupla que devem ser realizados pelo menos 2 vezes					
		Dança	Social	Realiza a dança social proposta (salsa) em <u>line</u> dance para o nível de ensino com correção e ritmo (sem qualquer tipo de enganos), coordenando os diversos movimentos com fluidez e elegância, adequando-os à <u>marcação musical, mantendo as posições adequadas no grupo ou no par.</u>					
		JDC	Basquetebol (3vs3)	Ações técnico-táticas individuais e coletivas: 1. Desmarca-se – corta para o cesto; 2. Oferece linhas de passe; 3. Passe ao colega desmarcado; 4. Progressão em drible; 5. Lançamento na passada ou curta distância;			Ações técnico-táticas individuais e coletivas: 1. Desmarca-se garantindo equilíbrio ofensivo; 2. Progride utilizando a forma mais adequada (passe ou drible); 3. Passa e corta;		
				6. Aclara para o cesto; 7. Marca o atacante. Crítérios de Observação 1. Defesa 2. Lançamento na passada (não protagonizados); 3. Jogo cesto a cesto; Defesa enquadra-se entre adversário e cesto.			4. Lançamento no momento adequado e de forma adequada; 5. Desmarca-se em corte; 6. Ressalto ofensivo; 7. Marca o seu atacante sem perder a referência da bola Crítérios de Observação 1. Defesa em posição base defensiva; 2. Defesa entre adversário e cesto; 3. Bola preferencialmente no corredor central; 4. Luta pelos ressaltos; 5. Movimentos ofensivos em direção ao cesto; 6. Largura e profundidade.		
		Voleibol (4vs4 campo reduzido – 12mx6m)	Ações técnico-táticas individuais e coletivas de: 1. Serve por baixo; 2. Recebe serviço – manchete ou toque de dedos; 3. Passa para finalizar; 4. Remata em apoio ou passe colocado. Crítérios de Observação 1. Maioria dos passos em toque de dedos; 2. Continuidade de jogo.			Ações técnico-táticas individuais e coletivas: 1. Serve por baixo ou por cima tipo ténis de modo a dificultar a receção. 2. Passa para finalizar; 3. Remata ou faz amorti ; 4. Recebe o serviço em manchete ou com duas mãos por cima; 5. Protege o ataque; 6. Na defesa posiciona-se para executar passe ou manchete Crítérios de Observação 1. Utiliza 3 toques; 2. Dinâmica dos 3 toques; 3. Finalização intencional.			
	Patinagem	Percursos: Centrado na fluidez, na velocidade e no domínio do patinar. Habilidades: Realizando um percurso, com as seguintes habilidades dos diferentes tipos:							
		Tipo A: Deslize para a frente e com impulso alternado, deslize para a frente em 8, deslize para trás com 8's e sem ajudas, deslize para trás com cruzamento de pernas, desloca-se apoiado nos travões. Tipo B: Salta de um pé para o outro, salta com os pés paralelos com receção igual; Tipo C: Curva com os pés paralelos, curva com o cruzamento de pernas, viragem de frente e de costas, viragem de costas para a frente; Tipo D: Travagem em "T", travagem de costas com "tacões", travagem com patins paralelos; Tipo E: Desliza frente sobre um patim em 4, patina para a frente e baixo, carrinho, desliza frente em "avião", desliza atrás sobre um patim em 4, desliza atrás em "avião".							
	Raquetes	Badminton (1vs1-13,40mx 5,18m)	Faz serviço curto e comprido; Desloca-se e posiciona-se corretamente para devolver o volante utilizando o clear, o lob , o drive, o remate e o amorti , criando dificuldades à receção e atuando ou para ganhar ponto ou dificultar a ação do companheiro .						
Ténis de Mesa (1vs1- 2,74mx1,52m)		Conhece a regulamentação do Ténis de Mesa e arbitra um jogo de singulares de acordo com ela; Posiciona-se com correção e oportunidade, conforme o batimento que vai executar ou a ação do adversário; Serve criando sempre dificuldades ao adversário, alternando o lado (direita ou revés) e variando a profundidade, as trajetórias e os cortes (por baixo ou lateral) na bola; Seleciona e realiza batimentos de defesa e de ataque conforme a trajetória da bola e a posição do adversário, designadamente: a) a defesa alta; b) o smash; c) o topspin ; d) o amorti ; e) o corte por baixo (underspin). Varia o sistema de jogo, atacando e defendendo e introduz mudanças de velocidade e de direção, por forma a dificultar a ação do adversário							

2ª UNIDADE DIDÁTICA – ETAPA PRIORIDADES						
Turma: 11º D		Espaço: 4 (Exterior)		Professores: Pedro Gil		
Data:	8 novembro		5 janeiro		12 janeiro	
Aula nº:	15		24		26	
				17 janeiro		
				27		
				24 janeiro		
				29		
Situções de Exercício/ jogos – Aprendizagem / Avaliação	JDC	Andebol (5vs5)	Introdução/Elementar Ações técnico-táticas individuais e coletivas: 1. Desmarcação - equilíbrio ofensivo; 2. Passe a colega melhor posição ou drible com oportunidade; 3. Finalização - remate em salto ou em apoio; 4. Realiza 1x1; 5. Marca atacante.	Elementar/Avançado Ações técnico-táticas individuais e coletivas: 1. Desmarcação - equilíbrio ofensivo; 2. Passe a colega melhor posição ou drible com oportunidade; 3. Finalização - remate em salto ou em suspensão; 4. Realiza 1x1; 5. Marca atacante (entre baliza-atacante com referência da bola); 6. Marcação de vigilância		
			CrITÉrios de Observação 1. Golos em remate em salto (não protagonizados); 2. Progressão no campo.	CrITÉrios de Observação 1. Muito contacto físico; 2. Muito contra-ataque; 3. Muito 1vs1; 4. Largura e profundidade;		
		Basquetebol (3vs3 em campo reduzido – 15mx12m)	Introdução/Elementar Ações técnico-táticas individuais e coletivas: 8. Desmarca-se – corta para o cesto; 9. Oferece linhas de passe; 10. Passe ao colega desmarcado; 11. Progressão em drible; 12. Lançamento na passada ou curta distância; 13. Aclara para o cesto; 14. Marca o atacante.	Elementar/Avançado Ações técnico-táticas individuais e coletivas: 8. Desmarca-se garantindo equilíbrio ofensivo; 9. Progride utilizando a forma mais adequada (passe ou drible); 10. Passa e corta; 11. Lançamento no momento adequado e de forma adequada; 12. Desmarca-se em corte; 13. Ressalto ofensivo; 14. Marca o seu atacante sem perder a referência da bola		
			CrITÉrios de Observação 4. Defesa 5. Lançamento na passada (não protagonizados); 6. Jogo cesto a cesto; 7. Defesa enquadra-se entre adversário e cesto.	CrITÉrios de Observação 7. Defesa em posição base defensiva; 8. Defesa entre adversário e cesto; 9. Bola preferencialmente no corredor central; 10. Luta pelos ressaltos; 11. Movimentos ofensivos em direção ao cesto; 12. Largura e profundidade.		
		Futebol (4vs4 ou 5vs5 com ou sem GR – 40mx20m)	Introdução/ Elementar Ações técnico-táticas individuais e coletivas: 1. Remata; 2. Passa; 3. Conduz; 4. Desmarca-se – rotura ou apoio; 5. Marca adversário.	Elementar/Avançado Ações técnico-táticas individuais e coletivas: 1. Remata, passa e conduz a bola com oportunidade; 2. Penetra; 3. Desmarca-se no mesmo corredor ou em diagonal; 4. Dribla ou finta para progredir no terreno; 5. Pressiona o portador da bola. 6. Cria situações de superioridade numérica defensiva (marcação individual e à zona). 7. Fecha as linhas de passe.		
			CrITÉrios de Observação 1. Enquadra-se quando recebe; 2. Consegue manter a bola em campo;	CrITÉrios de Observação 1. Jogo com muita posse de bola; 2. Defesa atrás da linha da bola; 3. Alguns remates; 4. Largura e profundidade.		
			Voleibol (4vs4 campo reduzido – 12mx6m)	Introdução/ Elementar Ações técnico-táticas individuais e coletivas de: 5. Serve por baixo; 6. Recebe serviço – manchete ou toque de dedos; 7. Passa para finalizar; 8. Remata em apoio ou passe colocado.	Elementar/Avançado Ações técnico-táticas individuais e coletivas: 7. Serve por baixo ou por cima tipo ténis de modo a dificultar a receção. 8. Passa para finalizar; 9. Remata ou faz amorti <u>amorti</u> ; 10. Recebe o serviço em manchete ou com duas mãos por cima; 11. Protege o ataque; 12. Na defesa posiciona-se para executar passe ou manchete	
		CrITÉrios de Observação 3. Maioria dos passos em toque de dedos; 4. Continuidade de jogo.		CrITÉrios de Observação 4. Utiliza 3 toques; 5. Dinâmica dos 3 toques; 6. Finalização intencional.		
	Atletismo	Velocidade + Barreiras	Partida alta; A impulsão no ataque à barreira é feita para a frente; Ataca a barreira com a perna de ataque em extensão completa; A perna de trás mantém-se dobrada até ao contacto com o solo da perna da frente e depois é puxada rápida e ativamente; Mantém o ritmo das 3 passadas, entre as barreiras, durante toda a corrida; Realiza toda a corrida com fluidez sem perca acentuada de velocidade; <u>Faz a prova em, pelo menos, conforme tabela abaixo</u>			
		Lançamento do Peso	Realizando um lançamento, pelo menos, de 6 metros: Pega corretamente o peso; Inicia a fase de preparação de costas para a zona de lançamento, apoiado na perna da frente, com o tronco paralelo ao chão; Encadeia o deslizamento com o lançamento; Desliza (de costas) com os apoios rasantes ao solo. Roda e avança a bacia do lado do peso com extensão da perna; Empurra o engenho com extensão total dos segmentos e flexão da mão; Troca de pés, após a saída do peso, em equilíbrio.			

Aptidão Física		
Capacidade Cardiorrespiratória	Força e resistência muscular (superior, média, inferior)	Velocidade
Exercícios: → Jumping Jacks (9'); → Skiping (7'); → Sobe e desce o muro (3'30"); → Joelhos ao peito (200); → Mountain Climbers (5'30"); → Burpees (420); → Saltos laterais a pés juntos (3'); → Saltos à frente e atrás a pés juntos (2'). TOTAL: 620 + 30'	Exercícios: → Extensões de Braços (760); → Extensões de Braços no muro (320); → Abdominais (760); → Agachamentos (340); → Fundos de Tríceps (320); → Lunges Alternados (160); → Prancha (7'); → Prancha toca nos ombros (2'); → Agachamento isométrico (4'). TOTAL: 2660 + 13'	Exercícios: → Saídas de 40 metros. TOTAL: 34 saídas

Apêndice XI - Grupos de Aprendizagem Área das Atividade Físicas – Etapa Prioridades

Ginástica de Aparelhos – Trave

Situação aprendizagem	Nível Pretendido	Alunos críticos	Alunos facilitador
Em sequência, os alunos realizam entrada (com ajuda), Marcha ponta dos pés frente e trás, Meia-volta e saída em extensão	Parte Introdução	13, 21	6, 7
Em sequência, os alunos realizam entrada (com ou sem ajuda), Marcha ponta dos pés frente e trás, avião, Meia-volta, Salto de Gato, Saída em Extensão com meia pirueta	Introdução	9, 12, 20	2, 18
Em sequência, e de forma fluída, os alunos realizam entrada (sem ajuda), Marcha ponta dos pés frente e trás, avião, Meia-volta, Salto de Gato e engrupado, Saída em Extensão com meia pirueta	Elementar	3, 14	8, 17
Em sequência, e de forma fluída, os alunos realizam entrada (sem ajuda), Marcha ponta dos pés frente e trás, avião, Meia-volta, Salto de Gato e engrupado, Saída em Extensão com meia pirueta	Elementar	4, 15, 16	1, 10
Em sequência, e de forma fluída, os alunos realizam entrada (sem ajuda), Marcha ponta dos pés frente e trás, avião, Meia-volta, Salto de Gato e engrupado, Saída em Extensão com meia pirueta	Elementar	5, 17, 19	11

Ginástica de Solo

Situação aprendizagem	Nível Pretendido	Alunos críticos	Alunos facilitador
Em sequência, e de forma fluída, os alunos realizam Pino Cabeça ou Braços (com ajuda), cambalhota à frente e atrás engrupada, avião, vela e ponte	Introdução	12, 14, 20	2, 18
Em sequência, e de forma fluída, os alunos realizam Pino Cabeça ou Braços (com ajuda), cambalhota à frente e atrás engrupada, avião, vela e ponte	Introdução	13, 16, 21	6, 7
Em sequência, e de forma fluída, os alunos realizam Pino Cabeça e Braços (com ajuda), Roda, Cambalhota atrás pernas estendidas e juntas e Ponte	Elementar	9, 19	5, 11
Em sequência, e de forma fluída, os alunos realizam Pino Cabeça e Braços (com ajuda), Roda e Cambalhota atrás pernas estendidas e juntas	Elementar	4, 15	1, 10

JDC – Voleibol

Situação aprendizagem	Nível Pretendido	Alunos críticos	Alunos facilitador
Em situação de 2x2 os alunos servem por baixo, recebe serviço em manchete ou a duas mãos por cima e envia a bola para o outro campo (Foco: deslocamento para ponto de queda da bola e serviço)	Introdução	12, 21	3, 20
Em situação de 3x3 os alunos servem por baixo, recebe serviço em manchete ou a duas mãos por cima, passa a um colega e finaliza em apoio ou passe colocado (Foco: Finaliza em apoio ou passe colocado)	Elementar	4, 8	5, 18, 14
Em situação de 3x3 ou 4x4 os alunos servem colocado, passam para finalizar, rematam, recebem o serviço e fazem bloco (Foco: Remate e Bloco)	Avançado	1, 2, 6, 10, 15, 17, 19	

Apêndice XII – Matéria Prioritária por Aluno

Matéria Prioritária Por Aluno			
Aluno 1	Voleibol; Basquetebol; Saltos Plinto/Boque;	Aluno 12	Voleibol; Solo; Trave; Patinagem
Aluno 2	Voleibol; Saltos Plinto/Boque;	Aluno 13	Basquetebol; Solo; Trave; Corda
Aluno 3	Voleibol; Basquetebol; Trave;	Aluno 14	Solo; Trave; Patinagem
Aluno 4	Voleibol; Solo; Trave;	Aluno 15	Voleibol; Solo; Trave;
Aluno 5	Basquetebol; Trave; Patinagem	Aluno 16	Solo; Trave; Patinagem
Aluno 6	Voleibol; Patinagem; Saltos Plinto/Boque	Aluno 17	Voleibol; Trave; Patinagem;
Aluno 7	Solo; Trave; Patinagem	Aluno 18	Trave; Patinagem; Saltos Boque/Plinto
Aluno 8	Voleibol; Basquetebol; Patinagem	Aluno 19	Voleibol; Solo; Trave
Aluno 9	Solo; Trave; Patinagem	Aluno 20	Solo; Trave;
Aluno 10	Voleibol; Basquetebol; Solo;	Aluno 21	Basquetebol; Voleibol; Solo; Trave; Patinagem;
Aluno 11	Solo; Patinagem		

Apêndice XIII – Grupos por Objetivos da Área da Aptidão Física – Etapa Prioridades

Extensões de Braços – Força Superior

Situação aprendizagem	Nível Pretendido	Alunos críticos
Realização de um mínimo de 7 extensões de braços até ao final do ano	ZS (Suf)	13,14,21
Realização de um mínimo de 13 extensões de braços até ao final do ano	ZS (Bom)	12
Realização de um mínimo de 25 extensões de braços até ao final do ano	ZS (Bom)	16,20
Realização de um mínimo de 35 extensões de braços até ao final do ano	Perfil Atlético (M. Bom)	7,9,10

Vaivém - Resistência

Situação aprendizagem	Nível Pretendido	Alunos críticos
Realização de um mínimo de 32 percursos (raparigas) e 61 percursos (rapazes) no teste de vaivém	ZS (Suf)	13,21
Realização de um mínimo de 40 percursos (raparigas) e 80 percursos (rapazes) no teste de vaivém	ZS (Bom)	4,9,10,12,14,16,20
Realização de um mínimo de 51 percursos (raparigas) e 94 percursos (rapazes) no teste de vaivém	Perfil Atlético (M. Bom)	1,3,11,18

Apêndice XIV – Grupos de Trabalho Consoante o Espaço) 2ª Etapa – Prioridades

Espaço 1

MATÉRIA 1 – MATÉRIA 2 – MATÉRIA 3 – MATÉRIA 4			
GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
Aluno 2 Aluno 5 Aluno 10 Aluno 18 Aluno 19	Aluno 3 Aluno 7 Aluno 11 Aluno 13 Aluno 16 Aluno 17	Aluno 1 Aluno 8 Aluno 12 Aluno 15 Aluno 21	Aluno 4 Aluno 6 Aluno 9 Aluno 14 Aluno 20
1 – 2 – 3 – 4	2 – 3 – 4 – 1	3 – 4 – 1 – 2	4 – 1 – 2 – 3

Espaço 2 e 3

MATÉRIA 1 – MATÉRIA 2 – MATÉRIA 3 – MATÉRIA 4			
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Aluno 10 Aluno 11 Aluno 16 Aluno 17 Aluno 18 Aluno 20	Aluno 1 Aluno 5 Aluno 6 Aluno 15 Aluno 17	Aluno 3 Aluno 4 Aluno 12 Aluno 13 Aluno 21	Aluno 2 Aluno 5 Aluno 7 Aluno 9 Aluno 14
1 – 2 – 3 – 4	2 – 3 – 4 – 1	3 – 4 – 1 – 2	4 – 1 – 2 – 3

Espaço 4

MATÉRIA 1 + MATÉRIA 2 – MATÉRIA 3 E 4			
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Aluno 6 Aluno 7 Aluno 9 Aluno 14 Aluno 17	Aluno 10 Aluno 11 Aluno 16 Aluno 18 Aluno 19 Aluno 20	Aluno 1 Aluno 3 Aluno 12 Aluno 13 Aluno 15	Aluno 2 Aluno 4 Aluno 5 Aluno 7 Aluno 21
1 – 2 – 3 + 4	2 -1- 3 + 4	3 + 4 – 1 – 2	3 + 4 – 2 – 1

Apêndice XV – Habilidade Gímica a Praticar pelo Aluno – Ginástica de Solo

Aluno 1	1 - Cambalhota à frente - pernas estendidas e juntas; 2 - Cambalhota atrás - pernas estendidas e juntas; 3 - ângulo
Aluno 2	1 - Pino Cabeça; 2 - Cambalhota à frente – Pernas estendidas e juntas; 3 – ângulo
Aluno 3	1 - Pino de Braços seguido de Ponte; Rodada; 2 - Cambalhota à frente pernas estendidas afastadas; 3 - Cambalhota Saltada; 4 - Queda Facial
Aluno 4	1 - Roda; 2 - Rodada; 3 - Cambalhota atrás – pernas estendidas e afastadas
Aluno 5	1 - Pino de Braços seguido cambalhota; 2 - Cambalhota à frente - pernas estendidas e juntas; 3 - Cambalhota atrás - pernas estendidas e juntas
Aluno 6	1 - Cambalhota frente - pernas estendidas e juntas; 2 - Cambalhota atrás - pernas estendidas e juntas; 3 - Cambalhota atrás com passagem por pino
Aluno 7	1 – Pino Cabeça; 2 – Cambalhota atrás engrupada; 3 - Cambalhota atrás – pernas estendidas e afastadas
Aluno 8	1 – Pino Cabeça; 2 - Cambalhota à frente – pernas estendidas e juntas; 3 – Cambalhota atrás com passagem por pino
Aluno 9	1 – Roda; 2 – Rodada; 3 – Cambalhota saltada
Aluno 10	1 - Cambalhota à frente – pernas estendidas e Juntas; 2 - Cambalhota atrás – pernas estendidas e juntas; 3 – ângulo
Aluno 11	1 – Rodada; 2 – Cambalhota à frente - pernas estendidas e juntas; 3 – Cambalhota atrás – pernas estendidas e juntas
Aluno 12	1 – Cambalhota atrás engrupada; 2 – Vela; 3 – Roda
Aluno 13	1 – Cambalhota atrás engrupada; 2 – Pino de Cabeça; 3 – Roda
Aluno 14	1 – Pino Cabeça; 2 – Cambalhota à frente engrupada; 3 – Cambalhota atrás engrupada
Aluno 15	1 – Pino Cabeça; 2 – Rodada; 3 – Cambalhota à frente – Pernas estendidas e afastadas; 4 – Queda Facial;
Aluno 16	1 – Roda; 2 – Cambalhota à frente; 3 – Vela
Aluno 17	1 – Vela; 2 – Cambalhota à frente – Pernas estendidas e afastadas; 3 – Pino Cabeça
Aluno 18	1 – Cambalhota atrás- Pernas estendidas e juntas; 2 - Cambalhota atrás com passagem por pino; 3 – Cambalhota à frente – Pernas estendidas juntas
Aluno 19	1 – Roda; 2 – Ponte; 3 – Queda Facial; 4 – Cambalhota atrás - pernas estendidas e afastadas
Aluno 20	1 – Roda; 2 – Cambalhota atrás engrupada; 3 – Cambalhota à frente saltada; 4 – Vela
Aluno 21	1 – Cambalhota à frente engrupada; 2 – Cambalhota atrás engrupada; 3 – vela; 4 – Ponte;

Apêndice XVI – Resultados 1º Período, nas Matérias Prioritárias dos Alunos Prioritários de acordo com Critérios de Avaliação de EF da AEM – Evolução

Trave Olímpica

Números	Nível Avaliação Inicial	Nível Etapa Prioridades
21	NI	NI
13	NI	PI
9; 12; 20	NI	I
3, 5, 14, 15, 16, 19	I	I
4, 17	I	E

Ginástica de Solo

Números	Nível Avaliação Inicial	Nível Etapa Prioridades
12,13, 14, 16, 20, 21	NI	NI
4, 19	I	I
9, 15	I	E

Voleibol

Números	Nível Avaliação Inicial	Nível Etapa Prioridades
4, 21	NI	NI
12	NI	I
8,16	I	I
1,2,10,15	E	E
6,17,19	E	A

Apêndice XVII – Resultados 1º Período, Área das Atividades Físicas de acordo com Critérios de Avaliação de EF da AEM) 2ª Etapa – Prioridades

11ºD	JDC				Raquetes		Ginástica								Atletismo			Patinagem		Dança				Orientação
	Futebol	Andebol	Basquetebol	Voleibol	Badminton	Ténis de Mesa	Solo	Plinto/Boque	Minitrampolim	Corda	Trave	Barra Fixa	Paralelas S.	Acrobática	Barreiras	Peso	Salto Altura	Vaivém	Habilidades	Chá-Chá	Salsa	Malhão	Dança Livre	
Aluno 1	I	I	I	E	A	E	A	E	I	A	E				E	I+	E	E	A	A	A			
Aluno 2	E	E	E	E	E	I	A	E/A	E	A	A				A	I	A	E	E	A	E/A	E		
Aluno 3	NI	NI	NI	I	E	NI	E	I	NI/PI	I	I				NI/I	E	E	I	I	E	A	A		
Aluno 4	I	I	E	NI	NI	NI/I	I	NI	NI	I	E				I	NI	E	E	E		E	NI		
Aluno 5	NI	I	I	E	I	NI	A	I	I	E	I				I+	E	E	I	I/E	A	A	E/A		
Aluno 6	I	E	A	A	E/A	E	A	E	I/E	A	A-				A	I+	A	A	A	A	A	A		
Aluno 7	A	A	A	A	A	E	E	E/A	I	A	A				A	A	A	E	E	A	A	E		
Aluno 8	NI	I	I	I	E	NI	A	E	E	A	A				E	NI	NI	A	E/A	A	E/A	E/A		
Aluno 9	E	E	A	I	E	E	E	E	NI	I	I				A	NI	I	E	I	I	I	I/E		
Aluno 10	A	E	E	E	A	E	A	E/A	PI/I	A	E				A	NI	A	A	A		NI	NI		
Aluno 11	E	E	A	A		E	A	E/A	I	A	A				E+	A	NI	A	A	E	I/E	I/E		
Aluno 12	NI	NI	I	I	E	I	NI/I	NI	PI/I	E	I				I+	NI	E	I	I	A	A	A		
Aluno 13	NI	I	NI	I	I	NI/I	NI	NI	NI	I	PI				NI	NI	NI	A	E	E	NI	NI		
Aluno 14	E	E	E	E	E	I	NI	NI	PI/I	I	I				I	E-	NI	I			NI	NI		
Aluno 15	I	I	E	E	E	NI	E	E	PI	A	I+				E	NI	NI	A	E/A	E	E	I		
Aluno 16	E	I	A	I	E	I	NI	E	PI	E	I/E				E	I	NI	I	I/E		I	I		
Aluno 17	A	A	E	A	E	E	A	I	NI/PI	E	E				NI	E+	A	E		I	NI	I		
Aluno 18	E	A	A	E/A	E	E	A	E/A	I	A	A				E+	A	I	E	A	I	I	I/E		
Aluno 19	E	I/E	E	A	E	I	I	E	I	A	I+				E	NI	E	E	E	A	A	E		
Aluno 20	I	I	E	I	E	I	NI	E	I	E	I				E+	I	E	E	E		I	I		
Aluno 21	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI				NI	NI	NI	I	NI		I/E	NI		

Apêndice XVIII – Resultados 1º Período, Área da Aptidão Física de acordo com Critérios de Avaliação de EF da AEM) 2ª Etapa – Prioridades

Nome	Vaivem	Nível	Ext bra	Nível	Ele bra	Nível	Abdo	Nível	Salto	Nível	Vel	Nível	Flex E	Nível	Flex D	Nível	Omr	Nível	Nível Final
Aluno 1	44	3	17	2	16	2	40	3	181	3	10,25	1,5	37	1,5	39	1,5	11	1	18,5
Aluno 2	56	4	15	2	17	2	48	3	218	3	8,74	2	36	1,5	37	1,5	11	1	20
Aluno 3	44	3	16	2	7	1	37	3	155	3	11,25	1	34	1,125	35	1,125	11	1	16,25
Aluno 4	36	2	24	2	14	2	29	1,5	155	3	9,7	2	21	0,375	22	0,375	11	1	14,25
Aluno 5	52	4	18	2	14	2	40	3	166	3	10,14	1,5	37	1,5	37	1,5	11	1	19,5
Aluno 6	60	4	15	2	14	2	46	3	201	3	9,6	2	43	1,5	42	1,5	11	1	20
Aluno 7	96	4	30	1,5	31	2	48	3	235	3	8,08	2	34	1,5	34	1,5	11	1	19,5
Aluno 8	52	4	16	2	16	2	40	3	167	3	9,83	2	37,5	1,5	37	1,5	11	1	20
Aluno 9	64	2	27	1,5	13	1	29	1,5	198	3	9,02	1	30	1,5	29	1,5	11	1	14
Aluno 10	76	2	29	1,5	32	2	38	2,25	229	3	8,09	2	25	0,75	24	0,75	11	1	15,25
Aluno 11	84	3	35	2	31	2	48	3	251	3	8,33	1,5	33	1,5	29	1,5	1	0,50	18
Aluno 12	34	2	14	1,5	10	1,5	40	3	144	3	9,8	2	19	0,375	21	0,375	11	1	14,75
Aluno 13	22	1	2	0,5	5	1	25	1,5	130	2,25	11,71	0,5	8	0,375	13	0,375	11	1	8,5
Aluno 14	33	2	8	1	7	1	30	2,25	154	3	10,28	1,5	33	0,75	33	0,75	11	1	13,25
Aluno 15	52	4	16	2	14	2	38	3	168	3	9,98	1,5	34	1,125	37	1,5	11	1	19,125
Aluno 16	61	2	21	1	14	1	44	2,25	193	2,25	8,68	1	18	0,375	20	0,75	1	0,50	11,125
Aluno 17	94	4	35	2	32	2	47	3	222	3	7,69	2	24	0,75	22	0,75	0	0	17,5
Aluno 18	86	3	35	2	32	2	40	2,25	261	3	8,18	1,5	39	1,5	40	1,5	11	1	17,75
Aluno 19	58	4	16	2	14	2	40	3	206	3	8,92	2	28	0,375	27	0,375	11	1	17,75
Aluno 20	64	2	20	1	25	1,5	48	3	201	3	8,83	1	35	1,5	34	1,5	11	1	15,5
Aluno 21	17	1	3	0,5	1	0,5	1	0,75	115	0,75	13,06	0	20	0,375	23	0,375	11	1	5,25

Apêndice XIX – Resultados 1º Período, Área dos Conhecimentos) 2ª Etapa – Prioridades

	1º Período				NOTA FINAL	Nota com recuperação	NIVEL
	Resumo	Teste	Resumo (recuperação)	Teste (Recuperação)			
Aluno 1	17,5	17,875			17,8		5
Aluno 2	16	17,375			16,9		4
Aluno 3	11,5	11,375			11,4		3
Aluno 4	13	13,375			13,3		3
Aluno 5	14	14,5			14,3		4
Aluno 6	14,5	18,5			17,2		4
Aluno 7	14	11,25			12,2		3
Aluno 8	14	13,5			13,7		4
Aluno 9	5,5	9,5	8		8,2	8,1	2
Aluno 10	9	13,5	13		12,0	12,3	3
Aluno 11	11	8,5		14	9,3	11,2	3
Aluno 12	7	13,5	11		11,3	11,3	3
Aluno 13	17	16			16,3		4
Aluno 14	11	10,875			10,9		3
Aluno 15	14,5	17,25			16,3		4
Aluno 16	16	14,625			15,1		4
Aluno 17	16	16,125			16,1		4
Aluno 18	10	10,625			10,4		3
Aluno 19	15	17,5			16,7		4
Aluno 20	18	16,75			17,2		4
Aluno 21	9	13,125	13		11,8	12,1	3

Apêndice XX – Plano Semestral – 2º Semestre

Aula	Data	Espaço	Atividades Físicas / Matérias	Avaliações
32	16/2	2	Malhão / Ténis de Mesa / Voleibol / Solo + Corda / Patinagem	
33	21/2	2	Malhão / Solo + Corda / Ténis de Mesa / Patinagem / Voleibol	
34	23/2	3	Malhão / Solo + Corda / Ténis de Mesa / Patinagem / Basquetebol	
35	28/2	2	Malhão / Solo + Corda / Ténis de Mesa / Patinagem / Basquetebol	Ténis de Mesa
36	1/3	3	Malhão / Solo + Corda / Patinagem / Voleibol	Corda
37	6/3	3	Acrobática / Patinagem / Solo / Basquetebol	Vaivém / Solo
38	8/3	4	Andebol / Futebol / Barreiras / Lançamento do Peso	Barreiras + Peso
39	13/3	3	Patinagem / Malhão / Acrobática + Solo* / Voleibol	Malhão / Abdominais / Solo*
40	15/3	4	Andebol / Velocidade	Teste Escrito / Velocidade
--	20/3	4	TORNEIO DE BASQUETEBOL	
--	22/3	1	TORNEIO TÊNIS DE MESA	
41	10/4	4	Andebol / Futebol / Velocidade / Lançamento do Peso / Barreiras (quem precisa)	Peso / Velocidade / Barreiras
42	12/4	1	Trave + Barra / Boque + Plinto / Salto em Altura / Acrobática	Boque + Plinto
43	17/4	1	Trave + Barra / Minitrampolim / Salto em Altura / Acrobática	Trave
--	19/4	2	DIA DO AGRUPAMENTO	
44	24/4	1	Trave + Paralelas + Barra / Minitrampolim / Acrobática	Flexões na Barra / Trave* / Minitrampolim
45	26/4	2	Acrobática / Basquetebol / Badminton / Patinagem – Não há aula	Acrobática
46	3/5	2	Acrobática (2 grupos) / Badminton / Patinagem	Acrobática / Patinagem (Percurso)
47	8/5	2	Patinagem* / Dança Livre / Voleibol* / Solo*	Prova Global / Patinagem (Percurso)*
48	10/5	3	Dança Livre / Solo / Orientação (oricones) / Badminton	Badminton
49	15/5	2	Dança Livre / Orientação / Solo / Voleibol	Vaivém / Solo
50	17/5	3	SAÍDA DE CAMPO	
51	22/5	3	Dança Livre / Orientação / Voleibol / Solo*	Solo* / Avaliações AP*
52	24/5	4	Andebol / Futebol / Orientação / Barreiras	Barreiras / Orientação / Avaliações AP*
53	29/5	3	Dança Livre	Dança Livre / Avaliações AF e AP*
54	31/5	4	Andebol / Futebol / Orientação / Lançamento do Peso	Peso + Orientação

Ginásio – 3 aulas

Pavilhão – 15 aulas

Exterior – 5 aulas

TOTAL: 23 aulas

* Alunos em falta para avaliar ou melhorias

Apêndice XXI – 1ª Formação de Grupos) 3º Etapa – Etapa Progresso

MATÉRIA VOLEIBOL – MATÉRIA GINÁSTICA DE SOLO			
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Aluno 3	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 5
Aluno 4	Aluno 9	Aluno 6	Aluno 12
Aluno 8	Aluno 10	Aluno 7	Aluno 15
Aluno 13	Aluno 18	Aluno 11	Aluno 16
Aluno 21	Aluno 19	Aluno 14	Aluno 17
			Aluno 20

Legenda: Verde – Alunos competentes ginástica solo (E ou A); Branco – Alunos críticos ginástica solo (NI ou I);

Apêndice XXII – Objetivo/Situação de Aprendizagem) 3º Etapa – Etapa Progresso

Gr	Nível	Situações de aprendizagem
1	21 – NI 4 – NI/I 3; 8; 13 – I	Em situação de 2+2, os alunos conseguirem 5 passagens de rede, passando pelos dois elementos do grupo obrigatoriamente, iniciando com serviço por baixo (Foco: deslocamento para ponto de queda da bola e serviço) Em situação de 1+1, os alunos conseguirem 8 passagens de bola entre eles com ou sem rede. (Foco: deslocamento para ponto de queda da bola, toque de dedos e manchete)
2	9 – I/E 1; 10; 18 – E 19 – A	Em situação de 3x2 os alunos servem por baixo, recebem serviço, passam a um colega e finalizam em remate ou remate em apoio (Foco: Finalização em remate ou remate em apoio)
3	2, 14 – E 6, 7, 11- A	Em situação de 3x2 os alunos servem por cima, recebem o serviço passam para finalizar, rematam e fazem bloco (Foco: Serviço Cima; Remate e Bloco)
4	12, 20 – I 16 – I/E 5; 15 - E 17 – A	Em situação de 3x3 os alunos servem por baixo, recebem serviço, passa a um colega e finaliza em remate ou remate em apoio (Foco: Finalização em remate ou remate em apoio)

Situação aprendizagem	Nível Pretendido	Alunos críticos	Alunos facilitador
Em sequência, e de forma fluída, os alunos realizam Pino Cabeça ou Braços (com ajuda), cambalhota à frente e atrás engrupada, avião, vela e ponte	Introdução	12, 14, 20	2, 18
Em sequência, e de forma fluída, os alunos realizam Pino Cabeça ou Braços (com ajuda), cambalhota à frente e atrás engrupada, avião, vela e ponte	Introdução	13, 16, 21	6, 7
Em sequência, e de forma fluída, os alunos realizam Pino Cabeça e Braços (com ajuda), Roda, Cambalhota atrás pernas estendidas e juntas e Ponte	Elementar	9, 19	5, 11
Em sequência, e de forma fluída, os alunos realizam Pino Cabeça e Braços (com ajuda), Roda e Cambalhota atrás pernas estendidas e juntas	Elementar	4, 15	1, 10

Apêndice XXIII – 2ª Formação de Grupos) 3º Etapa – Etapa Progresso

Grupo	Voleibol				Ginástica de Solo			Acrobática
1	NI	NI/I	I	I/E	NI	I	E	Bases – 3;20;21
	21	4	3;13; 20	16	13;16;21	4;20	3	Volantes – 4;13;16
2	E		A		I	A		Bases – 11;18;5
	1;5;18		11;19		19	1;5;11;18		Volantes – 1;19
3	I	I/E	E	A	NI	E	A	Bases – 9;14;17
	8	9	2;14	17	14	9	2;8;17	Volantes – 2;8
4	I		E	A	NI	E	A	Bases – 6;7;12
	12		10;15	6;7	12	7;15	6;10	Volantes – 15;10

Legenda: Verde – Alunos que podem fazer de bases ou volantes;

Apêndice XXIV – Documento Orientador Trabalhos da Área dos Conhecimentos – 2º Semestre



Escola Secundária Stuart Carvalhais

Documento Orientador – 2º Semestre – 11º D

Ponto 1: Entrega do texto de apoio: 16 de janeiro

Referência bibliográfica do texto sobre a Força fornecido no Classroom, de acordo com as normas APA: Sustelo, Carlos (1981). Ensino do Treino. Metodologia do Treino Desportivo. 1º Volume. Lisboa: Editora Progresso Social e Democracia. Págs. 79-98.

Ponto 2: Trabalho em casa

1. Ler o texto;
2. Criar um conjunto de 10 questões (5 de escolha múltipla e 5 de resposta aberta), as quais devem ser respondidas. **Entrega no dia da realização do teste.**
 - a. 5 escolhas múltiplas com 4 opções de resposta (apenas uma correta)
 - b. 5 resposta abertas (resposta curta ou comprida)
- **Nota:** Caso não apresente as perguntas e respostas, **não tem aproveitamento à tarefa.** Cada resposta errada ou inadequada desconta 0,5 valores da nota final do teste.
- As perguntas e respostas devem ser entregues a computador numa folha A4.

Ponto 3: Em aula - Teste de Avaliação

1. Baseado no documento entregue (texto sobre a capacidade motora força);
2. **DATA:** 23 (11ºD) e 26 (11ºH) fevereiro
3. **Estrutura:** 5 perguntas de escolha múltipla e 5 perguntas de resposta aberta.
4. **Nota:** Se não tiver aproveitamento no teste, não poderá realizar a tarefa do ponto seguinte

Ponto 4: Fora da aula – Trabalho de Grupo

1. Grupos constituídos por 4 elementos
2. **DATA:** 12 abril (11ºD e 11ºH)
3. **Estrutura:** Gravação de um vídeo da apresentação (10 min máximo).
4. **Notas:**
 1. Os professores avaliarão forma e conteúdo
 2. Forma:

- 2.1. Respeito pelas normas (Identificação dos elementos do grupo, título do trabalho, tempo do vídeo, vídeo sem cortes, todos os elementos têm que aparecer e falar);
- 2.2. Utilização de uma estrutura lógica (sequência de conteúdos);
- 2.3. Identificação das fontes consultadas (referências bibliográficas – no mínimo é obrigatório a utilização do texto fornecido mais um elemento literário à escolha do grupo);
- 2.4. Correção linguística e terminologia (linguagem utilizada e postura).

3. Conteúdo

- 3.1. Grau de concretização do trabalho (profundidade apresentada sobre o tema);
- 3.2. Coerência dos conteúdos utilizados sobre o tema;
- 3.3. Justificação dessas escolhas.

4. Temas a abordar:

- 4.1. Definição de força;
- 4.2. Como é que pode ser trabalhada em contexto escolar e como é que é avaliada;
- 4.3. Escolha de dois tipos de força;
- 4.4. Características das forças escolhidas;
- 4.5. Benefícios e cuidados das mesmas;
- 4.6. Para cada uma das forças escolhidas, o grupo deve sugerir um exercício para o treino das mesmas.

Ponto 5: Trabalho individual

1. **DATA:** 11 (11^ºH) e 12 (11^ºD) abril
2. **Estrutura:** Entrega em papel de 2 exercícios para se treinar a capacidade motora força a nível escolar
3. **Notas:**
 1. Documento redigido a computador;
 2. Exercícios diferentes aos apresentados no trabalho de grupo;
 3. Alguns desses exercícios poderão ser aplicados em aula.

Apêndice XXV – Resultados Área das Atividades Físicas de acordo com Critérios de Avaliação de EF da AEM) 3ª

Etapas – Progresso

11ºD	JDC				Raquetes		Ginástica								Atletismo			Patinagem		Dança				Orientação
	Futebol	Andebol	Basquetebol	Voleibol	Badminton	Ténis de Mesa	Solo	Plinto/Boque	Minitrampolim	Corda	Trave	Barra Fixa	Paralelas S.	Acrobática	Barreiras	Peso	Salto Altura	Vaivém	Habilidades	Chá-Chá	Salsa	Malhão	Dança Livre	
Aluno 1	I	I	I	E	A	A	A	E	I	A	E				E	I+	E	E	E	A	A	A		
Aluno 2	E	E	E	E	E	I	A	E/A	E	A	A				A	I	A	E	A	A	E/A	A		
Aluno 3	NI	NI	NI/I	I	E	NI/I	E	I	NI/PI	I	I				NI/I	E	E	I	I	E	A	A		
Aluno 4	I	I	E	NI	NI	NI/I	I	NI	NI	I	E				I	NI	E	E	I/E		E	E		
Aluno 5	NI	I	I	E	I	NI	A	I	I	E	I				I+	E	E	I	NI	A	A	A		
Aluno 6	I	E	A	A	E/A	E	A	E	I/E	A	A-				A	I+	A	A	A	A	A	A		
Aluno 7	A	A	A	A	A	A	E	E/A	I	A	A				A	A	A	E	E/A	A	A	A		
Aluno 8	NI	I	I	I	E	NI	A	E	E	A	A				E	NI	NI	A	E	A	E/A	A		
Aluno 9	E	E	A	I	E	E	E	E	NI	I	I				A	NI	I	E	E	I	I	A		
Aluno 10	A	E	E	E	A	A	A	E/A	PI/I	A	E				A	NI	A	A	A		NI	E		
Aluno 11	E	E	A	A		E	A	E/A	I	A	A				E+	A	NI	A	A	E	I/E	I		
Aluno 12	NI	NI	I	I	E	I	I	NI	PI/I	E	I				I+	NI	E	I	NI	A	A	A		
Aluno 13	NI	I	NI/I	I	I	NI/I	NI	NI	NI	I	PI				NI	NI	NI	A	E	E	NI	I		
Aluno 14	E	E	E	E	E	NI/I	I	NI	PI/I	I	I				I	E-	NI	I	NI		NI	I		
Aluno 15	I	I	E	A	E	NI	E	E	PI	A	I+				E	NI	NI	A	E/A	E	E	E		
Aluno 16	E	I	A	E	E	I	NI	E	PI	E	I/E				E	I	NI	I	I		I	E		
Aluno 17	A	A	E	A	E	E	A	I	NI/PI	E	E				NI	E+	A	E	E	I	NI	I		
Aluno 18	E	A	A	E	E	E	A	E/A	I	A	A				E+	A	I	E	A	I	I	I/E		
Aluno 19	E	I/E	E	A	E	I	I/E	E	I	A	I+				E	NI	E	E	E	A	A	A		
Aluno 20	I	I	E	I	E	I	I	E	I	E	I				E+	I	E	E	I/E		I	I/E		
Aluno 21	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI				NI	NI	NI	I	NI		I/E	I		

Apêndice XXVI – Resultados Área da Aptidão Física de acordo com Critérios de Avaliação de EF da AEM) 3ª Etapa – Progresso

Nome	Vaivem	Nível	Ext bra	Nível	Ele bra	Nível	Abdo	Nível	Salto	Nível	Vel	Nível	Flex E	Nível	Flex D	Nível	Ombr	Nível	Nível Final
Aluno 1	52	4	22	2	14	2	40	3	165	3	20	0	39	1,5	39	1,5	11	1	18
Aluno 2	57	4	26	2	15	2	38	3	206	3	20	0	38	1,5	38	1,5	11	1	18
Aluno 3	44	3	14	1,5	5	1	36	3	173	3	20	0	31	0,75	34	1,125	11	1	14,375
Aluno 4	32	2	16	2	13	2	24	1,5	151	3	20	0	21	0,375	23	0,375	11	1	12,25
Aluno 5	52	4	16	2	13	2	47	3	150	3	20	0	35	1,125	34	1,125	11	1	17,25
Aluno 6	65	4	17	2	13	2	48	3	189	3	20	0	38,5	1,5	40	1,5	11	1	18
Aluno 7	95	4	37	2	30	2	48	3	201	3	20	0	32	1,5	31	1,5	11	1	18
Aluno 8	52	4	20	2	13	2	32	2,25	161	3	20	0	39	1,5	36	1,5	11	1	17,25
Aluno 9	62	2	27	1,5	15	1	32	1,5	197	3	20	0	29,5	1,5	28	1,5	11	1	13
Aluno 10	80	3	32	1,5	30	2	38	2,25	204	3	20	0	21,5	0,75	26	1,125	11	1	14,625
Aluno 11	76	2	32	1,5	27	1,5	47	3	253	3	20	0	33	1,5	32	1,5	1	0,50	14,5
Aluno 12	32	2	15	2	4	1	42	3	142	3	20	0	15	0,375	16	0,375	11	1	12,75
Aluno 13	22	1	9	1	5	1	19	1,5	124	0,75	20	0	10	0,375	13	0,375	1	0,5	6,5
Aluno 14	32	2	8	1	10	1,5	28	1,5	149	3	20	0	31	0,75	30,5	0,75	11	1	11,5
Aluno 15	52	4	10	1	13	2	40	3	150	3	20	0	32	0,75	34	1,125	11	1	15,875
Aluno 16	41	1	25	1,5	14	1	32	1,5	182	1,5	20	0	8	0,375	14	0,375	11	1	8,25
Aluno 17	78	2	35	2	30	2	48	3	230	3	20	0	21	0,75	19	0,375	0	0	13,125
Aluno 18	64	2	36	2	30	2	47	3	247	3	20	0	36	1,5	34	1,5	11	1	16
Aluno 19	52	4	16	2	13	2	37	3	190	3	20	0	20	0,375	23	0,375	11	1	15,75
Aluno 20	61	2	20	1	19	1,5	35	2,25	208	3	20	0	31	1,5	29	1,5	11	1	13,75
Aluno 21	18	1	4	0,5	2	0,5	3	0,75	109	0,75	20	0	13	0,375	15	0,375	11	1	5,25

Apêndice XXVII – Resultados Área dos Conhecimentos) 3ª Etapa – Progresso

	1º Período						2º Período					
	Resumo	Teste	Resumo (recuperação)	Teste (Recuperação)	NOTA FINAL	Nota com recuperação	NIVEL	Trabalho Grupo (19)	Trabalho Individual (1)	Grupo + Individual	Grupo + Individual (Arredondado)	Teste
Aluno 1	17,5	17,875			17,8		5	17,75	0,90625	18,65625	18,7	19,8
Aluno 2	16	17,375			16,9		4	18,25	0,75	19	19,0	16,5
Aluno 3	11,5	11,375			11,4		3	15,75	0,4375	16,1875	16,2	17,5
Aluno 4	13	13,375			13,3		3	15,75	0,875	16,625	16,6	9
Aluno 5	14	14,5			14,3		4	17,75	0,84375	18,59375	18,6	16
Aluno 6	14,5	18,5			17,2		4	15,1875	0,875	16,0625	16,1	11
Aluno 7	14	11,25			12,2		3	16,7375	0,875	17,6125	17,6	18,5
Aluno 8	14	13,5			13,7		4	15,75	0,75	16,5	16,5	12,8
Aluno 9	5,5	9,5	8		8,2	8,1	2	16,7375	0,65625	17,39375	17,4	3,8
Aluno 10	9	13,5	13		12,0	12,3	3	15,75	0,75	16,5	16,5	11
Aluno 11	11	8,5			14	9,3	11,2	3	15,1875	0,5625	15,75	15,8
Aluno 12	7	13,5	11		11,3	11,3	3	17,75	0,71875	18,46875	18,5	10
Aluno 13	17	16			16,3		4	16,7375	0,5625	17,3	17,3	9,8
Aluno 14	11	10,875			10,9		3	15,1875	0,75	15,9375	15,9	9
Aluno 15	14,5	17,25			16,3		4	15,1875	0,6875	15,875	15,9	13
Aluno 16	16	14,625			15,1		4	18,25	0,8125	19,0625	19,1	19,5
Aluno 17	16	16,125			16,1		4	18,25	0,71875	18,96875	19,0	5,8
Aluno 18	10	10,625			10,4		3	16,7375	0,65625	17,39375	17,4	7,5
Aluno 19	15	17,5			16,7		4	15,1875	0,65625	15,84375	15,8	16
Aluno 20	18	16,75			17,2		4	18,25	0,96875	19,21875	19,2	18,3
Aluno 21	9	13,125	13		11,8	12,1	3	17,75	0,65625	18,40625	18,4	5

Apêndice XXVIII – Resultados Área das Atividades Físicas de acordo com Critérios de Avaliação de EF da AEM) 4ª Etapa – Produto

11ºD	JDC				Raquetes		Ginástica							Atletismo			Patinagem		Dança				Orientação
	Futebol	Andebol	Basquetebol	Voleibol	Badminton	Ténis de Mesa	Solo	Plinto/Boque	Minitrampolim	Corda	Trave	Barra Fixa	Paralelas S.	Acrobática	Barreiras	Peso	Salto Altura	Vai-vem	Habilidades	Chá-Chá	Salsa	Malhão	
Aluno 1	I	E	I	A	A	A	A	E	I	A	E	NI		A	E	E	E	A	A-	A	A	A	A
Aluno 2	E	E	E	E	E	E	A	E	A	A	A	E		A	A	E	A	A	A-	A	E/A	A	A
Aluno 3	NI	NI	I	I	E	I	E	I	I	I+	E	NI		E	NI	E	E	E	E-	E	A	A	A
Aluno 4	I	I	E	NI	I	NI	I	NI	E	E	E	NI		E	I	I	E	E	E-		E	E	A
Aluno 5	NI	I	I	E	I	I	A	I	E	A	I	NI		A	I+	E	E	I	I	A	A	A	A
Aluno 6	I	E	A	A	E	E	A	E	E	A	A	E		A	A	E	A	A	A	A	A	A	A
Aluno 7	A	A	A	A	A	A	E	E	E	A	A	E		A	A	A	A	E	E	A	A	A	A
Aluno 8	NI	I	I	I	E	NI	A	E	A	E+	A	I		A	E	NI	NI	A	E+	A	E/A	A	A
Aluno 9	E	E	A	I	E	E	E	E	E	I	E	NI		A	A	I	I	E	E	I	I	A	A
Aluno 10	A	E	E	E	A	A	A	E	A	A	E	A		A	A	E	A	A	A-		NI	E	A
Aluno 11	E	A	A	A	A	E	A	E	I	A	A	I		A	E+	A	NI	A	A	E	I/E	I	A
Aluno 12	NI	NI	I	I	E	I	I	NI	I	A	I	NI		E	I+	I	E	I	I	A	A	A	A
Aluno 13	NI	I	NI/I	I	I	I	I	NI	NI	I	NI	NI		E	NI	NI	NI	A	E+	E	NI	I	A
Aluno 14	E	E	E	A	E	E	I	NI	I	I	I	NI		A	I	A	NI	I	E-		NI	I	A
Aluno 15	E	E	E	A	E	NI	E	E	E	A	E	NI		A	E	NI	NI	A	A-	E	E	E	A
Aluno 16	E	I	A	E	E	I	NI	E	NI	E	E	NI		E	E	I	NI	I	E		I	E	A
Aluno 17	A	E	E	A	A	A	A	I	A	I	E	A		A	NI	A	A	E	E+	I	NI	I	A
Aluno 18	E	E	A	E	A	E	A	E	A	A	A	E		A	E+	A	E	A	E+	I	I	I/E	A
Aluno 19	E	E	E	A	E	I	E	E	I	A	E	NI		A	E	I	E	A	E-	A	A	A	A
Aluno 20	I	I	E	I	E	E	I	E	E	E	E	NI		E	E+	I	E	E	A-		I	I/E	A
Aluno 21	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI		I	NI	NI	NI	I	NI		I/E	I	A

Apêndice XXIX – Resultados Área da Aptidão Física de acordo com Critérios de Avaliação de EF da AEM) 4ª Etapa – Produto

Nome	Vaivem	Nível	Ext bra	Nível	Ele bra	Nível	Abdo	Nível	Salto	Nível	Vel	Nível	Flex E	Nível	Flex D	Nível	Ombr	Nível	Nível Final
Aluno 1	52	4	22	2	14	2	40	3	165	3	9,7	2	39	1,5	39	1,5	11	1	20
Aluno 2	57	4	26	2	15	2	38	3	206	3	8,13	2	38	1,5	38	1,5	11	1	20
Aluno 3	44	3	16	2	9	1	36	3	173	3	10,47	1	32	0,75	34	1,125	11	1	15,875
Aluno 4	32	2	16	2	13	2	28	1,5	151	3	9,67	2	22	0,375	23	0,375	11	1	14,25
Aluno 5	52	4	16	2	13	2	47	3	150	3	9,87	2	36,5	1,5	36	1,5	11	1	20
Aluno 6	65	4	17	2	13	2	48	3	189	3	9,82	2	38,5	1,5	40	1,5	11	1	20
Aluno 7	95	4	37	2	30	2	48	3	201	3	7,83	2	32	1,5	31	1,5	11	1	20
Aluno 8	52	4	20	2	13	2	37	3	161	3	9,49	2	39	1,5	36	1,5	11	1	20
Aluno 9	72	2	27	1,5	20	1,5	33	1,5	197	3	8,49	1	29,5	1,5	28	1,5	11	1	14,5
Aluno 10	80	3	32	1,5	30	2	40	2,25	204	3	8,03	2	22	0,75	26	1,125	11	1	16,625
Aluno 11	90	3	35	2	31	2	47	3	253	3	8,01	2	33	1,5	32	1,5	11	1	19
Aluno 12	32	2	15	2	11	1,5	42	3	142	3	9,59	2	21	0,375	17	0,375	11	1	15,25
Aluno 13	22	1	16	2	10	1,5	24	1,5	126	1,5	20	0	12	0,375	13	0,375	11	1	9,25
Aluno 14	32	2	13	1,5	15	2	30	2,25	149	3	10,13	1,5	33	0,75	35	1,125	11	1	15,125
Aluno 15	52	4	16	2	13	2	40	3	150	3	9,69	2	34	1,125	34	1,125	11	1	19,25
Aluno 16	61	2	25	1,5	18	1,5	37	2,25	194	2,25	8,04	2	8	0,375	15	0,375	11	1	13,25
Aluno 17	80	3	35	2	30	2	48	3	230	3	7,69	2	22	0,75	21	0,75	0	0	16,5
Aluno 18	80	3	36	2	30	2	47	3	247	3	7,76	2	36	1,5	34	1,5	11	1	19
Aluno 19	52	4	16	2	13	2	37	3	190	3	8,77	2	21	0,375	27	0,375	11	1	17,75
Aluno 20	64	2	22	1	20	1,5	42	2,25	208	3	8,33	1,5	31	1,5	29	1,5	11	1	15,25
Aluno 21	18	1	5	0,5	4	1	3	0,75	112	0,75	11,98	0,5	16	0,375	20	0,375	11	1	6,25

Apêndice XXX – Resultados Área dos Conhecimentos) 4ª Etapa – Produto

	1º Período						2º Período						3º Período				
	Resumo	Teste	Resumo recup.	Teste Recup.	NOTA FINAL	NIVEL	Trabalho Grupo (19)	Trabalho Individual (1)	Grupo + Individual	Grupo + Individual (Arredon)	Teste	Teste Recup.	NOTA FINAL Período	Teste Global	NOTA FINAL	Nota Final arredon	
Aluno 1	17,5	17,875			17,8	5	17,75	0,90625	18,65625	18,7	19,8		19,4	18	18,44	18,4	
Aluno 2	16	17,375			16,9	4	18,25	0,75	19	19,0	16,5		17,3	18	17,34	17,3	
Aluno 3	11,5	11,375			11,4	3	15,75	0,4375	16,1875	16,2	17,5		17,1	15	14,43	14,4	
Aluno 4	13	13,375			13,3	3	15,75	0,875	16,625	16,6	9	10	10,9	14	12,24	12,2	
Aluno 5	14	14,5			14,3	4	17,75	0,84375	18,59375	18,6	16		16,9	19	16,45	16,4	
Aluno 6	14,5	18,5			17,2	4	15,1875	0,875	16,0625	16,1	11	16	14,0	19	15,96	16,0	
Aluno 7	14	11,25			12,2	3	16,7375	0,875	17,6125	17,6	18,5		18,2	15	15,14	15,1	
Aluno 8	14	13,5			13,7	4	15,75	0,75	16,5	16,5	12,8		14,0	14	13,89	13,9	
Aluno 9	5,5	9,5	8		8,1	2	16,7375	0,65625	17,39375	17,4	3,8	14	10,6	11	9,77	9,8	
Aluno 10	9	13,5	13		12,3	3	15,75	0,75	16,5	16,5	11		12,8	16	13,28	13,3	
Aluno 11	11	8,5			14	11,2	3	15,1875	0,5625	15,75	15,8	7,5	18	13,4	13	12,40	12,4
Aluno 12	7	13,5	11		11,3	3	17,75	0,71875	18,46875	18,5	10	20	15,7	17	14,32	14,3	
Aluno 13	17	16			16,3	4	16,7375	0,5625	17,3	17,3	9,8		12,3	16	14,74	14,7	
Aluno 14	11	10,875			10,9	3	15,1875	0,75	15,9375	15,9	9	10	10,8	14	11,47	11,5	
Aluno 15	14,5	17,25			16,3	4	15,1875	0,6875	15,875	15,9	13	18	15,6	16	15,89	15,9	
Aluno 16	16	14,625			15,1	4	18,25	0,8125	19,0625	19,1	19,5		19,4	20	17,91	17,9	
Aluno 17	16	16,125		16,1	4	18,25	0,71875	18,96875	19,0	5,8	16	12,5	17	14,48	14,5		
Aluno 18	10	10,625		10,4	3	16,7375	0,65625	17,39375	17,4	7,5	12	11,3	12	11,16	11,2		
Aluno 19	15	17,5		16,7	4	15,1875	0,65625	15,84375	15,8	16		15,9	19	16,98	17,0		
Aluno 20	18	16,75		17,2	4	18,25	0,96875	19,21875	19,2	18,3		18,6	20	18,41	18,4		
Aluno 21	9	13,125	13		12,1	3	17,75	0,65625	18,40625	18,4	5	14	11,3	14	12,06	12,1	

Apêndice XXXI – 1º Contato Via E-Mail com os Professores por Causa do PTI

Boa noite professor,

Na semana de 26 de fevereiro a 1 de março irei realizar o PTI (Professor a Tempo Inteiro), no âmbito do estágio.

Gostaria de saber se existe a possibilidade de colaborar na lecionação da turma **8ºE no dia 26 de fevereiro (segunda feira) e horário 10H-11H30.**

Caso exista disponibilidade para esta situação poderá ser utilizado um de três modelos:

Modelo 1: o professor refere o que se pretende fazer e eu como professor estagiário reproduzo o seu plano (pouco aconselhado).

Modelo 2: o professor refere as matérias e outros conteúdos a considerar no trabalho da sua aula e dá-me liberdade como professor estagiário para propor as situações de exercício e as tarefas a realizar (muito aconselhado).

Modelo 3: o professor propõe o trabalho na aula, mas possibilita-me como professor estagiário introduzir (acrescentar) algumas situações de exercício ou tarefas, ou permite-me organizar e desenvolver uma parte do trabalho (aconselhado).

Caso seja afirmativa a resposta, gostaria posteriormente de falar com o professor para agilizarmos os conteúdos a lecionar e o modelo a aplicar.

Desde já grato pela atenção dispensada,

Com os melhores cumprimentos,

Pedro Gil

Apêndice XXXII – 2º Contacto Via E-mail com os Professores por Causa do PTI

Boa noite professor,

Eu e a Ana gostaríamos de saber, durante esta semana, qual o dia e horário que lhe daria jeito para podermos falar e combinar o que for necessário sobre as aulas da próxima semana.

Se não for incomodo, reunimos em conjunto falando logo de ambas as turmas.

Tirando os horários que temos aulas ou desporto escolar temos total disponibilidade!

Horários Aulas e Desporto Escolar logo não podemos:

Quarta entre 13h45 - 16H45 e depois das 17h15 (para irmos para a faculdade que temos aulas)

Quinta entre 11H45 - 13H15 ; 14H20 - 18H00 (Torneio Desporto Escolar)

Sexta: 15H15 - 18H30

Sendo assim, temos disponibilidade:

Quarta - Manhã até 13H45 e entre 16h45-17h15

Quinta - Manhã até 11h45 e entre as 13H15-14H20

Sexta - Manhã e tarde até às 15H15

Com os melhores cumprimentos

Pedro Gil

Apêndice XXXIII – Questionário à Procura de um Intervalo Ativo

Procura de um intervalo ativo - estilos de vida saudáveis

Caro(a) estudante,

Este questionário é realizado para fins académicos, enquadrado numa investigação de Mestrado da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da ULHT - Universidade Lusófona de Lisboa.

Este inquérito tem como objetivo compreender os estilos de vida dos alunos da Escola Secundária Stuart Carvalhais

Consentimento Informado

A participação neste estudo é voluntária, podendo sair do questionário a qualquer momento.

O anonimato das respostas é assegurado e o tratamento e recolha de dados será exclusivamente para fins académicos, respeitando assim o regulamento geral sobre a proteção de dados.

Pedimos que responda de forma honesta, pois não existem respostas certas nem erradas.

O questionário será breve, não excedendo 2 minutos.

Muito obrigado pelo seu contributo!

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Pretendes fazer parte deste estudo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

2. Praticas atividade física nos intervalos da escola? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

☐ Por vezes

3. Praticas atividade física fora da escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Todos os dias
☐ 3/4 vezes por semana
☐ 1/2 vezes por semana
☐ Nunca

4. O que costumás fazer nos intervalos entre aulas? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Ficar ao telemóvel
☐ Conversar com amigos
☐ Ir à biblioteca
☐ Praticar atividade física
☐ Ir ao bar da escola
☐ Sair da escola
☐ Outro: _____

5. Consideras que a escola tem condições para praticares atividade física nos intervalos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

6. Se tivesses acesso aos materiais desportivos (ex: Bolas de futebol, Voleibol, Basquetebol, Raquetes de Badminton, entre outros) da escola durante o intervalo, usarias? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

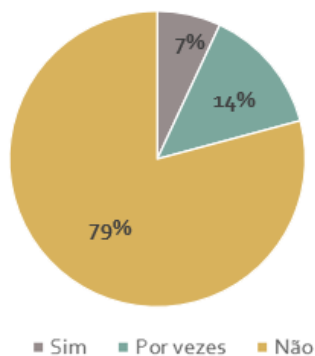
7. Se a tua resposta anterior foi negativa, qual a razão principal?

Marque todas que se aplicam.

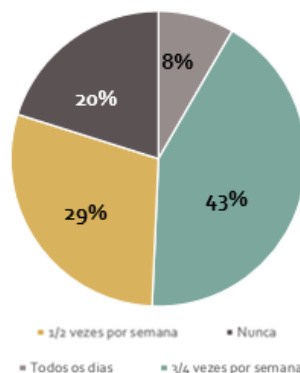
- ☐ Não gosto de praticar atividade física
☐ Não quero ficar transpirado
☐ Prefiro não me cansar
☐ Prefiro realizar outras atividades

Apêndice XXXIV – Respostas ao Questionário à Procura de um Intervalo

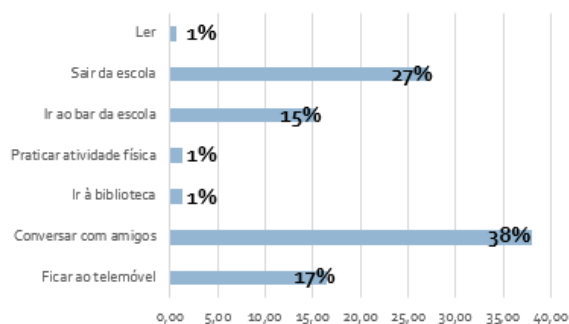
Praticas atividade física nos intervalos da escola?



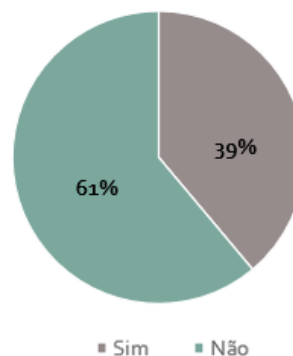
Praticas atividade física fora da escola?



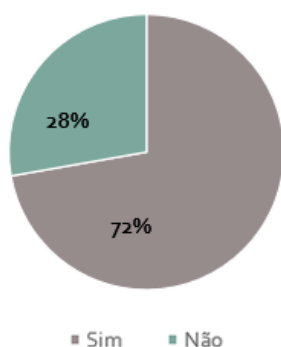
O que costumavas fazer nos intervalos entre aulas?



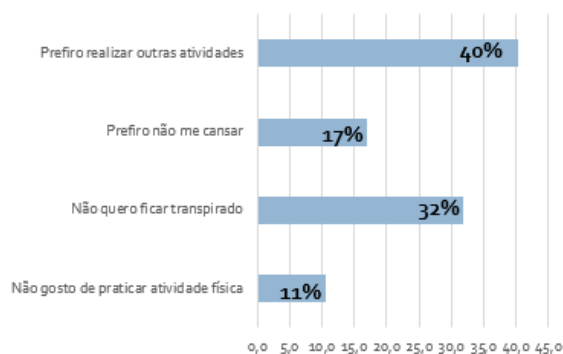
Consideras que a escola tem condições para praticares atividade física nos intervalos?



Se tivesses acesso aos materiais desportivos (ex: Bolas de futebol, Voleibol, Basquetebol, Raquetes de Badminton, entre outros) da escola durante o intervalo, usarias?



Se a tua resposta anterior foi negativa, qual a razão principal?



Apêndice XXXV – Tarefas por Grupo de Trabalho, Preparação Plano de Ação Direção de Turma

Grupo	Nº Alunos	Tarefas
1	3;4;5;8;10;14;15	Identificação e sugestões de aspetos que podem ser melhorados nas escolas primárias do agrupamento para aumentar índices de AF nos intervalos.
2	2;9;12;13;17;18;21	Identificação e sugestões de aspetos que podem ser melhorados na Escola Stuart Carvalhais para aumentar índices de AF nos intervalos.
3	1;6;7;11;16;19;20	Revisão de Bibliografia de suporte ao tema

Apêndice XXXVI – Documento de Suporte ao Projeto de Direção de Turma a Entregar ao Diretor Agrupamento



Escola Secundária Stuart Carvalhais



Fazer a Diferença no Nosso Agrupamento de Escolas Aumento dos Índices de Atividade Física

Trabalho Realizado pela: Turma 11ºD da Escola Secundária Stuart Carvalhais

Data: 16/04/2024

Relevância do tema

A utilização de intervalos ativos são uma sugestão essencial e relevante para o desenvolvimento das crianças e dos jovens.

De acordo com a OMS (2020), quatro a cinco milhões de mortes por ano poderiam ser evitadas se a população fosse fisicamente ativa, sendo que a AF regular traz benefícios para todos, podendo ser realizada em qualquer lugar e hora, havendo uma diversidade de exercícios que podem ser feitos todos os dias.

O avanço tecnológico tem vindo a gerar mudanças comportamentais nas sociedades modernas e determinando um menor nível de AF e aumento das atividades sedentárias, tais como os jogos eletrónicos, na atualidade (Santos et al., 2013).

Segundo Bailey et al. (2023), estudos realizados em diversas escolas demonstram que os intervalos ativos aumentam os níveis de AF dos alunos, trazendo benefícios associados, sobretudo relacionados com benefícios a nível do comportamento, melhorias cognitivas e um maior controlo do peso. Ou seja, a AF poderá trazer benefícios no desenvolvimento harmonizado dos jovens, tanto a nível físico como mental.

A implementação desta proposta contribuiria para o gradual desenvolvimento de hábitos saudáveis, os quais ajudariam na diminuição das taxas de sedentarismo (que infelizmente, são relativamente altas) e na promoção do bem-estar físico e psicológico. Deste modo, seria possível que os jovens (ou crianças) que se encontram numa fase decisiva de desenvolvimento, construíssem um futuro mais ativo e saudável.

Estas novas dinâmicas de intervalos, poderão contribuir não só para o desenvolvimento das habilidades físicas, mas também sociais, proporcionando o convívio e a diversão de formas saudáveis. Tornariam possível, a convivência dos jovens através da prática de exercício físico, e a associarem esta última a algo positivo, prazeroso e desejável. Também possibilitaria a substituição dos ecrãs (com os quais os jovens se encontram regularmente) por atividades produtivas e saudáveis.

O cumprimento destas ocupações seria igualmente significativo para o aumento do desempenho académico (devido ao aumento da concentração e da motivação), tal como os autores indicam.

A prática de AF de forma regular nas escolas é um campo privilegiado do desenvolvimento de vivências motoras que levam a melhorias da aptidão física, bem como dos hábitos de prática de atividades físicas (Santos et al., 2013).

Para finalizar, se os jovens adotassem estes comportamentos saudáveis, não seria apenas benéfico para eles, mas também para todos aqueles que os rodeiam.

Em termos da ESSC:

Vínhamos propor a permissão de utilização de bolas nos intervalos no espaço apropriado ao efeito (campo exterior), pois a não utilização de bolas no espaço exterior, poderá ser um fator que promova uma menor interação social dos alunos, podendo aumentar a taxa de sedentarismo e fazendo com que os mesmos não aproveitem as condições que a escola lhes oferece durante esses períodos de tempo.

Para esta proposta salientamos três soluções distintas:

- a) Sistema de aluguer de bolas – onde os alunos entregam o cartão escolar à auxiliar do pavilhão desportivo em troca da bola, e no final do intervalo entregam de novo a bola para reaverem o cartão.
- b) Sistema de aluguer de bolas previamente – criação de um sistema de reservas, onde os alunos antecipadamente reservam as bolas que desejam, por forma a evitar conflitos e assegurar que todos tenham as mesmas oportunidades de utilização.
- c) Alunos trazerem as suas próprias bolas de casa – permissão dos alunos trazerem as próprias bolas para o espaço escolar, para que as possam utilizar nos intervalos.

Em termos das Escolas Primárias do Agrupamento:

Apresentamos algumas soluções para o aumento da AF das crianças durante os intervalos.

1. Elaboração de atividades com música utilizando as colunas que já existem nas escolas (em alguns intervalos, pode ser colocada música num pavilhão), incentivando os alunos a mexer-se, o que além de aumentar os índices de AF e ser motivador, poderá ajudar a estabelecer relações interpessoais entre os alunos.

2. Colocar à disposição dos alunos cordas nos intervalos para que estes as possam utilizar.

Este tipo de atividades torna as crianças mais ativas e sociáveis, aumentando as interações sociais entre elas, sendo que atividades como saltar à corda e dançar são essenciais neste aspeto (Santos et al., 2013).

3. A colocação de pinturas no recreio da escola, para os alunos fazerem jogos como o da ‘macaca’ e do ‘caracol’, e realçando no caso de já existirem a tinta.

Desta forma permitimos o desenvolvimento multilateral e cognitivo das crianças através de jogos infantis, que são essenciais para o desenvolvimento destas, tornando as crianças ativas e desta forma mais saudáveis.

Referências Bibliográficas:

Bailey, R., Ries, F., & Scheuer, C. (2023). Active Schools in Europe—A Review of Empirical Findings. *Sustainability*, 15(4), 3806.

Organização Mundial de Saúde (2020). *Recomendações da OMS para a atividade física e comportamento sedentário*: Resumo.

Santos, S. F. C., Tribess, S., & Ferraz, A. S. M. (2013). Determinação da carga de trabalho decorrente de aulas de educação física escolar. *Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul*, 14(1), 1-7.

Apêndice XXXVII – Mapa Aluguer de Bolas, Semana 3 a 7 Junho (Projeto Piloto)

ESCOLA SECUNDÁRIA STUART CARVALHAIS Ano 2023/2024					
03 a 07 de junho (Aluguer Bolas - Espaço Exterior)					
T.L.	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1º					
8h 15 min					
9h 00 min					
2º					
9h 00min					
9h 45min					
Intervalo 9h45-10h00					
3º					
10h 00min					
10h 45min					
4º					
10h 45min					
11h 30min					
Intervalo 11h30-11h45					
5º					
11h 45min					
12h 30min					
6º					
12h 30min					
13h 15min					
Intervalo 13h15-13h30					
7º					
13h 30min					
14h 15min					
8º					
14h 15min					
15h 00min					
Intervalo 15h00-15h15					
9º					
15h 15min					
16h 00min					
10º					
16h 00min					
16h 45min					
Intervalo 16h45-17h00					
11º					
17h 00min					
17h 45min					
12º					
17h 45min					
18h 30min					

Nota: Nos momentos livres de aulas, se algum professor necessitar do espaço o aluguer fica sem efeito.

Obrigatório apresentação do cartão de estudante para o aluguer da bola

Informações a fornecer: Nome, Numero, Ano e Turma do aluno requerente.

Legenda: Preto - Aulas;
Cinzento - Intervalos;
Branco - Tempo sem aulas no Exterior

Apêndice XXXVIII – Proposta Apresentada à Direção da Escola para Implementação do Projeto no Próximo Ano Letivo



Escola Secundária Stuart Carvalhais



Fazer a Diferença na Escola Secundária Stuart Carvalhais - Aumento dos Índices de Atividade Física

Trabalho Realizado pela: Turma 11ºD da Escola Secundária Stuart Carvalhais

Ano Letivo: 2023-2024

Desenvolvimento do tema

A utilização de intervalos ativos são uma sugestão essencial e relevante para o desenvolvimento das crianças e dos jovens, tem como objetivo primordial, o aumento da Atividade Física dos alunos durante os intervalos.

Este projeto teve como ponto de partida a observação empírica na escola onde foram identificados dois aspetos fundamentais que são importantes alterar na comunidade escolar:

1º) Os alunos na sua grande maioria são sedentários; **2º)** Os alunos estão mais interessados, durante os intervalos, em passar o tempo agarrados aos aparelhos eletrónicos.

O avanço tecnológico tem vindo a gerar mudanças comportamentais nas sociedades modernas e determinando um menor nível de atividade física e aumento das atividades sedentárias, tais como os jogos eletrónicos.

Os jovens passam muitas horas sentados, tanto na escola como fora dela e gostaríamos de os tornar um pouco mais ativos, o que só seria benéfico para a sua saúde e desenvolvimento como seres humanos.

De acordo com o questionário aplicado na escola em dezembro de 2023, que englobou 144 alunos do ensino secundário da Escola Secundária Stuart Carvalhais, registou-se que a maioria dos alunos não pratica atividade física nos intervalos, mas pratica fora do contexto escolar, além disso, a maioria destes alunos considera que se a escola lhes der condições para serem ativos durante os intervalos, irão praticar e aproveitar.

Estudos realizados em diversas escolas demostram que os intervalos ativos aumentam os níveis de atividade física dos alunos, trazendo benefícios associados, sobretudo relacionados com benefícios a nível do comportamento, melhorias cognitivas e um maior controlo do peso, trazendo benefícios tanto a nível físico como mental.

A implementação desta proposta na escola contribuiria para o gradual desenvolvimento de hábitos saudáveis, os quais ajudariam na diminuição das taxas de sedentarismo (que infelizmente, são relativamente altas) e na promoção do bem-estar físico e psicológico, até porque de acordo com vários estudos existe uma relação positiva entre as atitudes e intenções comportamentais de participação em atividades desportivas recreativas entre estudantes.

Estas novas dinâmicas de intervalos, poderão contribuir não só para o desenvolvimento das habilidades físicas, mas também sociais, proporcionando o convívio e a diversão de formas saudáveis. Tornariam possível, a convivência dos jovens através da prática de exercício físico, e a associarem esta última a algo positivo, prazeroso e desejável. Também possibilitaria a substituição dos ecrãs (com os quais os jovens se encontram regularmente) por atividades produtivas e saudáveis.

Desta forma durante a semana de 3 a 7 de junho com autorização do conselho pedagógico foi realizado na escola um projeto piloto, que permitiu a utilização de bolas no espaço apropriado ao efeito (campo exterior), através de um sistema de aluguer de bolas no pavilhão de Educação Física, junto da funcionária do mesmo. Os alunos antecipadamente reservaram as bolas que desejavam, por forma a evitar conflitos e assegurar que todos tinham as mesmas oportunidades de utilização. Este aluguer foi feito através da indicação dos dados solicitados (nome, ano, turma e tipo de bola) e apresentação do cartão de estudante para que pudessem utilizar a respetiva bola durante o tempo indicado.

Durante a semana do projeto, foram requisitadas 73 bolas (na última página encontra-se o respetivo mapa dos alugueres), sendo que o projeto se realizou apenas em 4 dias e não nos 5 dias inicialmente planeados, devido ao torneio de futebol organizado pela associação de estudantes da escola. Foram colocadas à disposição dos alunos 6 bolas (2 de futebol, 2 de voleibol e 2 de basquetebol).

Tabela 11.

Quantidade de Bolas Requisitadas Durante a Aplicação do Projeto Piloto

Bolas requisitas entre 4 e 7 de junho			
Futebol	Voleibol	Basquetebol	Total
27	29	17	73

O projeto piloto foi um sucesso, tendo ocorrido sem problemas a relatar e alinhado com os questionários, efetivamente os alunos alugaram e aproveitaram esta oportunidade para aumentar os seus índices de atividade física. Gostaria de destacar a maneira ordeira e funcional como a iniciativa decorreu, com uma atitude muito positiva por parte dos alunos. Os alunos de 7º e 8º anos foram os que mais participaram no projeto, o que é significativo, pois são a base do futuro e permanecerão mais tempo na escola. Portanto, ao mantermos a

iniciativa ao longo do ano, é provável que eles continuem a participar nos anos letivos seguintes e influenciem os novos alunos que ingressarem na escola.

Pode-se verificar no mapa (final do documento) que a maioria dos espaços livres foram ocupados e utilizados por diversos alunos. A partir da hora de almoço, todos os intervalos tiveram sempre alunos a alugar pelo menos uma bola. De referir que no mapa, está representado apenas o momento em que a bola foi alugada, embora alguns alunos tenham prolongado a sua utilização para o espaço seguinte, caso este estivesse livre. A utilização média das bolas pelos alunos variou entre os 15 e 20 minutos, aproximadamente a duração de um intervalo. Isso resulta em cerca de 2 a 3 horas diárias em que os campos estiveram ocupados com atividades realizadas por diferentes alunos. É importante referir que o aluno que aluga a bola, por norma, não joga sozinho, ou seja, vários alunos participaram nessas atividades. De salientar que foram realizados, diariamente, entre 15 a 20 alugueres.

É importante salientar que os alunos do 9º, 11º e 12º já tinham terminado as aulas, ou seja, apenas na terça-feira dia 4 de junho estes alunos tiveram a possibilidade de realizar alugueres de bolas. Estes representam aproximadamente 50% do número total de alunos da escola. Apesar dos alunos do 11º e 12º anos poderem participar em menor número neste tipo de iniciativas, caso estes estivessem em período de aulas, os resultados poderiam ser ainda melhores, dado o número significativo de alunos envolvidos.

Estes resultados vão de encontro à ideia de que quando se criam condições que incentivem a prática autónoma dos alunos nos intervalos das aulas, os mesmos aderem e praticam atividade física, daí os espaços disponíveis durante os intervalos e durante momentos sem aulas terem estado praticamente todos ocupados durante a semana, em determinadas horas com várias atividades em simultâneo. Assim, pode-se fazer a diferença na escola e dar um passo importante na promoção de estilos de vida mais ativos, aumentando o índice de atividade física dos alunos da escola.

Este projeto visa combater os malefícios do sedentarismo e doenças não transmissíveis como a obesidade e hipertensão. Além de reduzir o sedentarismo escolar, pois os alunos permanecerem a maioria do tempo sentados nas aulas, o projeto procura ajudar os jovens a cumprirem as recomendações diárias de atividade física estabelecidas pela Organização Mundial de Saúde. Está comprovado que ser ativo durante os intervalos melhora os comportamentos em aula, aumentando a concentração (devido ao aumento do fluxo sanguíneo

no cérebro), reduzindo a agitação (libertando energia acumulada e diminuindo a inquietação e hiperatividade), diminuindo o stress (permitindo que os alunos voltem mais relaxados para as aulas) e desenvolvendo habilidade sociais (tais como a cooperação, trabalho em equipa e resolução de conflitos). Além disso, a atividade física regular estimula comportamentos positivos e melhora a disciplina em sala de aula, levando a melhores desempenhos académicos, conforme demonstrado por diversos estudos que associam a atividade física a uma maior concentração, redução do stress e maior bem-estar emocional.

Assim, propõe-se que seja implementado este projeto de aluguer no próximo ano letivo 2024-2025, na Escola Secundária Stuart Carvalhais, dando continuidade ao projeto piloto realizado, de modo a que possamos proporcionar um estilo de vida significativamente melhor aos alunos e uma oportunidade inestimável para serem mais ativos, melhorando assim as questões relacionadas com o aumento da atividade física e melhoria da saúde mental junto dos alunos.

Esta iniciativa não promoverá apenas a saúde física e mental dos alunos, mas também contribuirá de forma substancial para a criação de um ambiente de aprendizagem mais eficaz e positivo.

Ao incentivar a atividade física regular, estaremos a fomentar uma atmosfera escolar mais harmoniosa, onde os alunos estarão mais concentrados, menos agitados, menos stressados e mais dispostos a terem comportamentos positivos, resultando numa melhoria global do desempenho académico e da dinâmica escolar.

ESCOLA SECUNDÁRIA STUART CARVALHAIS Ano 2023/2024
03 a 07 de junho (Aluguer Bolas - Espaço Exterior)

T.L.	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1º	TORNEIO DE FUTEBOL - ASSOCIAÇÃO DE ESTUDANTES				
8h 15 min					
9h 00 min					
2º		8ºD - Futebol			7ºH - Futebol 7ºH - Voleibol
9h 00min					
9h 45min					
Intervalo 9h45-10h00		8ºB - Basquetebol		8ºH - Basquetebol 8ºB - Futebol	
3º				8ºH - Futebol	
10h 00min					
10h 45min					
4º		9ºF - Futebol			
10h 45min					
11h 30min					
Intervalo 11h30-11h45		7º A - Basquetebol			7ºB - Futebol 8ºB - Basquetebol 8ºG - Futebol
5º					8ºD - Voleibol 8ºD - Basquetebol 8ºE - Basquetebol
11h 45min					
12h 30min					
6º			8ºD - Futebol 7ºG - Futebol		8ºH - Futebol 8ºD - Futebol
12h 30min					
13h 15min					
Intervalo 13h15-13h30		8º B - Futebol 9ºA - Voleibol	7ºG - Basquetebol 7ºG - Voleibol 10ºE - Voleibol	8ºD - Futebol 8ºB - Voleibol 7ºB - Basquetebol	8ºE - Voleibol 8ºD - Basquetebol 10ºA - Voleibol
7º		9ºF - Voleibol 9º F - Futebol			
13h 30min					
14h 15min					
8º		9ºA - Futebol 8ºH - Voleibol	7ºD - Voleibol 7ºD - Voleibol 7ºD - Futebol 7ºD - Basquetebol		
14h 15min					
15h 00min					
Intervalo 15h00-15h15		9º F - Futebol 9ºB - Voleibol 7ºG - Voleibol	8ºG - Basquetebol 10ºC - Voleibol	8ºB - Basquetebol 8ºG - Voleibol 10ºF - Voleibol	8ºG - Voleibol 8ºD - Voleibol 8ºD - Futebol 8ºD - Basquetebol
9º			10ºA - Voleibol	7ºG - Futebol 8ºA - Voleibol	
15h 15min					
16h 00min					
10º					
16h 00min					
16h 45min					
Intervalo 16h45-17h00		8ºG - Futebol 8ºG - Voleibol 8ºG - Voleibol 9ºF - Basquetebol 9ºF - Futebol	8ºG - Basquetebol 8ºG - Futebol 7ºE - Voleibol	8ºD - Futebol 8º A - Basquetebol	8ºG - Futebol 8ºG - Voleibol 10ºE - Voleibol
11º			7ºE - Futebol 8ºG - Voleibol	8ºD - Voleibol	
17h 00min					
17h 45min					
12º			10ºE - Futebol	8ºA - Basquetebol 8ºA - Futebol 7ºA - Voleibol	
17h 45min					
18h 30min					

Nota: Nos momentos livres de aulas, se algum professor necessitar do espaço o aluguer fica sem efeito.

Obrigatório apresentação do cartão de estudante para o aluguer da bola

Informações a fornecer: Nome, Numero, Ano e Turma do aluno requerente.

Legenda: Preto - Aulas;

Cinzento - Intervalos;

Branco - Tempo sem aulas no Exterior

Apêndice XXXIX – E-Mail de Contacto com os Parques Aventura

De: Ana Sanches <anamsanches29@gmail.com>

Enviada: 14 de fevereiro de 2024 11:43

Para: info@megacampo.com

Assunto: Saída de Campo Escola Secundária Stuart Carvalhais

Bom dia,

No âmbito da disciplina de Educação Física da Escola Secundária Stuart Carvalhais (em Massamá), estamos a planear realizar uma saída de campo com vista à participação dos alunos nas vossas atividades, a decorrer em meados de maio (durante a semana).

Visitamos o site e reparamos que têm vários pacotes. Estimamos ter cerca de 90 alunos.

Mediante isto, gostaríamos de saber quais os pacotes disponíveis, incluindo a sua duração prevista, até um valor máximo de 20€ por aluno.

Desde já gratos pela atenção.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Sanches

Professora de Educação Física da ESSC

Apêndice XL – Autorização de Participação dos Alunos na Saída de Campo



SAÍDA DE CAMPO

Escola Secundária Stuart Carvalhais

Dia: **17 de maio de 2024**

Local: Parque Urbano Rinchoa – Fitaes + Parque Aventura Sintra (Vila Verde – Terrugem)

Atividades: Percurso de Orientação; Rapel; Slide; Escalada; Paintball;

Hora de encontro na escola está prevista para as **8:00**, com partida às 8:15 e regresso por volta das 19h00. Os alunos devem levar a sua **alimentação** para o dia e **água**, bem como roupa confortável e adequada à prática.

Objetivos gerais:

- Elevar a consciencialização da preservação do meio ambiente
- Desenvolver trabalho cooperativo entre os alunos
- Estimular desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, promovendo a aprendizagem de um conjunto de matérias de Atividades Físicas De Exploração Da Natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica.

Para que o seu educando possa participar nesta visita, é necessário que traga a autorização devidamente preenchida. A saída terá um custo de **X€ (Atividades – 22,50€ + Autocarro – Y€)**.

Tanto a entrega das autorizações, como o pagamento das atividades e transporte, terá que ser efetuada até ao dia **03 de maio**.

Eu, _____ (encarregado de
educação), autorizo o meu educando _____ n.º
_____ da turma _____ a realizar a Saída de Campo, no dia 17 de maio de 2024, ao Parque
Urbano Rinchoa – Fitaes + Parque Aventura Sintra.

Assinatura: _____

Apêndice XLI – E-Mail de Contacto com os Autocarros

Saída de Campo Escola Secundária Stuart Carvalhais - Transporte     Caixa de entrada x



Pedro Santos <pedrogil12@gmail.com>
para transportes ▾

ter., 5 de mar., 22:44



Boa noite Exmos,

No âmbito da disciplina de Educação Física da Escola Secundária Stuart Carvalhais (em Massamá), estamos a planear realizar uma saída de campo com vista à participação dos alunos em diversas atividades de exploração da natureza, que permita um aumento da consciencialização ambiental por parte dos jovens.

Prevemos que as atividades durem o dia inteiro (8-18 horas), a decorrer no dia 17 de maio.

Estimamos ter cerca de 90 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e 17 anos (10º e 11º ano de escolaridade), mais 6 professores.

Desta forma, solicitamos informação do orçamento estimado.

Desde já agradeço pela atenção.

Com os melhores cumprimentos,

Pedro Gil

Professor de Educação Física da ESSC

Apêndice XLII – Mapa do Parque e Cartão de Controlo



 ORIENTAÇÃO Score 180 Parque Urbano da Rinchoa - Fitaes		ESCALÃO:		NOME:						
										
		DORSAL:		ESCOLA:		TEMPO				
17 20	18 10	19 15	20 10	21 R1	22 R2	23 R3	24 R4			
9 5	10 10	11 10	12 10	13 15	14 10	15 25	16 15			
1 5	2 5	3 15	4 15	5 20	6 15	7 10	8 10			

Apêndice XLIII – Cartaz Alusivo ao Início das Atividades do Grupo-Equipa -Basquetebol



BASQUETEBOL

JUNTA-TE A NÓS !

TREINOS
A PARTIR DE 4 DE OUTUBRO

4º FEIRA
13H45 - 15H

6º FEIRA
17H15 - 18H30

DESPORTO ESCOLAR

INICIADOS SUB 15
(2009, 2010) E
JUVENIS SUB 18
(2006, 2007, 2008)
MASCULINOS

PAVILHÃO DESPORTIVO STUART CARVALHAIS

Professora: Ana Pimentel

Professores Estagiários: Ana Sanches e Pedro Gil

Apêndice XLIV – Mapa de Presenças Treinos Desporto Escolar Até 17 Novembro – Basquetebol

	Ano Nasc	Auto EE	NOME ALUNO	Ano Turm	Outubro										Novembro				
					4	6	11	13	18	20	25	27	3	8	10	15	17		
1	2006	X	Aluno 1	10ºH	X	GREVE	X				X	X	GREVE	X	X	X	X	MILHA	
2	2008	X	Aluno 2	10ºE	X		X				X	X				X	X		X
3	2008	X	Aluno 3	10ºD	X		X				X	X				X			X
4	2008	X	Aluno 4	10ºF	X		X										X		
5	2008	X	Aluno 5	10ºH	X		X				X	X			X	X	X		X
6	2006	X	Aluno 6	12ºA	X						X				X		X		
7	2006		Aluno 7	12ºB	X														
8	2011	X	Aluno 8	7ºA	X			X	X	X	X	X			X	X	X		X
9	2010	X	Aluno 9	7ºD					X		X				X		X		
10	2008		Aluno 10	7ºD					X		X				X		X		
11	2010		Aluno 11	8ºA					X										
12	2010	X	Aluno 12	7ºD					X		X				X		X		
13	2011	X	Aluno 13	7ºD					X		X						X		
14	2008	X	Aluno 14	10ºG					X		X						X		
15	2006		Aluno 15	10ºG					X										
16	2009		Aluno 16	7ºA					X	X						X			
17	2010	X	Aluno 17	7ºA						X		X							
18	2006	X	Aluno 18	11ºD							X				X		X		
19	2009	X	Aluno 19	9ºH							X				X		X		
20	2008	X	Aluno 20	9ºH							X						X		
21	2007	X	Aluno 21	11ºD													X		X
22	2007		Aluno 22	11ºD													X		X
23	2007	X	Aluno 23	11ºD													X		
24	2009	X	Aluno 24	9ºB													X		
25			Aluno 25	10ºJ													X		
26	2005	X	Aluno 26	10ºJ													X		
27	2007		Aluno 27	11ºD													X		X
28	2007	X	Aluno 28	10ºB													X		
29			Aluno 29	10ºD															X

Apêndice XLV – Ficha de Inscrição Torneio 3x3



Escola Secundária Stuart Carvalhais

Torneio de Basquetebol 3X3

Ano e turma: _____

Masculino: ☐

Feminino: ☐

Mista: ☐

Nome de Jogadores	Nº
Capitão:	

Apêndice XLVI – Quadro Competitivo Torneio 3x3

Quadro Competitivo do Torneio de Basquetebol 3X3 - Ensino SECUNDÁRIO							
Horas/Campos		1	2	3	4	5	6
FASE DE APURAMENTO	9:00-9:10		10ºD2 MASC X 10ºE MASC	10ºD FEM X 10ºJ FEM	10ºB FEM X 10ºI FEM		11ºE MASC X 11ºF MASC
	9:15-9:25		11ºA MASC X 11ºF MISTO	11ºH MASC X 11ºD MISTO	11ºD FEM X 11ºA FEM		10ºG1 MASC X 10ºF2 MASC
	9:30-9:40		12ºD1 MASC X 12ºF2 MASC	12ºD2 MASC X 12ºF1 MASC	12ºA MASC X 12ºH MASC		12ºC MASC X 12ºB MASC
	9:45-9:55		10ºD1 MASC X 10ºJ MASC	10ºB FEM X 10ºD FEM	10ºE FEM X 10ºI FEM		10ºD2 MASC X 10ºF1 MASC
	10:00-10:10		10ºG2 MASC X 10ºH MASC	10ºF2 MASC X 10ºB MASC	11ºE MASC X 11ºG MAS		12ºC1 FEM X 12ºC2 FEM
	10:15-10:25		12ºF2 MASC X 12ºB MASC	12ºD1 MASC X 12ºC MASC	12ºF1 MASC X 12ºA MASC		12ºD2 MASC X 12ºH MASC
	10:30-10:40		11ºC MASC X 11ºH MASC	11ºC FEM X 11ºA FEM	10ºG1 MASC X 10ºB MASC		10ºF1 MASC X 10ºE MASC
	10:45-10:55		10ºJ FEM X 10ºB FEM	10ºD1 MASC X 10ºC MASC	10ºG2 MASC X 10ºA MASC		10ºD FEM X 10ºE FEM
	11:00-11:10		12ºF2 MASC X 12ºC MASC	12ºC2 FEM X 12ºC1 FEM	11ºA MASC X 11ºB MASC		12ºD2 MASC X 12ºA MASC
	11:15-11:25		12ºF1 MASC X 12ºH MASC	12ºD1 MASC X 12ºB MASC	10ºI FEM X 10ºJ FEM		10ºB FEM X 10ºE FEM
	11:30-11:40		10ºH MASC C 10ºA MASC		10ºJ MASC X 10ºC MASC		
11:45-11:55	10ºE FEM X 10ºJ FEM	11ºC MASC X 11ºD MISTO	11ºF MASC X 11ºG MASC	11ºF MISTO X 11ºB MASC	11ºD FEM X 11ºC FEM	10ºD FEM X 10ºI FEM	
	12:00 - 13:30	INTERVALO PARA ALMOÇO					
FINAIS	13:45-13:55		MASC: 10º GA X 10ºGB	MASC: 12º GB X 12ºGD	MASC: 10ºGD X 10ºGC		
	14:00-14:10		MASC: 12ºGD X 12ºGC		FEM:12ºGA X 12ºGB		
	14:15-14:25		MASC: 11º GB X 11ºGC		FEM: 10º X 11º		
	14:30-14:40		MASC: 10ºGB X 10ºGC	MASC: 12ºGA X 12ºGC	MASC: 10ºGA X 10ºGC		
	14:45-14:55		FEM: 10º X 12º		MASC: 11ºGA X 11ºGB		
	15:00-15:10		MASC: 12ºGA X 12ºGD	MASC: 10ºGB X 10ºGD	MASC: 12ºGB X 12ºGC		
	15:15-15:25		MASC: 11ºGA X 11ºGC	MASC: 10ºGA X 10ºGD	FEM: 11º X 12º		
ENTREGA DAS MEDALHAS							

Quadro Competitivo do Torneio de Basquetebol 3X3 - Ensino BÁSICO							
	Horas/Campos	1	2	3	4	5	6
FASE DE APURAMENTO	9:00-9:10		7ºD MASC X 7ºC MISTO	7ºC MASC X 7ºH2 MASC	7ºG1 MASC X 7ºA MASC	9ºD2 MASC X 9ºA1 MAS	9ºD1 MASC X 9ºG MASC
	9:15-9:25		8ºB2 MASC X 8ºF1 MASC	8ºE MISTO X 8ºC1 MASC	8ºG1 MASC X 8ºH3MASC		7ºB FEM X 7ºE FEM
	9:30-9:40		8ºG FEM X 8ºC FEM	8ºB FEM X 8ºF FEM	9ºD MISTO X 9ºH MASC		7ºF MASC X 7ºE MISTO
	9:45-9:55		7ºB MASC X 7ºH1 MASC	7ºA MASC X 7ºE2 MASC	7ºC MISTO X 7ºG2 MASC		9ºC FEM X 9ºF FEM
	10:00-10:10		8ºH3 MASC X 8ºF2 MASC	8ºH2 MASC X 8ºD MASC	8ºC2 MASC X 8ºA MASC		8ºD FEM X 8ºB FEM
	10:15-10:25		9ºA1 MASC X 9ºB MASC	9ºH MISTO X 9ºI MASC	9ºD1 MASC X 9ºC MASC		9ºH MASC X 9ºF MASC
	10:30-10:40		7ºF MASC X 7ºB MASC	8ºB2 MASC X 8ºC1 MASC	7ºH2 MASC X 7ºE1 MASC		7ºG FEM X 7ºB FEM
	10:45-10:55		9ºA2 MASC X 9ºH MISTO	7ºH1 MASC X 7ºE MISTO	8ºF1 MASC X 8ºE MISTO		7ºD MASC X 7ºG2 MASC
	11:00-11:10		7ºC MASC X 7ºE1 MASC	9ºF FEM X 9ºC FEM	7ºG1 MASC X 7ºE2 MASC		8ºH1 MASC X 8ºA MASC
	11:15-11:25		8ºF1 MASC X 8ºC1 MASC	8ºG1 MASC X 8ºF2 MASC	7ºG FEM X 7ºE FEM		8ºG FEM X 8ºH FEM
	11:30-11:40		8ºG2 MASC X 8ºD MASC	8ºD FEM X 8ºF FEM	9ºD2 MASC X 9ºB MASC		7ºF MASC X 7ºH1 MASC
	11:45-11:55		9ºG MASC X 9ºC MASC	9ºA2 MASC X 9ºI MASC	7ºB MASC X 7ºE MISTA		9ºD MISTA X 9ºF MASC
12:00 - 12h10		8ºH1 MASC X 8ºC2 MASC	8ºB2 MASC X 8ºE MISTO	8ºC FEM X 8ºH FEM		8ºG2 MAS X 8ºH2 MAS	
	12:15-13:40	INTERVALO PARA ALMOÇO					
FINAIS	13:45-13:55		MASC: 7ºGA X 7ºGB	MASC: 8ºGA X 8ºGB	MASC: 7ºGD X 7ºGC		MASC: 8ºGD X 8ºGC
	14:00-14:10		MASC: 9ºGA X 9ºGC		FEM: 7º X 8º		MASC: 9ºB X 9ºD
	14:15-14:25		MASC: 8ºGA X 8ºGD	MASC: 7ºGB X 7ºGC	MASC: 8ºGB X 8ºGC		MASC: 7ºGA X 7ºGD
	14:30-14:40		FEM: 7º X 9º		MASC: 9ºGD X 9ºGC		MASC: 9ºGA X 9ºGB
	14:45-14:55		MASC: 7ºGA X 7ºGC		MASC: 7ºGB X 7ºGD		
	15:00-15:10		MASC: 8ºGA X 8ºGC		MASC: 8ºGB X 8ºGD		FEM: 8º X 9º
	15:15-15:25		MASC: 9ºGB X 9ºGC		MASC: 9ºGA X 9ºGD		
ENTREGA DAS MEDALHAS							

Apêndice XLVII – Ficha de Jogo Torneio 3x3



Torneio Basquetebol 3x3 Ficha de Jogo

Campo n.º _____ - _____ x _____ HORA: _____

Equipa 1:

1	2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31	32
33	34	35	36	37	38	39	40

ASS Capitão: _____

Equipa 2:

1	2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31	32
33	34	35	36	37	38	39	40

ASS Capitão: _____

Vencedor: EQUIPA: _____ RESULTADO: _____ x _____

Apêndice XLVIII – Pontos Positivos e Negativos Torneio 3x3

Pontos Positivos
Capacidade de gestão e resolução de problemas/conflitos durante o torneio
Boa organização geral do torneio
Cooperação entre elementos organizadores e estagiários de EF

Em relação a estes pontos,

1 - Capacidade de gestão e resolução de problemas/conflitos durante o torneio, salientar três situações:

Situação 1: Um jogador que se estava a exaltar e a não cumprir as indicações do árbitro, retirado do jogo momentaneamente para descansar e acalmar-se (falei com ele no banco).

Situação 2: Após um professor do departamento ter indicado regras diferentes das que constavam no regulamento e que acabaram por influenciar o resultado final, rápida resolução da questão, através de decisão em grupo para resolução do mesmo (Repetição do jogo).

Situação 3: Uma equipa que não cumpriu os regulamentos, perdeu um jogo que tinha vencido por decisão da organização, pois não utilizou todos os jogadores inscritos no jogo, tal como constava do regulamento.

2 - Boa organização geral do torneio, salientar cinco diferentes situações:

Situação 1: Cumprimento de horários.

Situação 2: Saídas e entradas ordeiras em campo.

Situação 3: Boa gestão dos intervenientes - Atletas

Situação 4: Organização das mesas e árbitros, bem como da logística de entrega dos boletins de jogo às mesas e posteriormente à mesa da organização, apitos e canetas, bem como distribuição de regulamentos pelas mesas para caso houvesse dúvidas.

Situação 5: Organização prévia à realização do torneio (Identificação do material necessário, formação de grupos competitivos e quadro competitivo, contatar alunos para serem mesa e árbitros durante o torneio, entrega das fichas de inscrição com antecedência, colocação do mapa competitivo com antecedência para que os alunos pudessem ver no mínimo 2 dias antes da realização do torneio).

3- Cooperação entre elementos organizadores e estagiários de EF, salientar duas situações:

Situação 1: Divisão de tarefas entre os elementos organizadores – professora Ana Pimentel, professora estagiária Ana Sanches e professor estagiário Pedro Gil. E confirmação em conjunto das diferentes situações para deteção de possíveis erros.

Situação 2: Integração dos restantes estagiários no processo de organização, professores estagiários Tomás João e Vasco Cruz, ajudaram na organização do regulamento do torneio, bem como na verificação do mapa competitivo e respetivos alunos por cada equipa.

Pontos Negativos
Erro nos quadros competitivos
Alterações das equipas e horários após o término das inscrições
Algumas equipas demorarem demasiado tempo a sair do campo após o jogo

Em relação a estes pontos,

1 – Erro nos quadros competitivos, salientar duas situações:

Situação 1: Uma equipa que jogava à mesma hora em dois campos distintos.

Situação 2: Faltava um jogo no quadro competitivo, final 8 ano feminino.

No entanto, ambas as situações foram identificadas antes de acontecerem, por isso foram solucionadas sem interferir com o bom funcionamento do torneio.

2 - Alterações das equipas e horários após o término das inscrições, salientar uma situação:

Situação 1: Troca de jogos de uma equipa, devido à outra equipa, ter um aluno com teste a essa hora. A situação é considerada como um ponto negativo, pois alteramos o jogo sem informar a equipa ambas as equipas para o facto, pois apenas soubemos desta informação no dia anterior à realização do torneio, o que não permitiu informar antecipadamente uma das equipas.

3 - Algumas equipas demorarem demasiado tempo a sair do campo após o jogo, salientar uma situação

Situação 1: Sobretudo com as equipas de 12º ano, houve necessidade de insistir 2 a 3 vezes para saírem do campo, pois ficavam a conversar.

No entanto não foi uma situação regular, não tendo tido influência na hora de começo dos jogos seguintes. Apenas de referir que houve necessidade de reforçar o pedido às equipas para sair do campo após o jogo.

Apêndice XLIX – Comparação Número Alunos e Equipas 22/23 e 23/24 – Torneio Basquetebol 3x3

TORNEIO DE BASQUETEBOL 3X3 – Relação 2023 - 2024																		
	7º Ano			8º Ano			9º Ano			10º Ano			11º Ano			12º Ano		
	Ano	Equipas	Alunos	Ano	Equipas	Alunos	Ano	Equipas	Alunos	Ano	Equipas	Alunos	Ano	Equipas	Alunos	Ano	Equipas	Alunos
Masculino	2023	10	50	2023	9	44	2023	13	61	2023	12	60	2023	9	43	2023	10	51
	2024	13	59	2024	13	60	2024	12	57	2024	12	59	2024	8	38	2024	8	37
Diferença		+3	+9		+4	+16		-1	-4		0	-1		-1	-5		-2	-14
Feminino	2023	4	18	2023	4	19	2023	3	12	2023	6	31	2023	2	10	2023	5	25
	2024	3	16	2024	6	31	2024	2	13	2024	5	24	2024	3	15	2024	2	11
Diferença		+3	+9		+2	+12		-1	+1		-1	-7		+1	+5		-3	-14
	Alunos Básico 2023 – 204					Equipas Básico 2023 – 43				Alunos Secundário 2023 – 220					Equipas Secundário 2023 – 44			
	Alunos Básico 2024 – 236					Equipas Básico 2023 – 49				Alunos Secundário 2024 – 184					Equipas Secundário 2024 – 38			
Diferença	+32					+6				-36					-6			
	TOTAL ALUNOS 2023 – 424									TOTAL EQUIPAS 2023 – 87								
	TOTAL ALUNOS 2024 – 420									TOTAL EQUIPAS 2024 - 87								
Diferença	-4									0								

LXXI

Apêndice LI – Alunos Pertencentes ao Grupo-Equipa

H	DESPORTO ESCOLAR – n.º 6 alínea i) do Despacho n.º 9302/2014, de 17 de julho				
	<i>(Balanço do trabalho realizado contendo os resultados dos quadros competitivos, a avaliação qualitativa e a assiduidade dos alunos.)</i>				
Ano / Turma	NOME	MODALIDADE	RESULTADOS	AVALIAÇÃO (*)	ASSIDUIDADE (*)
10ºB	Aluno 1	Basquetebol	5 jogos – 3 vitórias e 2 derrotas	B	MB
10ºD	Aluno 2	Basquetebol	7 jogos – 3 vitórias e 4 derrotas	MB	MB
10ºE	Aluno 3	Basquetebol	2 jogos – 2 vitórias e 0 derrotas	MB	B
10ºF	Aluno 4	Basquetebol	2 jogos – 2 vitórias e 0 derrotas	S	I
10ºG	Aluno 5	Basquetebol	4 jogos – 2 vitórias e 2 derrotas	S	B
10ºG	Aluno 6	Basquetebol	2 jogos – 0 vitórias e 2 derrotas	S	I
10ºH	Aluno 7	Basquetebol	7 jogos – 3 vitórias e 4 derrotas	MB	MB
10ºH	Aluno 8	Basquetebol	7 jogos – 3 vitórias e 4 derrotas	MB	MB
10ºJ	Aluno 9	Basquetebol	Sem Competição	B	MB
11ºD	Aluno 10	Basquetebol	5 jogos – 3 vitórias e 2 derrotas	B	MB
11ºD	Aluno 11	Basquetebol	2 jogos – 2 vitórias e 0 derrotas	S	S
11ºD	Aluno 12	Basquetebol	1 jogo – 1 vitórias e 0 derrotas	S	S
11ºD	Aluno 13	Basquetebol	Sem Competição	S	I
11ºD	Aluno 14	Basquetebol	Sem Competição	S	I
11ºH	Aluno 15	Basquetebol	1 jogo – 1 vitórias e 0 derrotas	S	B
12ºA	Aluno 16	Basquetebol	6 jogos – 2 vitórias e 4 derrotas	MB	B
12ºF	Aluno 17	Basquetebol	Sem Competição	S	I
12ºF	Aluno 18	Basquetebol	2 jogos – 0 vitórias e 2 derrotas	B	I
7ºA	Aluno 19	Basquetebol	Sem Competição	S	MB
7ºA	Aluno 20	Basquetebol	Sem Competição	B	S
7ºD	Aluno 21	Basquetebol	Sem Competição	MB	MB
7ºD	Aluno 22	Basquetebol	Sem Competição	B	S
7ºD	Aluno 23	Basquetebol	Sem Competição	MB	MB
7ºD	Aluno 24	Basquetebol	Sem Competição	B	MHB

8ºA	Aluno 25	Basquetebol	Sem Competição	S	I
8ºD	Aluno 26	Basquetebol	3 jogos – 1 vitória e 2 derrotas	B	S
9ºA	Aluno 27	Basquetebol	Sem Competição	S	I
9ºA	Aluno 28	Basquetebol	Sem Competição	B	I
9ºB	Aluno 29	Basquetebol	2 jogos – 0 vitórias e 2 derrotas	S	I
9ºE	Aluno 30	Basquetebol	Sem Competição	S	I
9ºG	Aluno 31	Basquetebol	Sem Competição	B	I
9ºH	Aluno 32	Basquetebol	4 jogos – 0 vitórias e 4 derrotas	B	I
9ºH	Aluno 33	Basquetebol	6 jogos – 2 vitórias e 4 derrotas	MB	MB
9ºH	Aluno 34	Basquetebol	6 jogos – 2 vitórias e 4 derrotas	MB	MB
9ºH	Aluno 35	Basquetebol	Sem Competição	S	S
9ºI	Aluno 36	Basquetebol	5 jogos – 1 vitórias e 4 derrotas	MB	MB
9ºI	Aluno 37	Basquetebol	Sem Competição	B	I
9ºI	Aluno 38	Basquetebol	3 jogos – 1 vitórias e 2 derrotas	MB	MB
(*) I - insuficiente; S - suficiente; B - bom; MB - muito bom (**) Iniciou apenas em janeiro					

Apêndice LII– Entrevista Especialistas

Pergunta Partida

Quais os critérios principais a ter em conta na organização dos grupos ao longo ano.

Subinformações:

1- Se todos eles utilizavam etapas de lecionação, durante o seu planeamento e prática educativa.

2 - Com que frequência alteravam os grupos e quais os fatores que definiam essas trocas.

3 - Quem define a formação de grupos nos diferentes momentos e porquê.

4 - Se utilizam predominantemente grupos homogêneos ou heterogêneos e como se reflete essas escolhas nos JDC.

5 - Se o facto de terem uma aula politemática influencia a formação de grupos e se sim se alguma matéria é predominante nessa escolha.

6 - Saber se alteram grupos durante a aula e porquê.

7 - Por fim, a opinião pessoal de cada um se deveria haver uma uniformização dos critérios utilizados para a formação de grupos ou se é uma escolha pessoal de cada professor consoante a turma que lecionam.

8 - Outra pergunta que pensa que seria pertinente sobre o tema. E outro professor/a que deveria ser entrevistado pela sua relevância para o tema.

Apêndice LIII – Entrevistas aos Professores do Departamento

Informações Gerais:

Idade:

Anos de Serviço:

Anos que leciona:

Informações Específicas:

- 1 – Quantas vezes organizam grupos ao longo do ano?
- 2 – Quando fazem mudanças, momentos de trocas de grupos. Porquê?
- 3 – Quem faz os grupos? Porquê? Sempre igual?
- 4 – Critérios que tem em conta na formação de grupos?
- 5 – Grupos Homogêneos ou Heterogêneos? Quando?
- 6 – Como formam os grupos visto que uma aula tem várias áreas/matérias e não apenas uma matéria?
- 7 – Altera os grupos durante a aula por causa de uma matéria?
- 8 – Dentro do departamento, critérios uniformizados ou deliberação pedagógica de cada professor?

Anexos

Anexo I - Plano Anual de Atividades do Departamento de Educação Física



Departamento de EDUCAÇÃO FÍSICA
Ano letivo 2023-2024
Proposta de Plano Anual de Atividades

Síntese Descritiva da Atividades	Data prevista de realização	Responsável pela atividade
Formação interna Ténis de Mesa II	7 setembro	DEF
Milha do Não Fumador	17 novembro	DEF
Corrida Egas Moniz	23 novembro	DEF
Torneio Inter-Turmas de Voleibol	19 e 20 dezembro	DEF
Torneio de Ténis de Mesa	18 dezembro	DEF
Corta Mato Concelhio	fevereiro	DEF
Torneio de Hóquei em Patins e Patinagem	19 abril	DEF
Torneio 3x3 FPB Local	março	DEF
Torneio Inter-Turmas de Basquetebol	28 e 29 março	DEF
Torneio de Ténis de Mesa	27 de março	DEF
Torneio 3x3 FPB Regional	maio	DEF
Sarau de Dança e Ginástica	3 de junho	DEF
Torneio de JDC Ano	Final 2º Semestre	DEF
Torneio 3x3 FPB Nacional	junho	DEF
Torneio de Street Futebol (9º, 11º e 12º)	4 de junho	DEF
Torneio de Street Futebol (7º, 8º e 10º)	14 de junho	DEF
Saída de Campo (grupos estágio)	2º Semestre	DEF
Deslocação do Pré-escolar à PEM	Final Junho	DEF

10/julho/2023

A Coordenadora
Helena Barros

Anexo II - Docentes Departamento EF – Agrupamento Escolas Massamá

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MASSAMÁ				
Departamento de Educação Física				
Docentes 2023/2024				
Professores	Telemóvel	DT	E-Mail	Observações
A.P.		7ºG		DE Basquetebol 1º Ciclo N.º2 Massamá
A.P.				DE Basquetebol
C.G.				
C. J.				Orientadora Estágio
D.F.				DE sobre Rodas 1º Ciclo Barôta
D.C.		10ºA		DE Comunidades
F.A.				IAVE
H.P.		12ºG		
H.B.				Coordenadora Departamento EF
H. A.		10ºE		
J. C. R.				Coordenador DE DE Ténis Mesa
J. P. B.		7ºH		DE Padel
J. E. M.				Orientador Estágio DE Voleibol Direção Instalações
J. F.		10ºI		DE Patinagem
P. G.				Direção Escola
R. R.		6ºI		CF Canoagem
T. M.		12ºF		DE Voleibol
T. R.		8ºB		1º Ciclo Xutaria
V. C.				DE Futsal
V. C.		5ºD		DE Voleibol Pré Escolar
Ana Sanches				Estagiária
Pedro Gil				Estagiário
Tomás João				Estagiário
Vasco Cruz				Estagiário

Anexo III - Exemplo Roulement das Aulas de EF

ESCOLA SECUNDÁRIA STUART CARVALHAIS Ano 2023/2024 1ª Unidade
Educação Física - de 15 a 22 setembro
AULAS PRÁTICAS

T.L.	Segunda				Terça				Quarta				Quinta				Sexta			
	7ªA	1	Ana Pimentel	11ªI	1	Pedro G.	7ªA	2	Ana Pimentel	11ªI	2	Pedro G.	9ªF	4	João Ribeiro					
1º	7ªF	2	José Fraga	9ªB	2	José Fraga	7ªF	3	José Fraga	10ªI	3	José Fraga	9ªA	3	José Fraga					
8h 15 min	7ªC	3	Helena	9ªG	4	João Brites	7ªH	4	João Brites	7ªB	4	Helena	7ªE	2	Diogo Correia					
9h 00 min	11ªJ	4	Diogo Correia										9ªH	1	João Brites					
	7ªA	1	Ana Pimentel	11ªI	1	Pedro G.	7ªA	2	Ana Pimentel	11ªI	2	Pedro G.	8ªH	4	Hugo Aurélio					
2º	7ªF	2	José Fraga	9ªB	2	José Fraga	7ªF	3	José Fraga	10ªI	3	José Fraga	9ªA	3	José Fraga					
9h 00min	7ªC	3	Helena	9ªG	4	João Brites	7ªH	4	João Brites	7ªB	4	Helena	7ªE	2	Diogo Correia					
9h 45min	11ªJ	4	Diogo Correia							8ªF	1	Hugo Aurélio	9ªG	1	João Brites					
	8ªA	3	Helena	8ªF	4	Hugo Aurélio	8ªG	3	Hugo Aurélio	8ªA	4	Helena	8ªH	4	Hugo Aurélio					
3º	8ªE	4	João Brites	8ªC	2	Tiago Reis	9ªE	2	Teresa Martins				9ªC	2	Teresa Martins					
10h 00min				8ªD	3	Helena	9ªI	1	Diogo Correia				8ªD	3	Helena					
10h 45min				9ªF	1	João Ribeiro	9ªH	4	João Brites				9ªD	1	João Brites					
	8ªA	3	Helena	8ªF	4	Hugo Aurélio	8ªG	3	Hugo Aurélio	8ªB	1	Tiago Reis	8ªG	4	Hugo Aurélio					
4º	8ªE	4	João Brites	9ªF	1	João Ribeiro	9ªE	2	Teresa Martins				9ªC	2	Teresa Martins					
10h 45min							9ªI	1	Diogo Correia				8ªD	3	Helena					
11h 30min							9ªH	4	João Brites				9ªD	1	João Brites					
	7ªD	1	Ana Pimentel	7ªG	1	Ana Pimentel	7ªD	2	Ana Pimentel	8ªC	3	Tiago Reis	7ªG	2	Ana Pimentel					
5º	9ªE	2	José Fraga	9ªA	2	José Fraga	8ªH	3	Hugo Aurélio	11ªH	2	Cristina Jesus	9ªB	3	José Fraga					
11h 45min	8ªB	4	Tiago Reis	7ªB	3	Helena	7ªC	4	Helena	11ªF	4	Helena	10ªJ	4	Hugo Aurélio					
12h 30min	9ªE	3	Teresa Martins	9ªD	4	João Brites	7ªE	1	Diogo Correia	8ªE	1	João Brites	7ªH	1	João Brites					
	7ªD	1	Ana Pimentel	7ªG	1	Ana Pimentel	7ªD	2	Ana Pimentel	8ªC	3	Tiago Reis	7ªG	2	Ana Pimentel					
6º	8ªB	4	Tiago Reis	7ªB	3	Helena	9ªC	3	Teresa Martins	11ªH	2	Cristina Jesus	9ªI	3	Diogo Correia					
12h 30min							7ªC	4	Helena	11ªF	4	Helena	10ªJ	4	Hugo Aurélio					
13h 15min							7ªE	1	Diogo Correia				7ªH	1	João Brites					
	12ªA	1	João Ribeiro	12ªG	4	Helder Pedro	12ªB	3	Cristina Jesus	12ªA	2	João Ribeiro	12ªB	4	Cristina Jesus					
7º	12ªF	2	Teresa Martins	12ªH	2	Teresa Martins	12ªC	1	João Ribeiro	12ªH	3	Teresa Martins	12ªC	2	João Ribeiro					
13h 30min	12ªJ	4	Helder Pedro							12ªJ	1	Helder Pedro	12ªG	1	Helder Pedro					
14h 15min																				
	12ªA	1	João Ribeiro	12ªG	4	Helder Pedro	12ªB	3	Cristina Jesus	12ªA	2	João Ribeiro	12ªB	4	Cristina Jesus					
8º	12ªF	2	Teresa Martins	12ªH	2	Teresa Martins	12ªC	1	João Ribeiro	12ªH	3	Teresa Martins	12ªC	2	João Ribeiro					
14h 15min	12ªJ	4	Helder Pedro							12ªJ	1	Helder Pedro	12ªG	1	Helder Pedro					
15h 00min																				
	10ªF	3	Tiago Reis	10ªA	2	Diogo Correia	10ªB	4	José Monteiro	10ªE	2	Hugo Aurélio	10ªA	3	Diogo Correia					
9º	10ªI	2	José Fraga	10ªH	3	Tiago Reis	10ªJ	1	Hugo Aurélio	11ªA	1	Helder Pedro	11ªD	4	Cristina Jesus					
15h 15min	11ªB	4	Helder Pedro	11ªA	4	Helder Pedro	11ªD	3	Cristina Jesus	11ªC	4	Cristina Jesus	11ªG	2	Tiago Reis					
16h 00min	11ªE	1	Cristina Jesus	11ªF	1	Helena Barros	12ªD	2	Helder Pedro	11ªJ	3	Diogo Correia	12ªD	1	Helder Pedro					
	10ªF	3	Tiago Reis	10ªA	2	Diogo Correia	10ªB	4	José Monteiro	10ªE	2	Hugo Aurélio	10ªA	3	Diogo Correia					
10º	10ªI	2	José Fraga	10ªH	3	Tiago Reis	10ªJ	1	Hugo Aurélio	11ªA	1	Helder Pedro	11ªD	4	Cristina Jesus					
16h 00min	11ªB	4	Helder Pedro	11ªA	4	Helder Pedro	11ªD	3	Cristina Jesus	11ªC	4	Cristina Jesus	11ªG	2	Tiago Reis					
16h 45min	11ªE	1	Cristina Jesus	11ªF	1	Helena Barros	12ªD	2	Helder Pedro	11ªJ	3	Diogo Correia	12ªD	1	Helder Pedro					
	10ªB	2	José Monteiro	10ªC	4	José Monteiro	10ªF	4	Tiago Reis	10ªC	1	José Monteiro								
11º	10ªD	4	Hugo Aurélio	10ªE	3	Hugo Aurélio	11ªB	2	Helder Pedro	10ªD	2	Hugo Aurélio								
17h 00min	11ªG	3	Tiago Reis	10ªG	2	Diogo Correia	11ªE	3	Cristina Jesus	10ªH	4	Tiago Reis								
17h 45min	11ªH	1	Cristina Jesus	11ªC	1	Cristina Jesus	12ªF	1	Teresa Martins	10ªG	3	Diogo Correia								
	10ªB	2	José Monteiro	10ªC	4	José Monteiro	10ªF	4	Tiago Reis	10ªC	1	José Monteiro								
12º	10ªD	4	Hugo Aurélio	10ªE	3	Hugo Aurélio	11ªB	2	Helder Pedro	10ªD	2	Hugo Aurélio								
17h 45min	11ªG	3	Tiago Reis	10ªG	2	Diogo Correia	11ªE	3	Cristina Jesus	10ªH	4	Tiago Reis								
18h 30min	11ªH	1	Cristina Jesus	11ªC	1	Cristina Jesus	12ªF	1	Teresa Martins	10ªG	3	Diogo Correia								

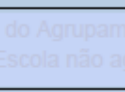
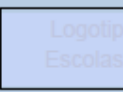
Anexo IV – Resultado Provas de Aferição 8º ano em Educação Física em 2022

8º ano de escolaridade		2019				2022				Variação (2022 – 2019)			
Áreas disciplinares/ Domínios		C	CM	RD	NC/NR	C	CM	RD	NC/NR	C	CM	RD	NC/NR
Educação Física 2018-2022 **	Ginástica	10,1	9,0	30,6	50,3	18,7	14,5	34,8	32,0	8,6	5,5	4,2	-18,3
	Atletismo	--	--	--	--	71,2	9,7	3,9	15,1	--	--	--	--
	Atividades Rítmicas Expressivas	--	--	--	--	32,0	23,1	20,8	24,0	--	--	--	--
	Jogos Desportivos Coletivos	19,1	12,8	29,1	39,0	29,0	17,6	41,4	12,0	9,9	4,8	12,3	-27,0
	Aptidão Física	74,5	0,0	0,0	25,5	70,7	0,0	0,0	29,3	-3,8	0,0	0,0	3,8

Fonte: JNE/IAVE, Base de Dados PAEB

C – Conseguiram; CM – Conseguiram, mas...; RD – Revelaram dificuldade; NC/NR – Não conseguiram ou Não responderam; -- Categoria de desempenho não existente no domínio/subdomínio

Anexo V – Autorização de Participação nas Atividades do Grupo-Equipa de Basquetebol



PARTICIPAÇÃO DO(A) ALUNO(A) NO PROGRAMA DO DESPORTO ESCOLAR
Declaração de consentimento prévio do titular dos dados pessoais

Ao aceitar a presente política de privacidade, está a autorizar o Agrupamento de Escolas/Escola não Agrupada (a preencher pelo AE/ENA)

a proceder ao tratamento dos seus dados pessoais e dos dados pessoais do(a) seu(sua) educando(a) para efeitos da participação nas atividades do Programa do Desporto Escolar abaixo indicadas, atividades de competição e inerentes transportes, que poderão ocorrer também ao fim de semana, organizadas por este Agrupamento de Escolas/Escola não Agrupada (AE/ENA) ou pela Direção-Geral da Educação (DGE) e/ou pelos serviços competentes da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), no âmbito das suas missões e atribuições.

(Assinalar com X os consentimentos nos ☐)

☐ Fica também por si autorizada a cedência gratuita da utilização dos direitos de imagem do(a) seu(sua) educando(a), enquanto participante naquelas atividades desportivas, a saber: publicação, gravação áudio e vídeo e sua reprodução, adaptação, utilização ou reutilização pela DGE, para operacionalização do Programa do Desporto Escolar, nos meios de comunicação nacionais ou internacionais, autorizados pela DGE (Internet e redes sociais), visando publicitar, divulgar ou promover as atividades, e bem como, autorizar a publicação de dados do seu educando nos quadros das classificações das provas do Desporto Escolar designadamente: nome e apelido, AE/ENA de pertença, Coordenação Local do Desporto Escolar e Coordenação Regional do Desporto Escolar.

☐ Manifestar o seu consentimento prévio, para que, caso o(a) seu(sua) educando(a) apresente uma limitação funcional com (grande) impacto nas suas oportunidades de participação desportiva, essa possa ser do conhecimento das estruturas competentes do Desporto Escolar, visando acatar as medidas necessárias à participação inclusiva do seu educando, nas atividades desenvolvidas no Programa do Desporto Escolar.

Declara, ainda:

- Estar ciente e plenamente informado(a) de que, o tratamento dos seus dados pessoais e os do(a) seu(sua) educando(a), inclui todas as operações efetuadas sobre os dados por si transmitidos, por meios automatizados ou não;
- Aceitar e consentir que os seus dados pessoais e os do(a) seu(sua) educando(a), sejam transmitidos à DGE, através da Divisão do Desporto Escolar, para efeitos de operacionalização do Módulo do Desporto Escolar, os estritamente necessários ao exercício da sua missão e atribuições legais, bem como, a outras entidades públicas, nomeadamente forças de segurança, socorro e apoio médico, autarquias locais e entidades privadas, na condição de subcontratantes para o apoio ao desenrolar das competições e eventos desportivos;
- Tomar conhecimento que os seus dados e os dados pessoais do(a) seu(sua) educando(a) serão guardados pelos serviços competentes do Ministério da Educação;
- Ter presente, que o titular dos dados pode exercer o direito de acesso, retificação, atualização e eliminação (sempre que possível) dos dados pessoais, podendo ainda, opor-se ao tratamento dos mesmos, mediante pedido escrito dirigido ao respetivo estabelecimento de ensino;
- Conhecer o contacto do Encarregado de Proteção de Dados (EPD) com competência para o efeito, bem como o direito de apresentar queixa junto da Autoridade de Controlo (Comissão Nacional de Proteção de Dados), através do Website www.cnpd.pt:

Contacto do EPD, a preencher pelo AE/ENA:

Local _____ Data ____/____/____

O(A) Encarregado(a) de Educação: (Nome legível)

O(A) Aluno(a), se maior de idade: (Nome legível)

O(A) Encarregado(a) de Educação

de (nome completo do Aluno(a))

do ____ ano, da turma _____, declara que se compromete com a participação do(a) seu(sua) educando(a) nas atividades de treino da(s) modalidade(s) _____

de acordo com o horário abaixo apresentado e declara que é da sua responsabilidade a realização de um controlo médico prévio ao seu(sua) educando(a), em cumprimento do estipulado nos n.ºs 1 e 2, do artigo 40.º, da Lei n.º 5/2007, de 16 de Janeiro.

Caso seja necessário, para efeitos de contacto a propósito da participação seu(sua) educando(a), nas provas da(s) modalidade(s) que frequenta, presta o seu consentimento para ser contactado para:

Telemóvel: _____ ou/e

E-mail: _____

Presta o presente consentimento de forma livre e voluntária, aceitando as condições de participação nas atividades do Desporto Escolar e autorizando o tratamento de dados a recolher, de acordo com os parágrafos anteriores.

A preencher pelo professor responsável pelo Grupo-Equipa

Modalidade	Dia da semana	Horários dos treinos	
		Das	Às
		H	H
		H	H
		H	H
		H	H
Modalidade	Dia da semana	Horários dos treinos	
		Das	Às
		H	H
		H	H
		H	H
		H	H
Modalidade	Dia da semana	Horários dos treinos	
		Das	Às
		H	H
		H	H
		H	H
		H	H

Estou disponível para colaborar no Clube do Desporto Escolar?

Sim ☐ Não ☐

Universidade Lusófona - CUL. Faculdade de Educação Física e Desporto

LXXXI

Anexo VI – Constituição da Competição de Desporto Escolar de Basquetebol

PLANO DE ACTIVIDADES – 2023/24

MODALIDADE	ESCALÃO
Basquetebol	Juvenis Masculinos

	Nº	ESCOLAS	RESPONSÁVEIS
GRUPO A	1	ES Miguel Torga	José Talefe
	2	ES Matias Aires	Felisberto Almada
	3	ES Stuart Carvalhais	Ana Pimentel
GRUPO B	4	ES Mem Martins	Francisco Godinho
	5	ES Leal da Câmara	Tiago Rodriguez
	6	EBS Dr. Rui Grácio	Ana Madeira
	7	Colégio Prime School	Diogo Baldo

1ª fase - GRUPO A						
Data	Dia	Hora	Local	Ordem dos jogos		
25.janeiro	5ªF	14:30	ES Miguel Torga	3X1	1X2	2X3
22.fevereiro	5ªF	14:30	ES Matias Aires	1X2	2X3	3X1
14.março	5ªF	14:30	ES Miguel Torga	3X2	1X3	2X1

1ª FASE - GRUPO B							
Data	Dia	Hora	Local	Ordem dos jogos			Folga
17.janeiro	4ªF	14:00	ES Leal da Câmara	5X4	5X6	6X4	7
29.janeiro	2ªF	09:30	EBS Dr. Rui Grácio	5X6	5X7	6X7	4
22.fevereiro	5ªF	09:30	Pavilhão Municipal de Ouressa ES Mem Martins	4X5	5X7	4X7	6
18.março	2ªF	14:00	Pavilhão Municipal de Ouressa Colégio Prime School	4X6	6X7	4X7	5

2ª FASE - FINAL FOUR							
Data	DIA	Hora	Local	Ordem dos jogos			
17.abril	4ªF	A definir	A DEFINIR Formação PNFAE N2	2ªA X 1ªB	2ªB X 1ªA	DJ1 X DJ2	VJ1 X VJ2
2ª FASE – 5ª AO 7ª LUGAR							
Data	DIA	Hora	Local	Ordem dos jogos			
abril			A DEFINIR	3ªA X 4ªB	4ªB X 5ªB	3ªA X 5ªB	

3ª FASE			
	-	Pré-Regional	
02. maio	-	ES Padre Alberto Neto - Queluz	Campeonato Regional Juvenis
23 a 26 maio	-	Algarve	Campeonato Nacional de Juvenis

Anexo VII – Percentagem do Uso Eficaz de Diferentes Sistemas Defensivos de Álvarez et al. (2009)

Figura 1. Diferentes sistemas defensivos - Álvarez et al. (2009)

Variable	Category	WINNING		LOSING		TOTAL	
		Use	Efficacy	Use	Efficacy	Use	Efficacy
Type of defense	Half-court Zone	3.05	68.75	20.96	49.54	11.96	52.00
	Quarter-court man-to man	74.29	53.59	66.54	44.80	70.43	49.46
	Half-court man-to man	12.00	39.68	2.50	38.46	7.27	39.47
	Full-court man-to man	8.38	54.55	5.00	46.15	6.70	51.43
	Full-court zone	1.90	40.00	4.62	41.67	3.25	41.18
	Other	0.38	0.00	0.38	100.00	0.38	50.00