



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 PEDAGÓGICO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA POETA AL BERTO**

Relatório de Estágio apresentado a provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em
Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado por Prof. Doutor
Sérgio Miguel Álvaro Marta

Inês Nunes Oliveira, 22300090

2025

www.ulusofona.pt



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 PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO NA ESCOLA SECUNDÁRIA POETA AL BERTO

Relatório de Estágio defendido em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa, no dia 18/12/2025, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação N°645/2025, de 18 de novembro de 2025, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Francisco Arruda Carreiro da Costa

Arguente: Prof. Doutor João Alberto Valente dos Santos

Orientador: Prof. Doutor Sérgio Miguel Álvaro Marta

Inês Nunes Oliveira, 22300090

2025

***Education is not the learning of facts, but
the training of the mind to think.
(Albert Einstein)***

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, pai e irmão, por todo o apoio, compreensão e paciência demonstrada ao longo desta etapa da minha vida. O vosso acompanhamento foi essencial para que conseguisse manter a determinação e confiança ao longo deste percurso.

Aos meus avós, que sempre demonstram preocupação e cuidado com o meu bem-estar.

Ao Professor Doutor Sérgio Marta, meu orientador de faculdade, agradeço a partilha de saberes, as reflexões e a disponibilidade constante que tornaram este caminho académico mais sólido e enriquecedor.

À Professora Catarina Martins, orientadora de escola, pela orientação, pela confiança depositada e pelo incentivo que me ajudou a enfrentar os desafios do estágio.

À Professora Paula Melo, agradeço a oportunidade e confiança que possibilitaram a realização do meu estágio na Escola Secundária Poeta Al Berto.

Aos meus alunos, a minha primeira turma, que guardarei sempre com estima. Obrigada por me permitirem crescer enquanto professora e por acreditarem no meu trabalho.

À Madalena Miranda, que foi uma companheira de viagem e, quase como uma colega de estágio, agradeço conversas, partilhas e reflexões, que enriqueceram esta caminhada.

À Inês Malaquias, que mesmo longe nunca deixou de estar perto. Obrigada por compreenderes as minhas ausências, por me escutares sem pressa, por seres esse porto seguro onde sei que posso sempre voltar. A tua amizade é das coisas mais bonitas que levo comigo.

RESUMO

O presente relatório procura apresentar os objetivos, balanços e processos decorrentes do Estágio Pedagógico realizado no ano letivo de 2024/2025 na Escola Secundária Poeta Al Berto.

Na Lecionação, privilegiei o Planeamento por Etapas e a diferenciação pedagógica, promovendo aprendizagens motoras, cognitivas e sociais. O projeto **“Promoção de Estilos de Vida Ativos e Saudáveis: Exercício Físico”** destacou-se pela introdução do método de treino HIIT, melhorando a aptidão física dos alunos. Na Direção de Turma, valorizei o acompanhamento individual de cada aluno, a comunicação com os Encarregados de Educação e a criação de um ambiente positivo e motivador. O Projeto **“Promoção de Estilos de Vida Ativos e Saudáveis: Alimentação e Sono”** visou consciencializar os alunos acerca de hábitos de vida saudáveis e duradouros. No Desporto Escolar integrei o grupo-equipa de voleibol feminino, articulando os momentos de treino e competição com a construção de competências técnicas, táticas e comportamentais. O Projeto **“Desenvolvimento da Força Explosiva dos Membros Inferiores”** revelou progressos ao nível da impulsão vertical. No Seminário, desenvolvi o Projeto **“Como pode o Protocolo de Avaliação Inicial promover maior coerência e equidade nos processos avaliativos em Educação Física?”** com o objetivo de sensibilizar o GEF para a importância de otimizar o tempo letivo, melhorar as práticas avaliativas, adequar as estratégias pedagógicas ao desempenho dos alunos e, definir critérios comuns que assegurem uma avaliação equitativa entre docentes.

Palavras-Chave: Desporto Escolar, Educação Física, HIIT, Interdisciplinaridade, Protocolo de Avaliação Inicial.

ABSTRACT

This report aims to present the objectives, outcomes, and processes developed throughout the Pedagogical Internship carried out during the 2024/2025 academic year at Escola Secundária Poeta Al Berto.

In the Teaching Area, I prioritized Step-by-Step Planning and pedagogical differentiation, promoting motor, cognitive, and social learning. The Project **“Promoting Active and Healthy Lifestyles: Physical Exercise”** stood out for introducing the HIIT training method, which contributed to improving students’ physical fitness. In Class Direction, I emphasized individual student, regular communication with parent and guardians, and the creation of a positive and motivating classroom environment. The Project **“Promoting Active and Healthy Lifestyles: Nutrition and Sleep”** aimed to raise students’ awareness of healthy and lasting lifestyle habits. In School Sports, I joined girls’ volleyball team, coordinating both training and competition, with the development of a technical, tactical, and behavioural skills. The Project **“Development of Lower Limb Explosive Strength”** showed progress in students vertical jump performance. In the Seminar, I developed the Project **“How can the Initial Assessment Protocol promote greater coherence and equity in assessment processes in Physical Education?”** with the goal of raising awareness among the DE Department’s about the importance of optimizing class time, improving assessment practices, adjusting pedagogical strategies to student performance, and defining shared criteria that ensure fair and consistent evaluation among teachers.

Keywords: School Sports, Physical Education, HIIT, Interdisciplinarity, Initial Assessment Protocol.

ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

ABCD – Aptidão Física, Bolas, Colchões, Dança

AE – Aprendizagens Essenciais

AEN – Atividades de Exploração da Natureza

ARE – Atividades Rítmicas e Expressivas

AFMV – Atividade Física Moderada a Vigorosa

AI – Avaliação Inicial

CFD – Centro de Formação Desportiva

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DrT – Diretor de Turma

DT – Direção de Turma

EBVGS – Escola Básica Vasco da Gama de Sines

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ES – Ensino Secundário

ESPAB – Escola Secundária Poeta Al Berto

et al – e colaboradores

FB - *Feedback*

FZSAF – Fora da Zona Saudável de Aptidão Física

GEF – Grupo de Educação Física

HIIT - *Hight Intensity Interval Training*

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MAGIC – Metas, Avaliação, Gestão, Instrução, Clima

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Específico

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

PP – Plano Plurianual

PT – Protocolo de Treino

PTI – Professor a Tempo Inteiro

SBV – Suporte Básico de Vida

SC – Saída de Campo

TGfU - Teaching Games for Understanding

TPA – Tempo Potencial de Aprendizagem

VE – Visita de Estudo

ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

Índice

Introdução	14
I. Contextualização do Estágio	18
i. Escolha da Escola	18
ii. Caracterização da Escola	18
iii. Caracterização do Grupo de Educação Física.....	20
iv. Instalações Desportivas – Polivalência dos Espaços	21
v. Horário Semanal de Estágio	22
II. Organização Curricular	23
1. Lecionação	25
1.1. 1ª Etapa	26
1.1.1. Plano.....	26
1.1.2. Balanço.....	28
1.2. 2ª Etapa	31
1.2.1. Plano.....	31
1.2.2. Balanço.....	34
1.3. 3ª Etapa	36
1.3.1. Plano.....	36
1.3.2. Balanço.....	40
1.4. 4ª Etapa	43
1.4.1. Plano.....	43
1.4.2. Balanço.....	46
1.5. Projeto de Lecionação: “Promoção de Estilos de Vida Ativos e Saudáveis: Exercício Físico”	48
1.5.1. Plano.....	48
1.5.2. Balanço.....	50
1.6. Projeto Professor a Tempo Inteiro	51
1.6.1. Plano.....	51
1.6.2. Balanço.....	51
1.7. Projeto “Uma Semana na Direção”	53
1.8. Plano de Observação de Aulas e Treino.....	56
1.9. Reflexão da Área de Lecionação	57
2. Direção de Turma.....	60

2.1. A Turma 10.ºA	60
2.1.1.Caracterização da Turma	60
2.2. 1ª Etapa	61
2.2.1.Plano.....	61
2.2.2.Balanço.....	62
2.3. 2ª Etapa	63
2.3.1.Plano.....	63
2.3.2.Balanço.....	63
2.4. 3ª Etapa	64
2.4.1.Plano.....	64
2.4.2.Balanço.....	64
2.5. 4ª Etapa	65
2.5.1.Plano.....	65
2.5.2.Balanço.....	66
2.6. Projeto de Direção de Turma: “Promoção de Estilos de Vida Ativos e Saudáveis: Alimentação e Sono”	67
2.6.1.Plano.....	67
2.6.2.Balanço.....	68
2.7. Saída de Campo	69
2.7.1.Plano.....	69
2.7.2.Balanço.....	72
2.8. Reflexão da Área de Direção de Turma.....	73
3. Desporto Escolar	75
3.1. Caracterização Núcleo de Voleibol.....	75
3.2. 1ª Etapa	76
3.2.1.Plano.....	76
3.2.2.Balanço.....	77
3.3. 2ª Etapa	78
3.3.1.Plano.....	78
3.3.2.Balanço.....	79
3.4. 3ª Etapa	79
3.4.1.Plano.....	79
3.4.2.Balanço.....	80

3.5. 4ª Etapa	80
3.5.1.Plano.....	80
3.5.2.Balanço.....	80
3.6. Projeto de Desporto Escolar: “Desenvolvimento da força explosiva dos membros inferiores”	81
3.6.1.Plano.....	81
3.6.2.Balanço.....	82
3.7. Reflexão da Área de Desporto Escolar	83
4. Seminário.....	84
4.1. Projeto de Seminário: “Como pode o Protocolo de Avaliação Inicial promover maior coerência e equidade nos processos avaliativos em Educação Física?”	84
4.1.1.1.ª Etapa	85
4.1.2.2.ª Etapa	87
4.1.3.3.ª Etapa	89
4.1.4.4.ª Etapa	89
4.2. Reflexão da Área de Seminário	90
Conclusão	92
Referências Bibliográficas	95
Apêndices.....	104
Apêndice I – Caracterização do GEF.....	105
Apêndice II – Polivalência dos Espaços Desportivos.....	106
Apêndice III – Questionário Inicial	107
Apêndice IV – Avaliação Inicial FITescola (1.ª Etapa).....	108
Apêndice V – Avaliação Inicial FITescola (2.ª Etapa)	109
Apêndice VI – Questionário Natação	110
Apêndice VII – Plano aula natação.....	112
Apêndice VIII – Grelha de Avaliação (Natação)	114
Apêndice IX – Ficha orientadora composição coreográfica (Ginástica Acrobática).....	115
Apêndice X – Exemplo proposta trabalho escrito	116
Apêndice XI – Grupos e respetivos temas de trabalho (Área dos Conhecimentos)	117
Apêndice XII - Percurso de Orientação na ESPAB	118
Apêndice XIII – Exemplo Exercício Ori-Cones.....	119
Apêndice XIV – Mapa Ensino Secundário “III Ori-Sines”	120

Apêndice XV – Avaliação Final FITescola (4. ^a Etapa)	121
Apêndice XVI – Comparação da Distribuição dos Níveis de Aptidão Física entre a 1. ^a Etapa e a 4. ^a Etapa.....	122
Apêndice XVII – Respostas ao questionário inicial	123
Apêndice XVIII – Plano de Treino HIIT (Projeto Lecionação).....	124
Apêndice XIX – Horário PTI.....	125
Apêndice XX – Plano de Observação e documento de registo	126
Apêndice XXI - Balanço do objetivo geral da Lecionação	127
Apêndice XXII – 1. ^a Saída de Campo: Guião Orientador Biologia e Geologia e Educação Física	128
Apêndice XXIII – Questionário Google Forms “Estilos de vida saudável”	130
Apêndice XXIV – Avaliação Inicial Impulsão Vertical DE.....	132
Apêndice XXV – Protocolo de Treino Projeto DE	133
Apêndice XXVI – Avaliação Final Impulsão Vertical DE.....	134
Apêndice XXVII – Resumo das respostas – Projeto Seminário.....	135
Apêndice XXVIII – Protocolo de Avaliação Inicial	136
Anexos.....	156
Anexo I – Roulement	157

Índice de Tabelas

Tabela 1. Horário Semana de Estágio	22
Tabela 2. Formação dos Grupos (2. ^a Etapa).....	32
Tabela 3. Formação dos Grupos (3. ^a Etapa).....	39
Tabela 4. Formação dos Grupos (4. ^a Etapa).....	45
Tabela 5. Horário "Uma Semana na Direção"	53
Tabela 6. Planeamento das Etapas da Saída de Campo	70
Tabela 7. Objetivos e critérios de êxito por grupos de aprendizagem (Desporto Escolar)	78
Tabela 8. Síntese do Projeto Específico do Seminário	87

Índice de Figuras

Figura 1. Organograma ESPAB.....	20
---	----

Introdução

O presente relatório visa apresentar e refletir sobre todo o processo desenvolvido ao longo do Estágio Pedagógico (EP), realizado no ano letivo de 2024/2025, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, lecionado pela Universidade Lusófona do Centro Universitário de Lisboa.

O EP representa uma etapa central e estruturante no percurso formativo de um professor, sendo simultaneamente o culminar de uma formação académica rigorosa e o ponto de partida para uma carreira profissional exigente, dinâmica e em constante evolução. Trata-se de uma fase de transição determinante, onde o futuro docente deixa de desempenhar exclusivamente o papel de estudante do ensino superior, passando a assumir responsabilidades concretas enquanto agente educativo ativo, reflexivo e interventivo no processo de ensino-aprendizagem. Como defende Richit (2021), o EP representa um momento privilegiado de articulação entre a teoria e a prática, proporcionando ao estagiário a possibilidade de refletir criticamente sobre a ação educativa, num contexto real. Esta experiência formativa envolve uma dualidade de papéis, exigindo do estagiário a conciliação entre a sua condição de formando com a de professor responsável pelas aprendizagens dos seus alunos, exigindo uma constante adaptação às exigências do contexto. Ensinar corresponde a uma ação profissional intencional e complexa, sustentada em saberes específicos que articulam de forma coerente e crítica a teoria com a prática. Assim, esta etapa da formação revela-se determinante na consolidação de uma identidade profissional docente, assente na reflexão, na responsabilidade e no compromisso com uma educação de qualidade. O EP deve, portanto, ser entendido como um processo formativo transformador, que valida competências e contribui de forma decisiva para a construção de um professor autónomo, ético e consciente do seu papel na escola e na sociedade.

De acordo com Carreiro da Costa (2004), a Educação Física (EF) deve ser entendida com um espaço educativo privilegiado, promotor de saúde, cidadania e inclusão, orientado por princípios pedagógicos que valorizam a dimensão motora e os valores sociais que decorrem da prática desportiva. Nesta perspetiva, a EF assume um papel fundamental no desenvolvimento global dos alunos, ao contribuir simultaneamente para o fortalecimento das competências físicas, cognitivas, sociais e afetivas. Esta abordagem holística exige que a intervenção pedagógica seja orientada por uma lógica inclusiva e emancipadora, capacitando os jovens para uma participação gratificante na cultura do movimento, visando a promoção de estilos de vida

ativos e saudáveis. Neste enquadramento, Jacinto et al., (2001), identificam cinco finalidades que sustentam os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF):

- Melhorar a aptidão física, promovendo o desenvolvimento harmonioso das capacidades físicas, de forma adequada às necessidades e características individuais de crescimento e maturação dos alunos;
- Promover a aprendizagem de conhecimentos relacionados com os processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física;
- Assegurar a aprendizagem de conteúdos representativos das diferentes atividades físicas, fomentando um desenvolvimento multilateral e equilibrado;
- Estimular o gosto pela prática regular de atividade física, reforçando a sua importância para a saúde e como componente cultural, na dimensão social e social;
- Fomentar atitudes, hábitos e conhecimentos que promovam a participação ativa e consciente nas estruturas sociais onde se desenvolvem as atividades físicas.

Assim, a EF assume-se também como uma disciplina eclética, com um papel relevante no desenvolvimento das competências preconizadas pelo Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) conforme estipulado pela Direção Geral de Educação (Martins et al., 2017), nomeadamente:

- A. Linguagens e Textos: entender e utilizar a comunicação escrita e oral;
- B. Informação e Comunicação: obter, processar, transmitir e compreender informações de forma eficaz;
- C. Raciocínio e Resolução de Problemas: pensamento lógico e sistemático para identificar, analisar e resolver problemas utilizando estratégias eficazes;
- D. Pensamento Crítico e Criativo: analisar, avaliar e sintetizar de forma objetiva e inovadora;
- E. Relacionamento interpessoal: interagir, comunicar e colaborar com pessoas, desenvolvendo relações positivas e produtivas;
- F. Desenvolvimento pessoal e autonomia: integrar o pensamento, emoção e comportamento; definir objetivos, planear e agir com responsabilidade e autonomia ao longo da vida;
- G. Bem-estar, Saúde e Ambiente: adotar comportamentos saudáveis, compreender os desafios ambientais e assumir responsabilidade social e ambiental, contribuindo para um futuro sustentável;

- H. Sensibilidade Estética e Artística: apreciar, compreender e expressar emoções e ideias com base na arte, valorizando diferentes culturas;
- I. Saber científico, Técnico e Tecnológico: compreensão de teorias de ciência, tecnologia e engenharia e, saber aplicar os conhecimentos;
- J. Consciência e Domínio do Corpo: entender e controlar sensações físicas e movimentos. Equilíbrio entre a mente e o corpo com o exercício física, a alimentação e o cuidado pessoal.

O Estágio Pedagógico desenvolveu-se em quatro áreas de intervenção fundamentais: Lecionação, Direção de Turma (DE), Desporto Escolar (DE) e Seminário.

No capítulo da Lecionação, uma das preocupações centrais que orientou a minha intervenção incidiu na importância de planear e diferenciar o ensino de forma ajustada às reais necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, respeitando o princípio da diferenciação pedagógica. A estruturação do processo de ensino em quatro etapas permitiu diagnosticar as capacidades dos alunos, intervir de forma orientada e promover a consolidação de aprendizagens motoras, táticas e cognitivas. Para além disso, saliento a aplicação do PE centrado na implementação do método treino HIIT, o qual se revelou essencial para melhorar os níveis de aptidão física. A observação contínua e o *feedback* (FB) individualizado, aliados à prática cooperativa, fomentaram a autonomia e a participação ativa dos alunos, elementos fulcrais na construção de hábitos de vida saudáveis.

No capítulo da Direção de Turma, o trabalho desenvolvido destacou-se pela valorização de uma gestão pedagógica próxima e pela articulação constante entre os diferentes intervenientes educativos. Esta proximidade foi essencial para criar um ambiente disciplinado, motivador e de confiança, promovendo a comunicação regular com os Encarregados de Educação (EE) e a resolução de problemas. O acompanhamento individualizado dos alunos possibilitou adequar estratégias de motivação, garantindo a participação de todos nas atividades propostas, reforçando o espírito de grupo e a cooperação entre pares.

No capítulo do Desporto Escolar, a intervenção foi objeto de reflexão orientada para o reforço do valor educativo da prática desportiva, articulando os treinos e encontros competitivos com o desenvolvimento de competências técnicas, táticas e comportamentais. Neste âmbito, foi determinante incentivar a participação ativa dos alunos em grupos-equipa e encontros interescolas, promovendo a vivência de experiências significativas que consolidaram valores como o respeito, o *fair play* e o compromisso.

Por fim, no capítulo do Seminário, a intervenção centrou-se na elaboração de um Protocolo de Avaliação Inicial (PAI), colmatando a inexistência deste instrumento na escola e tornando mais rigoroso o diagnóstico das competências motoras, interesses e fragilidades dos alunos no início do ano letivo. Este trabalho assentou numa abordagem de investigação-ação, sustentada em princípios metodológicos que valorizaram a recolha e análise de dados, garantindo a adequação das estratégias pedagógicas à realidade da turma. A fundamentação teórica, aliada à construção de instrumentos de avaliação consistentes, permitiu articular teoria e prática, reforçando a importância de uma intervenção docente planeada, informada e sensível às especificidades do contexto educativo.

I. Contextualização do Estágio

i. Escolha da Escola

A prática pedagógica supervisionada decorreu na Escola Secundária Poeta Al Berto (ESPAB), em Sines. Esta escolha foi cuidadosamente ponderada, não apenas pelo seu valor simbólico, por ter sido a escola onde concluí o Ensino Secundário (ES), mas também pela motivação pessoal de contribuir, enquanto futura docente, para a melhoria da qualidade do ensino na instituição. Ainda no decurso do primeiro ano de mestrado procurei assegurar previamente as condições necessárias para a realização do estágio, tendo reunido com a professora Catarina Martins, docente com experiência anterior na orientação de estágios da Universidade Lusófona e que viria a assumir também a função de minha orientadora de escola. Nesta mesma fase, tive a oportunidade de reunir com a Direção da escola, com o objetivo de avaliar a viabilidade da realização do meu estágio profissional na ESPAB. Consciente de que seria a única estagiária na escola, adotei desde o início uma postura proativa, procurando integrar-me no Grupo de Educação Física (GEF), sendo que, ainda no primeiro ano de mestrado, observei aulas de EF na ESPAB, o que me permitiu um primeiro contacto com a realidade educativa da escola, facilitando a adaptação futura ao ambiente e reforçando a minha preparação para o início do estágio.

ii. Caracterização da Escola

Fundada no ano letivo de 1993/1994, a ESPAB caracteriza-se por uma tipologia T42. O edifício principal, constituído por dois pisos, inclui salas de aula, laboratórios de Física, Química, Biologia e Geologia, uma sala denominada “Os dias sem ninguém”, uma biblioteca, laboratórios de aprendizagem, salas de estudo e uma sala polivalente. Para além das instalações para a prática educativa, a escola possui uma sala de atendimento aos EE, um Gabinete de Educação para a Saúde (GES), um gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), portaria, PBX, reprografia, sala de convívio, café central, cozinha, refeitório, bufete, papelaria e áreas administrativas. Relativamente ao espaço exterior, é constituído por espaços de convívio, um pavilhão desportivo e dois campos exteriores para a prática desportiva.

A ESPAB tem atualmente 720 alunos distribuídos entre o 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. No que respeita à oferta educativa, a escola assegura o Ensino Básico Regular (3º Ciclo), integrando seis turmas de 7º ano, seis turmas de 8º ano, seis turmas de 9º ano, bem como uma turma de Curso de Educação Formação (CEF). No Ensino Secundário, a escola garante oferta tanto no Ensino Regular, com 12 turmas dos Cursos Científico-

Humanísticos, como na vertente do Ensino Via Profissionalizante, contando atualmente com cinco turmas. Para além destas ofertas, existem também duas turmas Português Língua de Acolhimento (PLA), com uma carga horária de quatro tempos semanais. O corpo docente é composto por 75 professores e três elementos dos Serviços Técnico e Pedagógicos: uma psicóloga e dois técnicos.

O Projeto Educativo constitui-se como um documento fundamental que consagra a ação educativa da escola. Elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão, este documento explicita a missão, a visão e os valores que a escola adota para cumprir a sua função educativa. Neste sentido, a ESPAB tem como missão ser uma referência para a educação, reconhecida pela qualidade, inovação pedagógica, empreendedorismo e resultados académicos alcançados. Compromete-se a promover uma formação diversificada, assente na inclusão, proporcionando experiências culturais, sociais e cívicas que contribuam para o desenvolvimento do sentido de cidadania e de pertença à comunidade. Procura, ainda, garantir um ambiente de bem-estar físico, psicológico e social para todos os membros da comunidade educativa. Relativamente à sua visão, a ESPAB ambiciona ser reconhecida como uma instituição de referência pela qualidade da formação científica e humanista que oferece, respeitando os interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno. Pretende, assim, fomentar uma cidadania ativa, participativa e responsável, numa lógica de cooperação com todos os agentes educativos e com as famílias. Por fim, a ação da escola é guiada por um conjunto de valores que sustentam a sua identidade e cultura organizacional, nomeadamente: Inclusão, Flexibilidade, Responsabilidade, Respeito, Trabalho, Valor e Excelência, Justiça, Dignidade, Autonomia, Participação e Democraticidade (Projeto Educativo, 2019).

De acordo com o Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril, Decreto-Lei nº137/2012, de 2 de julho e o seu Regulamento Interno (ESPAB, 2019), este é o Organograma em vigor da escola:

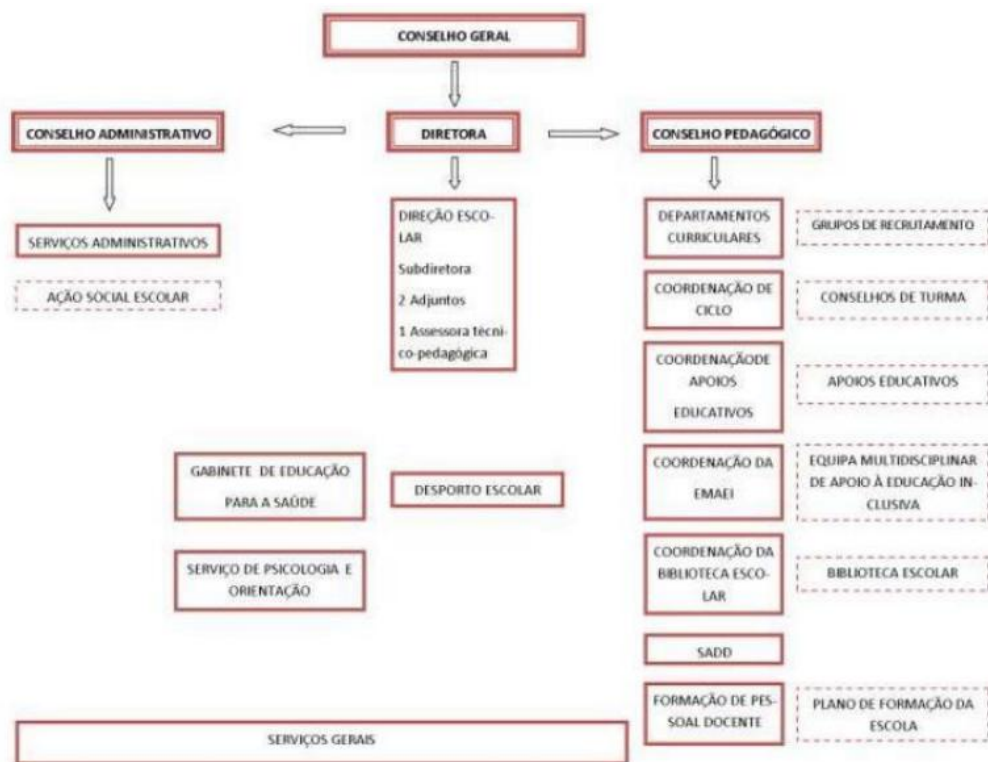


Figura 1. Organograma ESPAB

iii. Caracterização do Grupo de Educação Física

O GEF está inserido no Departamento de Expressões, que, conforme definido no Regulamento Interno da escola, assume funções de coordenação educativa e supervisão pedagógica. Neste departamento encontram-se representados, no Conselho Pedagógico os grupos disciplinares 600, 620, 910, 920 e 930 (ESPAB, 2019).

Assim, o GEF é constituído por sete professores de EF, sendo um professor representante de grupo, uma professora diretora de instalações e uma professora coordenadora do DE. Conta ainda com um núcleo de Estágio da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona com uma professora estagiária. Neste momento quatro professores encontram-se efetivos no Quadro de Escola, dois professores do Quadro de Zona Pedagógica e, uma professora contratada. Para uma melhor compreensão das características do GEF, apresento no Apêndice I uma descrição mais detalhada dos seus membros.

O GEF é responsável por organizar as atividades físicas e desportivas, essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos. Este departamento coordena-se com a direção, conselho pedagógico e outras estruturas escolares para planear e implementar os conteúdos do Programa, gerir recursos e promover a saúde e o bem-estar dos alunos. Além disso, o GEF também contribui para a criação de um ambiente ativo e saudável, incentivando a participação dos

alunos em atividades físicas. Isto requer o estabelecimento de relações positivas e colaborativas com todos os envolvidos, incluindo professores, pais, funcionários da escola e a associação de estudantes.

Conforme afirma Fullan *“Departamentos fortes integram professores que se consideram aprendizes ao longo das suas vidas”* (Fullan, 2016, p. 147).

iv. Instalações Desportivas – Polivalência dos Espaços

A ESPAB dispõe de três espaços destinados à lecionação de EF e DE: um espaço exterior, um pavilhão polidesportivo e um ginásio. Contudo, a polivalência destes espaços (Apêndice II) revela limitações para colocar em prática um processo de ensino-aprendizagem num Plano por Etapas. Nenhum espaço apresenta uma polivalência absoluta, impossibilitando o uso de colchões no espaço exterior e, a utilização dos mesmos no pavilhão requerendo sempre uma solicitação prévia ao professor a lecionar no ginásio no respetivo horário a fim de assegurar a disponibilização do material. No ginásio, devido à fragilidade da infraestrutura, era inviável a prática de Jogos Desportivos Coletivos (JDC) de invasão, sendo assim utilizado sobretudo para atividades como ginástica, dança, raquetes, voleibol e salto em altura. O pavilhão polidesportivo, com um campo de dimensões 40m x 20m, encontrava-se equipado com duas balizas, quatro cestos de minibasquetebol e dois cestos de basquetebol, o que se traduzia em três campos de basquetebol, um campo de voleibol, um campo de andebol e futsal, sendo este espaço preferencial para a prática dos JDC. O espaço exterior, igualmente vocacionado para a prática de JDC e atletismo, incluía uma pista de atletismo com duas raias individuais, uma caixa de areia para a prática de salto em comprimento, três campos de basquetebol e um campo de futebol e andebol.

A circulação das turmas pelos três espaços de aula é feita a partir de um sistema de rotação quinzenal, a cumprir por todos os docentes. Este procedimento diverge das orientações propostas pelos PNEF (Jacinto et al., 2001), os quais recomendam que a seleção das instalações destinadas à lecionação deve ser baseada em critérios que considerem as condições essenciais para o desenvolvimento de determinados conteúdos. Entre estes critérios, destacam-se os objetivos do Programa, as prioridades de cada matéria, as características específicas de cada etapa do ano letivo, bem como as possibilidades e limitações de cada espaço, previamente avaliadas na caracterização das instalações.

v. Horário Semanal de Estágio

Ao longo do ano letivo, a organização semanal das atividades na escola como professora estagiária foi estruturada de forma a assegurar um equilíbrio entre o exercício da prática letiva, participação em dinâmicas de acompanhamento e observação pedagógica, apoio educativo, funções de DT e o envolvimento em atividades extracurriculares, no âmbito do DE, como apresentado na Tabela 1.

Tabela 1. Horário Semana de Estágio

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
		Observar 7.º C 08h15 – 09h05		
Observar 12.º A 09h15 – 11h15		Sala de Professores 09h15 – 10h05		Observar 8.º B 09h15 – 10h05
		Reunião Orientadora 10h25 – 11h15		Observar 8.º F 10h25 – 11h15
		Lecionação 10.º A 11h25 – 12h15		Sala de Professores 11h25 – 13h15
Direção de Turma 12h25 – 13h15				
Desporto Escolar – Escola 13h20 – 14h10				
Lecionação 10.º A 14h20 – 16h15		Desporto Escolar – Pavilhão Multiusos de Sines 14h30 – 16h00		
			DT Alunos 16h25 – 17h15	

II. Organização Curricular

No âmbito do planeamento das aprendizagens, foram equacionadas duas abordagens distintas: o Planeamento por Blocos e o Planeamento por Etapas. O primeiro modelo caracterizado pela organização sequencial de aulas, centrada em conteúdos isolados e frequentemente associados ao espaço em que decorrem, tende a dificultar a consolidação de aprendizagens, ao assumir que todos os alunos aprendem ao mesmo ritmo, o que pode levar à estagnação no desenvolvimento de competências, à desmotivação e, até ao abandono da prática. Por sua vez, o Planeamento por Etapas assume os diferentes ritmos de aprendizagem, possibilitando a adaptação do ensino às necessidades específicas dos alunos, enquanto reforça a autonomia pedagógica do professor e a flexibilidade curricular, permitindo a construção de aulas diversificadas e politemáticas que articulam progressivamente as aprendizagens passadas e futuras (Bom et al., 1992). Tendo em consideração os princípios orientadores de ambas as abordagens, optei pelo modelo por Etapas, por considerar mais adequado ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos ao longo do ano letivo, sustentando essa escolha na lógica de pensamento estruturado em quatro etapas: Prognóstico, Prioridades, Progresso e Produto.

Reconhecendo a importância do planeamento na construção do processo de ensino-aprendizagem, procedi à organização de unidades didáticas (UD) coerentes e alinhadas com os objetivos para cada etapa. Como refere Gonçalves (1991), a definição de UD bem estruturadas contribui para a operacionalização do currículo e para a promoção de aprendizagens significativas, permitindo uma abordagem pedagógica progressiva e ajustada às características dos alunos. Assim, a construção das UD teve por base o princípio *ABCD*, que orientou a planificação das aulas. Neste modelo, “A” corresponde à Aptidão Física, “B” de Bolas, com a presença sistemática dos Jogos Desportivos Coletivos, “C” de Colchões, relacionado com a integração das atividades gímnicas e, “D” de Dança. Esta abordagem baseia-se nas orientações propostas por Bom et al., (1992), que defendem a diversidade e riqueza de conteúdos como elementos essenciais numa EF de qualidade.

Ao longo de todo o ano letivo, a estrutura da aula manteve-se estável e organizada em três partes fundamentais. A primeira parte da aula foi dedicada à receção dos alunos, verificação de presenças e realização do aquecimento. O aquecimento consistia na realização de exercícios individuais orientados para o desenvolvimento da aptidão física, progredindo para a prática de jogos lúdicos com toda a turma, privilegiando a articulação com os objetivos específicos da parte fundamental da aula. A segunda parte da aula, dedicada à instrução específica dos conteúdos previamente definidos foi geralmente organizada em circuito, permitindo que todos

os alunos, realizassem em tempos diferentes as mesmas atividades através de estações com desafios de aprendizagem adequados às especificidades de cada um. Nesta parte, foi privilegiado o trabalho técnico e tático, devidamente ajustado aos objetivos e ritmos de aprendizagem identificados, respeitando o princípio da diferenciação pedagógica. Por fim, a terceira parte da aula consistia no encerramento da sessão, integrando a realização de alongamentos realizados de forma conjunta bem como um balanço final, onde eram identificados aspetos positivos e pontos a melhorar (autorregulação), assim como feita a antevisão dos conteúdos e objetivos da aula seguinte, reforçando a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

1. Lecionação

A docência em EF não se resume à simples lecionação de aulas, exigindo uma compreensão aprofundada do processo de ensino-aprendizagem e, a capacidade de o organizar, planejar e adaptar às necessidades, motivações e aptidões dos alunos. Neste sentido, o planeamento pedagógico surge como uma etapa determinante da intervenção docente, sendo um dos primeiros momentos de confronto do professor estagiário com as exigências e complexidades da profissão. É assim, essencial que se envolva em todas as fases do processo educativo, assumindo a responsabilidade pela planificação, implementação e avaliação das suas práticas, sempre com o acompanhamento e orientação de professores experientes (Bom & Brás, 2003). Como referem Jacinto et al., (2001) a qualidade do ensino depende, em grande medida, do desenvolvimento consciente das ações pedagógicas, tanto no domínio do planeamento como da avaliação. Estas decisões devem ser fundamentadas nas condições reais do contexto escolar, incluindo os recursos humanos, materiais, espaciais e temporais disponíveis.

No caso da EF, o planeamento deve centrar-se nos objetivos e necessidades de aprendizagem dos alunos, promovendo a sua evolução e uma participação ativa nas aulas (Bom & Brás, 2003). A especificidade desta disciplina, caracterizada por aprendizagens de natureza dinâmica e interativa, exige uma adaptação constante às particularidades individuais e às necessidades do grupo-turma, em consonância com o princípio da diferenciação pedagógica. Paralelamente, é essencial criar um clima motivador e positivo nas aulas, sustentado por relações interpessoais saudáveis e *Feedbacks* construtivos, que favoreçam a autoestima e o envolvimento dos alunos (Leitão, 2010). Estratégias pedagógicas que proporcionem experiências de sucesso, confiança e prazer são determinantes para a promoção de estilos de vida saudáveis ao longo da vida (Bailey et al., 2009).

Embora a disciplina de EF seja reconhecida como promotora de hábitos saudáveis, é importante adotar uma abordagem holística, que contemple as várias dimensões do desenvolvimento humano. A aprendizagem nesta disciplina deve articular o “*aprender a mover-se*”, centrado no desenvolvimento de competências motoras, com o “*mover-se para aprender*”, isto é, a aquisição de conhecimentos e competências através do movimento (OMS, 2021). Esta perspetiva reforça o papel da EF enquanto componente essencial da formação integral dos alunos, transcendendo a atividade física em si para assumir um impacto educativo pleno, com implicações duradouras no percurso pessoal, social e cívico dos jovens.

1.1. 1ª Etapa

A 1.ª Etapa (Prognóstico) é determinante na definição do percurso letivo, tanto para os alunos como para o professor. Neste contexto, pretendeu-se aqui, realizar uma Avaliação Inicial (AI) com o intuito de identificar capacidades e fragilidades dos alunos nas diferentes matérias, compreender as suas possibilidades de desenvolvimento e verificar competências consolidadas nos anos anteriores, bem como aquelas que se encontram menos adquiridas. Assim, nesta etapa, selecionei objetivos, estabeleci prioridades e procurei criar um ambiente favorável à aprendizagem, como regras e rotinas (Bom et al., 1992).

A ESPAB não tem PAI e, deste modo, as situações de aprendizagem / avaliação utilizadas tiveram por base os conhecimentos adquiridos nas diferentes Unidades Didáticas do 1.º ano de Mestrado, baseadas nos PNEF para o Ensino Secundário e as AE que a ESPAB segue neste momento. Segundo Leitão (2010), os agentes de ensino devem: selecionar atividades acessíveis e desafiadoras para todos os alunos; desenvolver habilidades sociais e implementar sistemas de avaliação que valorizem a cooperação. Este conjunto de medidas são essenciais para melhorar a experiência educativa e a aprendizagem dos alunos.

1.1.1. Plano

A 1.ª Etapa, teve início no dia 16 de setembro e término no dia 30 de outubro. De acordo com o *Roulement* (Anexo I) e com a rotação quinzenal dos espaços, estava prevista a lecionação de quatro aulas no ginásio, quatro aulas no pavilhão e seis aulas no exterior. Face à diversidade de espaços da escola, organizei o espaço de aula tendo em consideração a sua estrutura e equipamentos disponíveis, sendo necessário, por vezes, ajustá-lo dependendo das tarefas a realizar e à forma como foram organizados os grupos de aprendizagem (Leitão, 2010). Assim, de acordo com a polivalência dos espaços, por vezes, tive de alterar a matéria a ser lecionada, mantendo, no entanto, a estrutura da aula. Por este motivo e, como descrito por Bom (2010), o currículo de EF deve de ser eclético e inclusivo: “*aprender os fundamentos das matérias nucleares em cada tipo de atividade física (jogos, ginástica, atletismo, dança, natação e ar livre)*”.

1.1.1.1. Área das Atividades Físicas

Conforme os critérios de avaliação da ESPAB, a avaliação dos alunos em cada semestre contempla duas matérias pertencentes à Subárea dos Jogos Desportivos Coletivos, uma matéria da Subárea da Ginástica, uma matéria da Subárea das Atividades Rítmicas e

Expressivas (ARE) e, duas matérias das Subáreas do Atletismo, Patinagem, Raquetes e Outras. Até ao momento, por não existir um PAI formalizado na escola, delineei uma proposta de avaliação para esta etapa. Assim, nos JDC, avaliei as modalidades de futebol, andebol, basquetebol e voleibol. Na Subárea da Ginástica, avaliei a ginástica de solo, a ginástica de aparelhos (plinto / boque e o minitrampolim) e a ginástica acrobática. No Atletismo, tinha como objetivo que os alunos fossem avaliados nas corridas (corrida de velocidade), saltos (salto em comprimento e salto em altura) e lançamentos (lançamento do peso). Nas modalidades com Raquetes, avaliei o badminton, enquanto nas ARE seria avaliado o Merengue.

1.1.1.1.1. Formação dos Grupos

De acordo com os PNEF, a formação de grupos constitui um elemento-chave na estratégia de diferenciação pedagógica, devendo-se privilegiar a interação entre alunos com diferentes níveis de habilidade (Jacinto et al., 2001, p. 24). Nesta fase inicial do ano letivo, por ainda não conhecer os alunos, uma das primeiras medidas que adotei consistiu em procurar junto do docente de EF do ano anterior informações relevantes sobre os alunos, nomeadamente dificuldades e potencialidades manifestadas, bem como as classificações obtidas. No entanto, esta recolha de informação revelou-se mais limitada do que previsto, uma vez que os alunos provinham da divisão de cinco turmas, sendo outros oriundos de outra escola, o que limitou o acesso a dados sobre o seu desempenho anterior. Assim, com o intuito de conhecer melhor o grupo, apliquei na primeira aula, um questionário diagnóstico (Apêndice III). Este instrumento permitiu identificar quais os alunos que praticavam atividade física ou modalidade desportiva fora do contexto escolar, as suas preferências quanto aos conteúdos da disciplina de EF, eventuais problemas de saúde, entre outras informações pertinentes para o planeamento. A recolha de dados nesta fase embrionária do processo de ensino revelou-se essencial para a formação inicial dos grupos, permitindo uma melhor adequação das estratégias pedagógicas às características dos alunos (Carvalho, 1994). Nesta etapa, procurei reorganizar os grupos ao longo das aulas, com o objetivo de explorar novas estratégias de relação interpares, com o intuito de promover a interação entre diferentes níveis de habilidade e incentivar a cooperação.

1.1.1.2. Área da Aptidão Física

Na área da Aptidão Física, realizaram-se os testes da Bateria de Testes do FITescola, escolhidos unanimemente pelo GEF, divididos em três áreas: a Aptidão Aeróbia (Vaivém),

Composição Corporal (Índice de Massa Corporal) e a Aptidão Neuromuscular (Abdominais, Extensões de Braços, Impulsão Horizontal e Senta e Alcança).

1.1.1.3. Área dos Conhecimentos

Na área dos Conhecimentos, o GEF não tinha definido uma abordagem comum para este domínio do currículo de EF. Neste sentido, durante a AI, procurei aferir o nível de conhecimento dos alunos, com questões diretas individuais ou para o grupo de alunos, relativamente às regras das diferentes modalidades abordadas nas aulas.

1.1.2. Balanço

Durante a 1.^a Etapa, todas as aulas previstas decorreram conforme o planeado, o que permitiu a concretização integral das atividades programadas. No entanto, o tempo despendido na realização da AI, ao longo de sete semanas, revelou-se excessivo. Esta situação deveu-se essencialmente, aos JDC, cuja avaliação se revelou mais desafiante devido à elevada quantidade de critérios de avaliação.

1.1.2.1. Área das Atividades Físicas

Durante a AI, as situações de exercício, os procedimentos de observação e a recolha de dados, foram cuidadosamente planeados, com critérios de avaliação e indicadores de observação, ajustando o grau de exigência a cada nível do programa (Jacinto et al., 2001).

Os JDC distinguem-se pela constante interação entre os jogadores, o que envolve dinâmicas de cooperação e oposição, exigindo uma abordagem técnico-tática tanto no ensino como na avaliação (Prudente, 2006). Neste sentido, a avaliação deve centrar-se na observação de comportamentos relacionados com a ocupação do espaço, progressão no terreno, domínio da bola e ações de cooperação, sendo nas situações de jogo que os alunos demonstram estas competências, uma vez que estas refletem as condições reais da prática desportiva, exigindo criatividade, trabalho em equipa e capacidade de lidar com a imprevisibilidade (Garganta 1998). Neste contexto, torna-se fundamental realizar uma análise tripla centrada em aspetos interligados: Nível de Jogo, Indicadores de Observação e Critérios de Avaliação. O Nível de Jogo, representa o desempenho coletivo evidenciado em cada modalidade, resultando das ações conjuntas entre alunos, sendo posteriormente classificados segundo níveis de desempenho: Introdução e Elementar. Os Indicadores de Observação possibilitam uma leitura objetiva do

desempenho, ao evidenciarem as particularidades do jogo. Já os Critérios de Avaliação definem o que deve ser demonstrado pelo aluno para que se possam aferir os objetivos delineados.

Nos JDC de invasão, foram utilizadas situações de jogo correspondentes aos Nível Introdução nas AE: no basquetebol, uma situação de jogo de oposição 3x3; no andebol, uma situação de jogo 5x5; e no futebol, uma situação de jogo de oposição num espaço amplo, inicialmente com defesa sombra para que o portador da bola tivesse mais tempo e espaço para tomar as decisões e, depois sem esse constrangimento. Ao longo da AI identifiquei dificuldades transversais às três modalidades: desmarcação, marcação individual, receção, enquadramento com o alvo e finalização. Apenas os alunos n.ºs 2, 3, 9, 19, 26, 27 e 30 não demonstraram as dificuldades acima mencionadas, revelando uma maior competência técnico-tática.

A turma revelou uma maior aptidão no voleibol. Através do questionário realizado na primeira aula do ano letivo, foi possível apurar que oito alunas praticavam esta modalidade em contexto extracurricular. Em função desta informação, numa fase inicial utilizei situações de jogo de cooperação (2+2, com e sem rede) para que fosse possível ver continuidade no jogo. Posteriormente, foram aplicadas situações de jogo de oposição 4x4 num campo reduzido (12m x 6m) com a rede a uma altura aproximada de 2,15m, com o objetivo de aferir aqueles alunos que tinham uma melhor capacidade técnico-tática, especialmente no cumprimento da dinâmica dos três toques. Ainda assim, cerca de 40% dos alunos (n.ºs 5, 7, 10, 13, 14, 16, 18, 19, 23, 24 e 28) não alcançaram os objetivos do Nível Introdução, revelando dificuldades em deslocar-se para o ponto de queda da bola e em executar corretamente a manchete.

A ginástica de solo foi desde logo considerada uma matéria prioritária na turma, sendo que, através da realização de uma sequência composta por elementos do Nível Introdução e por uma sequência composta por elementos gímnicos do Nível Elementar, apenas três alunas (n.ºs 7, 8 e 29) demonstraram competências do Nível Elementar. Por outro lado, o aluno n.º 30 não conseguiu realizar nenhum dos elementos gímnicos correspondentes ao Nível Introdução, encontrando-se os restantes alunos a desenvolver competências nesse mesmo nível. Na ginástica de aparelhos, observou-se uma maior facilidade na execução de elementos gímnicos no minitrampolim, embora ainda persistam fragilidades ao nível da receção no solo e do alinhamento corporal. Quanto ao plinto, apenas 20% dos alunos (n.ºs 2, 3, 9, 19, 26 e 30) conseguiram realizar todos os saltos do Nível Introdução. A turma demonstrou mais facilidade na execução do salto ao eixo no plinto transversal, sendo que 77% não conseguiram realizar o salto entre mãos, nem o salto ao eixo no plinto longitudinal. No que respeita à ginástica acrobática, todos os alunos foram capazes de realizar com sucesso, figuras de pares e trios.

Contudo, verificaram-se dificuldades generalizadas na correção técnica das pegas e no monte e desmonte das figuras.

No Atletismo, os alunos demonstraram mais facilidade na corrida de velocidade, com uma boa capacidade técnica, embora se tenha verificado ausência de inclinação do tronco à frente nas últimas passadas e desaceleração antes de ultrapassar a meta. No lançamento do peso, as maiores dificuldades técnicas foram a falta de colocação do peso junto ao pescoço, na ausência de flexão da perna do lado do peso e da inclinação do tronco. Todos os alunos realizaram o salto em comprimento para a caixa de areia, mas com dificuldades ao nível da corrida de chamada (muito curta ou longa, com travagem ao chegar à tábua de chamada) e na falta de elevação da coxa livre. No salto em altura, cinco alunos não conseguiram realizar a técnica de tesoura e, apenas doze conseguiram executar a técnica *Fosbury Flop*, ainda com necessidade de melhorias na chamada da perna mais perto do colchão, da elevação da coxa livre e da arqueação do tronco aquando da transposição da fasquia.

Na modalidade de badminton, foi identificado um problema que afetou a continuidade do jogo de cooperação 1+1: a falta de deslocamento de forma eficaz para o ponto de queda do volante. Esta limitação foi observada nos alunos n.ºs 5, 7, 10, 12, 14, 16, 23, 24 e 28.

No que se refere às Danças, poucos alunos tiveram contacto prévio com esta matéria. Face a esta realidade, tornou-se necessário, desde a primeira aula, ensinar passos básicos a toda a turma. Neste contexto, optei pela introdução do Merengue, por se tratar de uma dança de Nível Introdução. Ao longo das aulas os alunos demonstraram-se interessados na aprendizagem dos passos, apesar das dificuldades persistentes ao nível da estrutura rítmica e na entrada sincronizada na música, que exigiu frequentemente a minha contagem e orientação.

1.1.2.2. Área da Aptidão Física

A partir dos resultados apresentados no Apêndice IV, um número significativo de alunos não alcançou a Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF), nomeadamente nos testes de resistência cardiorrespiratória (16 alunos), força dos membros superiores (8 alunos) e flexibilidade dos membros inferiores (7 alunos). Por outro lado, os resultados referentes à força abdominal e impulsão horizontal revelaram um desempenho mais positivo. A maioria dos alunos (68%) apresentou pelo menos um teste classificado na Zona Saudável de Aptidão Física (FZSAF).

1.1.2.3. Área dos Conhecimentos

Relativamente a esta área, foi avaliada de uma forma informal, através de questões colocadas aos alunos durante as atividades desenvolvidas ao longo das aulas. Verifiquei, assim, que os alunos dominam parcialmente os conteúdos programáticos definidos para o 10.º ano.

1.2. 2.ª Etapa

1.2.1. Plano

A 2.ª Etapa (Prioridades), ocorreu desde dia 4 de novembro de 2024 até ao dia 17 de janeiro de 2025. Assim, de acordo com a rotação dos espaços de aula, estava prevista a lecionação de 18 aulas: oito aulas no ginásio, seis aulas no pavilhão e quatro aulas no exterior. Nesta etapa deve-se trabalhar as habilidades individuais e, os alunos com menos habilidade devem focar-se nas que têm mais facilidade, para ganharem confiança (Bom et al., 1992).

1.2.1.1. Área das Atividades Físicas

No início do ano letivo, uma das questões do questionário inicial era relativa à modalidade que mais apreciavam praticar nas aulas: 52% dos alunos preferiam o voleibol, enquanto 34% manifestaram preferência pelo futebol. É fundamental considerar os interesses dos alunos na planificação de atividades, atribuindo, nesta etapa, prioridade às modalidades que suscitam maior interesse e motivação (Jacinto et al., 2001).

Nos JDC de invasão, apliquei situações de jogo orientadas pelo modelo Teaching Games For Understanding (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982), que valoriza o aluno como agente ativo do seu próprio processo de aprendizagem, promovendo a compreensão tática antes da execução técnica (Clemente, 2014). Assim, foram realizadas modificações nas situações de jogo, nomeadamente a introdução de superioridade numérica ofensiva, para proporcionar aos alunos desafios táticos simples e estimulá-los a encontrar soluções. Estas situações visaram abordar as dificuldades previamente diagnosticadas, nomeadamente a escassa cooperação entre colegas e as dificuldades na desmarcação e tomada de decisão (progressão, passe e finalização).

Relativamente às modalidades de voleibol e badminton, observei que o principal obstáculo à continuidade do jogo residia na dificuldade dos alunos em se deslocarem de forma eficaz para o ponto de queda do objeto de jogo. Dado que este constrangimento se manifestou em ambas as modalidades, tornou-se adequado abordá-lo, numa fase inicial, através de jogos de cariz cooperativo. Posteriormente, introduzi situações de jogo de oposição, que apresentam

um maior grau de imprevisibilidade, obrigando os alunos a adaptarem-se às exigências variáveis do contexto de jogo (Rink et al., 1996).

Na Ginástica de Solo, ainda a trabalhar o Nível Introdução, os alunos apresentavam mais dificuldades nos rolamentos e no apoio facial invertido (ainda com apoio). Deste modo, tornou-se essencial garantir a repetição desta modalidade ao longo do ano letivo.

No domínio das ARE, a introdução do Merengue proporcionou aos alunos a oportunidade de desenvolverem a sua autonomia, criatividade e aplicar os conhecimentos adquiridos. O ensino da dança no contexto escolar deve seguir uma progressão composta por três etapas: exploração corporal e rítmica; desenvolvimento técnico dos movimentos; aplicação criativa dos conteúdos através da composição de coreografias (Nascimento et al., 2023). Neste sentido, após uma fase inicial de exploração rítmica individual e em grupo, os alunos evoluíram para a consolidação técnica dos movimentos do Merengue, culminando na criação de coreografias que refletiram o trabalho desenvolvido ao longo das aulas.

1.2.1.1.1. Formação dos Grupos

A constituição de grupos heterogéneos revelou-se fundamental para a promoção de um ambiente de aprendizagem cooperativa eficaz, na qual a interação entre alunos desempenhou um papel determinante no desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e motoras. De acordo com Crahay (2013), a diferenciação pedagógica deve assumir diversas formas complementares, nomeadamente através do modelo de tutoria, em que os alunos mais avançados auxiliam os colegas com maiores dificuldades e, da aprendizagem cooperativa, que assenta na colaboração entre membros de grupos heterogéneos com vista à concretização de objetivos comuns. Neste contexto, optei por organizar os grupos, assegurando que cada elemento pudesse contribuir com os seus saberes, talentos e capacidades específicas (Tabela 2). Para potenciar este processo, recorri à estrutura cooperativa *Circle of Sage*, a qual, segundo Leitão (2010), valoriza o conhecimento individual e reconhece que, em determinados domínios, cada aluno possui um saber especial ou competência relevante que pode ser transmitida aos outros. Nesta abordagem, cada aluno é encarado como um “sábio”, com algo significativo para ensinar, independentemente das suas eventuais limitações.

Tabela 2. Formação dos Grupos (2.^a Etapa)

Grupos Heterogéneos							
Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
n.º 2 (JI)	n.º 6 (GS)	n.º 3 (JI)	n.º 5	n.º 7 (GS)	n.º 16	n.º 9	n.º 13
n.º 8 (V)	n.º 23	n.º 10	n.º 12	n.º 19 (JI)	n.º 21	n.º 14	n.º 17 (V)
n.º 27	n.º 30	n.º 20	n.º 24	n.º 25	n.º 28	n.º 18	n.º 29 (V e GS)

		n.º 26 (JDC)					
--	--	--------------	--	--	--	--	--

Legenda: Sábios: GS – Ginástica de Solo; V – Voleibol; JDC – Jogos Desportivos Coletivos; JI – Jogos Desportivos Coletivos de Invasão;

1.2.1.2. Área da Aptidão Física

Na área da Aptidão Física, os principais objetivos centraram-se no desenvolvimento das capacidades de resistência e força dos alunos. Para este efeito, implementei o Projeto Específico (PE) de Lecionação, aplicado nas aulas com duração de 100 minutos (dois tempos letivos consecutivos), através de exercícios de resistência durante a parte inicial da aula (aquecimento) e, de exercícios de força durante a parte fundamental da aula, procurando sempre integrá-los com as diferentes matérias abordadas. Contudo, no exterior, a escassez de material disponível limitou esta abordagem, restringindo-se os exercícios a opções como agachamentos e *lungees*, que não requerem equipamentos adicionais. De acordo com Costa et al., (2017) as aulas com duração de 100 minutos contribuem de forma mais eficaz para o cumprimento das recomendações diárias de atividade física, quando comparadas com as aulas com apenas 50 minutos. Assim, a duração das aulas revelou-se um fator determinante para o tempo potencial de aprendizagem (TPA). Tendo em consideração esta evidência e, com o intuito de maximizar o tempo dedicado à Atividade Física Moderada a Vigorosa (AFMV) nas aulas de 50 minutos, optei por aplicar, durante o aquecimento, o método de treino HIIT (*Hight Intensity Interval Training*), sendo realizados exercícios simples de força e resistência, com 20 segundos de esforço seguidos de 10 segundos de descanso. Esta estratégia visou facilitar a familiarização dos alunos com o Protocolo de Treino (PT) HIIT previsto para a 3.ª Etapa do PE de Lecionação e potenciar o tempo em que os alunos se encontram envolvidos na prática de APMV.

1.2.1.3. Área dos Conhecimentos

De acordo com as AE, o GEF decidiu que a área dos conhecimentos a trabalhar com os alunos do 10.º ano seria “Prestação de socorro a uma vítima em paragem cardiorrespiratória no contexto das atividades físicas ou outras situações”. Desta forma, no dia 16 de dezembro houve uma sessão de Suporte Básico de Vida (SBV) em parceria com a Resgate (Associação de Nadadores-Salvadores do Litoral Alentejano), em que os alunos realizaram jogos pedagógicos, estafetas entre equipas e, no final uma competição individual.

1.2.2. Balanço

No planeamento inicialmente delineado para a 2.^a Etapa, tinha definido como início o dia 4 de novembro de 2024 e término a 17 de janeiro de 2025, totalizando 17 aulas. Contudo, lecionei menos uma aula, devido a uma Greve da Função Pública.

Após a conclusão desta etapa, verifiquei que teria sido mais adequado adotar uma outra planificação, em que o seu término ocorresse antes das férias de Natal. A realização das avaliações dos conteúdos programáticos e das componentes de aptidão física após um período de interrupção de duas semanas revelou-se pouco eficiente para avaliar as capacidades desenvolvidas pelos alunos ao longo da 2.^a Etapa.

1.2.2.1. Área das Atividades Físicas

Relativamente aos JDC, houve uma progressão no desempenho dos alunos, sobretudo entre aqueles que, inicialmente não atingiam o Nível Introdução. No basquetebol, os alunos n.ºs 6, 13, 16, 17, 18 e 28 realizaram com sucesso exercícios com o objetivo de trabalhar a tomada de decisão adequada ao contexto de jogo: quando desmarcar, progredir em direção ao alvo ou, realizar o lançamento na passada. Contudo, continuaram a persistir dificuldades de natureza técnica que requereram trabalho analítico específico, dada a sua complexidade biomecânica (Comédias, 2012). Por este motivo, desenvolvi exercícios focados na técnica de lançamento na passada, permitindo que os alunos praticassem a técnica correta com maior frequência.

Em relação ao voleibol, desde a AI que esta matéria se destacou pela competência demonstrada pela maioria dos alunos, mas também pelo elevado grau de motivação e autonomia. Destaco o papel das alunas n.ºs 8, 17 e 21, que, através de uma postura colaborativa, apoiaram os colegas com mais dificuldades. A decisão de iniciar o voleibol nesta etapa revelou-se acertada, uma vez que possibilitou que parte da turma trabalhasse de forma autónoma, o que se mostrou essencial para que quando necessário pudesse direcionar a atenção de forma mais individualizada para grupos específicos de alunos.

Na ginástica de solo, a abordagem centrou-se inicialmente nos elementos gímnicos do Nível Introdução. A técnica de rolamento à retaguarda revelou-se particularmente desafiante, sendo as principais dificuldades o receio de perder o equilíbrio para trás e a colocação incorreta das mãos no solo, nomeadamente a falta de alinhamento à largura dos ombros e posicionamento inadequado das palmas voltadas para a frente.

Quanto à dança, a ausência de prática ao longo do percurso académico dificultou a promoção do trabalho autónomo por parte dos alunos. Esta situação ficou evidente quando uma

aluna perguntou “*Professora, porque é que nós agora temos sempre dança nas aulas de Educação Física? Antes tínhamos no máximo uma aula*”. Esta afirmação reforça a necessidade de um trabalho mais contínuo nesta área, que, segundo os PNEF, é considerada uma matéria nuclear e obrigatória. Assim, a única estratégia viável para ensinar e avaliar dança foi trabalhar com a turma toda de forma homogénea, realizando as mesmas tarefas, dado que estavam todos no mesmo nível de aprendizagem. Este estilo de ensino, *direct teacher-centred styles*, é definido por Leitão (2010) por todas as decisões estarem centradas no professor, sendo que fui eu que assumi a responsabilidade de selecionar, lecionar e demonstrar as atividades, centradas no estilo de comando, com a expectativa de que através da prática e do fornecimento de FB informativos e corretivos, para que os alunos conseguissem alcançar os padrões motores presentes nas AE. Após a aprendizagem dos passos definidos pelas AE para esta matéria, os alunos organizados em três grupos, foram desafiados a criar e apresentar coreografias de dança, desenvolvendo de forma autónoma e criativa as suas propostas, numa abordagem pedagógica centrada na descoberta guiada e resolução de problemas. Pude, assim, aplicar um estilo de ensino centrado no aluno (*indirect children-centred styles*) (Leitão, 2010).

No atletismo, em virtude de um período prolongado de condições meteorológicas adversas, chuva intensa, tornou-se inviável utilizar a caixa de areia no espaço exterior, impossibilitando a realização do salto em comprimento. Perante esta limitação, optei por trabalhar apenas o lançamento do peso. Nesta matéria, todos os alunos conseguiram realizar corretamente o posicionamento do peso e adotar a postura corporal adequada ao lançamento.

Em relação ao badminton, foram propostas diversas situações de jogo de cooperação (1+1 e 2+2), com o objetivo de desenvolver os deslocamentos e consolidar as técnicas de *lob* e *clear*. Nos minutos finais, era introduzido um jogo de oposição (1x1 e 2x2). De acordo com Aburachid et al., (2019), a aplicação dos métodos TGfU no ensino do badminton, na forma de jogo de oposição, estimula a consciência tática dos alunos, desafiando-os a resolver problemas do jogo e assim, compreender melhor os aspetos técnico-táticos.

1.2.2.2. Área da Aptidão Física

No que se refere à avaliação da Aptidão Física, os resultados obtidos resultaram da aplicação da bateria de testes do FITescola, que ocorreu entre o dia 6 e 15 de janeiro, totalizando quatro aulas. Para a avaliação foram aplicados os mesmos testes de Aptidão Aeróbia e Aptidão Neuromuscular realizados na AI. Observou-se uma evolução significativa no número de estudantes dentro da ZSAF (Apêndice V). Inicialmente, 17 alunos (68%) apresentavam pelo

menos um teste fora da ZSAF, número que reduziu para 11 alunos (44%). Contudo, a resistência cardiorrespiratória, a força dos membros superiores e flexibilidade dos membros inferiores continuaram a ser aqueles em que os alunos demonstram mais dificuldades.

1.2.2.3. Área dos Conhecimentos

Com o objetivo de avaliar o nível de conhecimento após a sessão de SBV, foi aplicado um teste com perguntas de escolha múltipla através da plataforma *Google Forms*, realizado na última aula de EF do 1.º Semestre. A turma obteve um bom desempenho, com 100% de aproveitamento e uma média de classificação de 16,64.

1.3. 3.ª Etapa

1.3.1. Plano

A 3.ª Etapa (Processo), teve início no dia 27 de janeiro de 2025 e término no dia 9 de abril de 2025, totalizando 20 aulas. Assim, de acordo com a rotação quinzenal dos espaços de aula, iria lecionar oito aulas no exterior, sendo que quatro seriam na Piscina Municipal de Sines, oito aulas no ginásio e quatro aulas no pavilhão. O objetivo desta etapa era aproximar os alunos dos objetivos estabelecidos no início do ano, proporcionando a revisão e consolidação de aprendizagens, a avaliação do grau de êxito dos objetivos e a definição de novos desafios (Bom et al., 1992).

1.3.1.1. Área das Atividades Físicas

Nas primeiras duas semanas do 2.º semestre, lecionei na Piscina Municipal de Sines. Dado que é apenas possível aceder à piscina apenas nesta altura do ano letivo, não foi possível realizar a AI da Natação no início do ano. Assim, a AI foi realizada na primeira aula, tendo como principal objetivo identificar o nível de habilidade dos alunos e agrupá-los de acordo com as suas capacidades, dificuldades e os conteúdos a desenvolver. De forma a sustentar este processo de AI, apliquei previamente um questionário (via *Google Forms*), com o intuito de aferir o nível de aprendizagem, o conforto e a experiência prévia dos alunos em atividades aquáticas, bem como identificar eventuais medos associados à sua prática (Apêndice VI). Segundo Soares (2020), o conhecimento do histórico aquático dos alunos é fundamental para facilitar a superação de possíveis obstáculos individuais e garantir uma intervenção pedagógica mais eficaz. Neste contexto, a motivação surge como um fator determinante no processo de ensino-aprendizagem, sendo, essencial garantir um ambiente seguro e acolhedor que incentive

a participação ativa dos alunos nas aulas de natação. Assim, foi elaborado um plano de aula (Apêndice VII) e respetiva grelha de avaliação (Apêndice VIII), visando uma AI que privilegiasse a diversidade e inclusão das diferentes áreas, garantindo uma abordagem eclética.

A avaliação desenvolvida na modalidade de Natação contemplou os conteúdos constantes nas AE, sendo inicialmente centrada no Nível Introdução, com foco na coordenação da respiração, flutuação em equilíbrio em diferentes posições, mergulho para a recolha de objetos no fundo da piscina, deslocação através da combinação de ações propulsivas dos braços e das pernas, e no salto para a água a partir de diferentes posições. Posteriormente, foram avaliadas competências correspondentes ao Nível Elementar, para os estilos de *crawl* e costas nomeadamente a coordenação da respiração, a sincronização dos membros superiores e inferiores nestes mesmos estilos e, a execução do salto de cabeça a partir da posição de pé. A seleção e adaptação das metodologias de ensino tiveram em consideração as características do grupo, individualidade do aluno, etapa de ensino e conteúdos a abordar (Pinto & Murcia, 2023).

Ainda no âmbito das aulas de Natação e, considerando que piscina apenas abria às 15h, nas segundas-feiras, o primeiro tempo foi lecionado em sala de aula. Neste contexto, optei por abordar a ginástica acrobática, através de uma apresentação em *PowerPoint*, na qual foram explorados os principais tipos de pegas, elementos constituintes, posições e posturas corretas, bem as figuras pares e trios, conforme estabelecido nas AE. Complementarmente, os alunos realizaram, em pares, exercícios de contrapeso, permitindo uma abordagem prática que facilitou a compreensão dos conteúdos abordados.

No âmbito dos JDC de invasão, mantive as situações de jogo com superioridade numérica para os alunos que não tinham alcançado o Nível Introdução (n.ºs 5, 7, 12, 14, 16, 20, 23, 24). No futebol foi utilizada uma situação de superioridade numérica 3x1 para proporcionar maior liberdade de ação aos atacantes, permitindo-lhes ter mais tempo para refletir e executar as ações técnico-táticas. Por sua vez, os alunos que já evidenciavam níveis de desempenho mais elevados, as tarefas propostas contemplaram habilidades mais complexas e específicas de cada modalidade, com base em situações reais de jogo, sendo que, as tarefas comuns às modalidades incidiram sobre a tomada de decisão (progressão, passe e finalização), manutenção da posse de bola sob pressão, passes eficazes para colegas desmarcados, ocupação de espaços e reorganização defensiva após perda da posse de bola.

No que se refere ao voleibol, sete alunas (n.ºs 5, 7, 14, 16, 23, 24 e 32) ainda não tinham alcançado o Nível Introdução, principalmente por não conseguirem manter a “bola no ar”, pelo que continuaram a trabalhar em situações de jogo de cooperação para melhorar o

deslocamento para o ponto de queda da bola e a execução técnica de passe de dedos e manchete. Por outro lado, os alunos que estavam a trabalhar com vista a alcançar o Nível Elementar (n.ºs 2, 3, 6, 9, 10, 13, 18, 27, 28, 30 e 31), centraram-se na manutenção dos três toques (receção, passe e remate), em situações de jogo de oposição. Destaco o contributo das alunas n.ºs 8, 12, 17, 20, 21 e 29, que, por já dominarem esta modalidade, assumiram um papel colaborativo no apoio aos colegas com maiores dificuldades. Esta dupla responsabilidade (aprender e contribuir para a aprendizagem dos outros) é definida por Leitão (2010), como interdependência positiva, permitindo que ambos alcancem os objetivos de forma conjunta, sendo que o empenho de cada um é essencial para o sucesso do grupo.

Relativamente à ginástica de solo, os alunos continuaram a trabalhar elementos gímnicos, com destaque nos rolamentos. Conforme apontado por Pehkonen (2010), “*sem quantidade não haverá qualidade*”, justificando-se assim a necessidade de prática repetida. Contudo, para evitar a repetição exaustiva e estimular a motivação, os alunos foram desafiados a criar em grupos de quatro elementos, uma coreografia musicada, integrando elementos de ginástica de solo, acrobática e dança, tal como descrito no (Apêndice IX).

No atletismo, iniciei o trabalho da corrida de velocidade, sendo que os alunos já demonstravam alguma competência, embora persistissem aspetos técnicos a aperfeiçoar, nomeadamente a inclinação do tronco à frente e a finalização da corrida sem desaceleração. A introdução da modalidade foi feita de forma lúdica, recorrendo a jogos de reação a estímulos sonoros a partir de diferentes posições, evoluindo posteriormente para repetições de 40 metros, visando o desenvolvimento gradual da técnica.

No âmbito do Badminton, utilizei o método integrativo, que privilegia a aprendizagem das técnicas no contexto de jogo através de atividades reduzidas com regras simplificadas. Esta metodologia, realizada sem recurso à explicação direta sobre como agir, promove o desenvolvimento da perceção, tomada de decisão e da adaptação às exigências do jogo (Greco & Benda, 1998). Neste contexto, foram exploradas situações de jogo de oposição 1x1 e 2x2, com o objetivo de consolidar as técnicas de *lob* e *clear*, bem como aprofundar o conhecimento das regras básicas da modalidade.

A integração de Atividades de Exploração da Natureza (AEN), neste caso a orientação, tem um grande potencial para desenvolver nos alunos uma atitude de respeito para com o meio ambiente (Nobre, 2021). Desta forma, os alunos iniciaram a prática de orientação com situações de Ori-Cones e, depois com pequenos percursos de orientação na escola.

1.3.1.1.1. Formação dos Grupos

Nesta etapa, manteve-se a estrutura inicial de formação dos grupos, baseada numa composição heterogénea de níveis de desempenho, alinhada à estrutura cooperativa do modelo *Circle of Sage* (Leitão, 2010). Contudo, foram realizados alguns reajustes na distribuição dos alunos, com base nas observações e experiências recolhidas ao longo da 1.^a e 2.^a Etapa. Conforme defende Leitão (2010, p. 132), “*Os grupos necessitam de permanecer juntos durante muito mais tempo, de forma que os seus membros possam estabelecer relações mais estáveis e duradouras*”. Neste sentido, procurei assegurar a continuidade dos grupos sempre que possível. A estrutura base manteve-se organizada em três grupos, compostos por oito a nove alunos. No entanto, em função dos conteúdos abordados e objetivos definidos, a composição dos grupos era ajustada, podendo ser reduzida para quatro a cinco elementos (Tabela 3).

Tabela 3. Formação dos Grupos (3.^a Etapa)

Grupos heterogéneos com 8/9 alunos											
Grupo A				Grupo B				Grupo C			
n.º 2		n.º 6		n.º 3		n.º 5		n.º 7		n.º 10	
n.º 8		n.º 18		n.º 9		n.º 14		n.º 12		n.º 13	
n.º 21		n.º 23		n.º 17		n.º 24		n.º 16		n.º 20	
n.º 26		n.º 27		n.º 29		n.º 32		n.º 28		n.º 31	
n.º 30											
Grupos heterogéneos com 4/5 alunos											
Grupo A		Grupo B		Grupo C		Grupo D		Grupo E		Grupo F	
n.º 7	n.º 10	n.º 12	n.º 20	n.º 14	n.º 17	n.º 3	n.º 5	n.º 2	n.º 6	n.º 21	n.º 23
n.º 13	n.º 16	n.º 28	n.º 31	n.º 29	n.º 32	n.º 9	n.º 18	n.º 8	n.º 30	n.º 24	n.º 26
										n.º 27	

1.3.1.2. Área da Aptidão Física

Na área da Aptidão Física introduzi o Protocolo de Treino HIIT do PE de Lecionação, durante o aquecimento, ao longo de sete semanas. Foi também colocado na *Classroom* para os alunos o realizarem pelo menos mais uma vez por semana, fora do contexto escolar.

1.3.1.3. Área dos Conhecimentos

Na área dos conhecimentos, deu-se continuidade ao trabalho iniciado nas etapas anteriores, relativo ao tema “Socorro à Vítima”. A proposta consistiu na realização de trabalhos de grupo (três ou quatro elementos) e que teriam de desenvolver um trabalho de pesquisa sobre uma modalidade previamente definida pela professora e, com componentes relacionadas aos salvamentos e à segurança, conforme exemplificado no Apêndice X. No Apêndice XI apresento a distribuição dos grupos e respetivos temas de trabalho.

1.3.2. Balanço

No planeamento da 3.^a Etapa, defini o período entre 27 de janeiro e 9 de abril como datas de início e fim, prevendo a realização de 20 aulas. Contudo, as condições meteorológicas adversas durante as semanas destinadas à prática no espaço exterior inviabilizaram a concretização de algumas aulas. Como alternativa, foram lecionadas duas aulas em sala de aula, o que consistiu numa oportunidade para introduzir conteúdos teóricos da matéria de orientação. Neste contexto, apliquei um questionário diagnóstico à turma, com o intuito de aferir os conhecimentos prévios sobre a modalidade, em particular no que diz respeito à sua caracterização e objetivos. Reconheço que a aplicação deste instrumento de avaliação teria sido mais adequada na 1.^a Etapa, aquando da AI das diferentes matérias. Ainda assim, a abordagem teórica realizada revelou-se relevante, uma vez que a orientação foi posteriormente desenvolvida ao longo da 3.^a e 4.^a Etapa, nomeadamente nos percursos de tipo linear realizados na escola (como exemplificado no Apêndice XII), na Prova de Orientação e, na SC. Dando continuidade à abordagem desta modalidade e considerando as limitações do espaço físico da sala, dinamizei uma atividade de Ori-Cones, na qual os alunos, organizados em pares, realizaram percursos de orientação tipo linear, conforme ilustrado no Apêndice XIII.

Ainda durante este período foi agendada uma sessão de formação sobre a “Segurança na Escola”, a qual coincidiu com uma aula de EF com duração de 100 minutos e, no dia 19 de março, desloquei-me a Odemira para acompanhar o grupo-equipa de DE de Multiatividades e a turma do Curso de Desporto, no âmbito de uma atividade de Orientação.

1.3.2.1. Área das Atividades Físicas

Ao longo das aulas, foram abordadas as matérias de natação, futebol, basquetebol, voleibol, ginástica acrobática, dança, badminton, corrida de velocidade e orientação. As matérias voleibol, ginástica acrobática e corrida de velocidade foram previamente identificadas como aquelas em que os alunos apresentavam mais competências no final da 1.^a Etapa.

Na modalidade de natação, três alunas (n.ºs 6, 21 e 23) não dominavam o nível introdução, ou seja, não possuíam a competência aquática desenvolvida. De acordo com o modelo de competência aquática proposto por Stallman et al., (2017), esta envolve um conjunto alargado de capacidades, tais como: respiratório, propulsão, entradas seguras, saídas seguras, flutuação, orientação no meio aquático, reconhecimento e gestão dos riscos locais, autoavaliação, resgate seguro e atitudes apropriadas ao meio aquático. A observação inicial das três alunas revelou diferentes níveis de desempenho, sendo que a aluna n.º 21 demonstrou

competências nos domínios de flutuação e equilíbrio dinâmico, embora tenha evidenciado dificuldades ao nível da respiração e da propulsão e, as alunas n.ºs 6 e 23 não apresentaram qualquer aquisição das competências aquáticas anteriormente referidas. Considerando que as aulas decorreram numa piscina com 2 metros de profundidade e que os alunos apenas dispunham de um pequeno muro de apoio, com estas alunas foram realizados exercícios específicos de adaptação ao meio aquático. Desta forma priorizei exercícios centrados no controlo respiratório (com inspiração fora de água e expiração com a cabeça totalmente submersa) e de propulsão ao longo do muro com batimento de pernas do estilo de *crawl*, utilizando pranchas e esparguetes como apoio. De acordo com Barbosa (2007) a utilização de materiais auxiliares à flutuação oferece maior segurança ao aprendiz e torna o meio aquático mais atrativo. Posteriormente foram introduzidos exercícios de equilíbrio, em posição vertical e em decúbito dorsal. Os restantes alunos encontravam-se, de uma forma geral, adaptados ao meio aquático, o que ficou evidenciado pela execução bem-sucedida em exercícios específicos de entrada para a água, controlo respiratório, propulsão, equilíbrio e saída da água. No entanto, persistiram diversos erros técnicos nos estilos de *Crawl* e *Costas*. No *Crawl*, os alunos demonstravam dificuldade em realizar a expiração completa dentro de água. Em ambos os estilos, identifiquei erros na propulsão dos membros superiores, nomeadamente na orientação incorreta da entrada da mão na água, desalinhamentos laterais com apoios cruzados ou afastamento da linha dos ombros e ausência da fase de deslize, substituída por uma impulsão descendente inadequada. Relativamente aos membros inferiores, também em ambos os estilos, registaram-se batimentos demasiado profundos, consequência do desalinhamento corporal provocado pela elevação exagerada da cabeça ou pela posição demasiado funda da anca, comprometendo o alinhamento hidrodinâmico do corpo e reduzindo a eficiência do nado (Barbosa, 2007). Apenas as alunas n.º 8 e 14 demonstraram competências do Nível Elementar.

Relativamente aos JDC de invasão, foram mantidas as situações de jogo definidas anteriormente. As alunas que não dominavam as capacidades fundamentais do Nível Introdução (n.ºs 5, 7, 12, 14, 16, 20, 23 e 24) participaram, principalmente, em contextos de superioridade numérica. Pontualmente, integravam exercícios de jogo formal com colegas com nível de habilidade mais avançado. Para Crahay (2013) os alunos com mais capacidades podem assumir o papel de tutoria junto dos colegas com dificuldades, desde que este processo ocorra num ambiente que salvguarde a progressão de ambos. Embora algumas alunas deste grupo ainda apresentem dificuldades na leitura de jogo e na ocupação racional do espaço, as alunas n.ºs 5, 12 e 20 melhoraram a capacidade de desmarcação e finalização.

No voleibol, as alunas n.º 5 e n.º 14 passaram a dominar os gestos técnicos de passe de dedos e manchete, demonstrando também maior capacidade de deslocação para o ponto de queda da bola. A nível tático, começaram a realizar a dinâmica dos três toques, sobretudo quando em interação com os colegas mais competentes, revelando um nível de desempenho que lhes permite participar em jogos de oposição. As restantes alunas (n.ºs 7, 16, 23 e 24) prosseguiram o desenvolvimento das suas competências através de situações de jogo cooperativos, centrados na melhoria da deslocação para o ponto de queda da bola e na consolidação das técnicas de passe de dedos e manchete. Posteriormente foi possível a sua inclusão em jogos de oposição com elementos da turma (mais colaborativos), em contextos adaptados, nomeadamente através da aplicação do serviço condicionado a um dos jogadores.

A proposta de criar uma coreografia de ginástica acrobática, integrando elementos de dança e de ginástica de solo, teve como principal objetivo promover a autonomia, criatividade e expressão corporal. Apesar das dificuldades iniciais de concentração e envolvimento na atividade, a colaboração entre os grupos permitiu a concretização de coreografias com estrutura coerente, refletindo progressos na comunicação e na gestão do trabalho em equipa.

No âmbito do atletismo, considerando o número reduzido de aulas no exterior (o espaço mais adequado na escola para a prática desta modalidade), os alunos tiveram a oportunidade de aperfeiçoar a sua técnica na corrida de velocidade, uma competência que, de modo geral, já dominavam satisfatoriamente. Contudo, verificou-se a necessidade de corrigir certos aspetos técnicos, nomeadamente a inclinação do tronco à frente nas últimas duas passadas e a finalização da corrida sem desaceleração visível.

No que se refere ao badminton, foram realizadas várias situações de jogo de oposição 1x1 e 2x2, com o objetivo de desenvolver as técnicas de *lob* e *clear* e, proporcionar aos alunos a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos sobre as regras da modalidade. Numa fase inicial, após o aquecimento, os alunos eram questionados sobre as regras de jogo, como o serviço, dimensões do campo e sistema de pontuação. Posteriormente, comecei a questionar os alunos de forma aleatória e a realizar FB interrogativo quando percebia que tinham realizado uma falta durante o jogo, com o intuito de verificar a consolidação de conhecimento.

Quanto à orientação, durante a realização dos exercícios de Ori-Cones, todos os alunos completaram com sucesso as tarefas propostas, demonstrando uma compreensão clara das instruções. Sendo a Orientação uma atividade que decorre habitualmente, em espaços amplos e, por vezes, sem supervisão direta do professor, esta prática revelou-se essencial para o desenvolvimento de competências, como a técnica do polegar e a correta orientação do mapa,

beneficiando da minha orientação em sala de aula. Apesar da taxa de sucesso ter sido 100%, os alunos reconheceram a necessidade de manter um elevado nível de concentração, de modo a evitar erros na identificação dos cones.

1.3.2.2. Área da Aptidão Física

Na área da Aptidão Física, foi implementado o Protocolo de Treino HIIT. Contudo, devido às condições meteorológicas adversas dos dias 17 e 26 de março, bem como à minha deslocação a Odemira no dia 19 de março, no decorrer destas duas semanas, os alunos realizaram apenas uma aula no exterior e, por este motivo, não foi possível aplicar o PT com a regularidade desejada durante este período. Assim, numa decisão conjunta com a turma, o prazo de execução do PE foi prolongado por mais duas semanas, a decorrer após a interrupção letiva da Páscoa.

1.3.2.3. Área dos Conhecimentos

Nas aulas teóricas foram abordados os conteúdos necessários à realização dos trabalhos teóricos, com a disponibilização de orientações gerais sobre os temas. Dei especial atenção ao aprofundamento dos conteúdos relacionados com a criação da coreografia de ginástica acrobática, bem como à modalidade de orientação. Embora o apoio direto à realização dos trabalhos não tenha sido o foco principal destas aulas, mantive-me disponível para responder às dúvidas através da plataforma *Classroom* e, durante as aulas práticas.

1.4. 4.^a Etapa

1.4.1. Plano

A 4.^a Etapa (Produto), teve início no dia 23 de abril e término no dia 11 de junho, totalizando 14 aulas: nove aulas no pavilhão, duas aulas no ginásio e três aulas no exterior, sendo uma na praia de São Torpes aquando da SC e outra na 3.^a Edição do Ori-Sines. Nesta etapa, o objetivo era concluir o ano letivo e iniciar o processo de transição para o ano seguinte com a intenção de melhorar e aperfeiçoar os conteúdos abordados, com vista à consolidação e ao alcance dos níveis mais avançados nas diferentes áreas. Procurei, ainda, proporcionar a oportunidade de recuperação para os alunos que apresentavam mais dificuldades, beneficiando os que estão mais atrasados e potenciando, simultaneamente, as aprendizagens dos alunos mais avançados (Bom, 1992).

1.4.1.1. Área das Atividades Físicas

No que diz respeito aos JDC de invasão, tendo em conta a redução do número de aulas neste período, optei por centrar a abordagem nas modalidades em que os alunos se encontravam mais próximos de atingir os objetivos definidos no início do ano, nomeadamente o futebol e o basquetebol. Para o grupo de alunas que ainda não tinham alcançado o Nível Introdução (n.ºs 7, 12, 14, 16, 20, 23 e 24), mantive as situações de aprendizagem com constrangimentos específicos em contexto de jogo, nomeadamente a defesa sombra e a marcação individual. Os restantes alunos foram avaliados em situações de jogo formal, sem constrangimentos.

No Voleibol, pretendia-se confirmar as conquistas dos alunos, n.ºs 7, 16, 23, 24 e 32, considerados como o grupo com menor domínio da competência de manutenção da bola no ar em situação de jogo cooperativo 2+2. Para estas alunas, realizei uma avaliação adicional em situação de jogo de oposição 4x4, integrando alunos com mais competências e perfil colaborativo. Paralelamente, o grupo com maior competência técnica, incluindo os alunos n.ºs 2, 3, 5, 6, 9, 10, 13, 14, 18, 26, 27, 28, 30 e 31, foi avaliado em contexto de jogo de oposição 4x4 com foco na execução da dinâmica dos três toques, serviço por cima e finalização em remate. As alunas n.ºs 8, 12, 17, 20, 21 e 29, tendo já demonstrado um domínio consolidado na modalidade, foram desafiadas a aprofundar as suas competências de cooperação, assumindo um papel ativo no apoio aos jogos.

No Atletismo, os alunos realizaram uma prova formal de corrida de velocidade. Durante as aulas dedicadas a esta matéria foi frequente ouvir alguns alunos referirem “*eu não consigo*”, sobretudo quando procurava a melhoria de certos aspetos técnicos, nomeadamente “*acelera até à velocidade máxima, mantendo uma elevada frequência de movimentos*” e “*termina sem desaceleração nítida*”. É importante proporcionar aos jovens experiências que promovam o empenho, a superação pessoal e o gosto pela prática das atividades físicas, reforçando, simultaneamente, o reconhecimento do esforço como fator motivador de processo de ensino-aprendizagem (Neiva et al., 2018). Neste sentido, e com o intuito de clarificar os objetivos e a expectativa da prova, recorri aos valores referência do Teste de Velocidade de 40 metros disponibilizado pelo programa FITescola, permitindo aos alunos compreender melhor o que lhes era solicitado e estabelecerem metas realistas de desempenho.

Relativamente às matérias de ginástica acrobática e dança, os alunos apresentaram os esquemas coreografados, tendo sido realizada a gravação das apresentações numa fase inicial. A utilização do registo audiovisual, aliada à devolução de FB, facilitou a identificação e correção de aspetos técnicos específicos, ao permitir uma análise mais detalhada dos

movimentos (Boyer et al., 2009). Com base nesta análise, foi possível fornecer FB individualizado a cada grupo, com e foco na sincronização dos movimentos com a música, na correção técnica dos elementos acrobáticos e de solo, bem como na fluidez das transições.

Na orientação, procedi à reorganização dos pares, com o intuito de constituir grupos mais heterogéneos e, consequentemente, fomentar a cooperação entre alunos com diferentes níveis de habilidade. Neste contexto, os alunos realizaram novos percursos de orientação, em pares, no recinto escolar. Esta atividade teve como principal objetivo aferir o cumprimento das metas definidas para o Nível Introdução, conforme definido nas AE. Paralelamente, todos os alunos da turma participaram na prova de Orientação “III Ori-Sines”. Esta prova, composta por 14 pontos, foi organizada pelo GEF, em colaboração com o COALA (Clube de Orientação e Aventura do Litoral Alentejano), e utilizou um mapa destinado ao ES (Apêndice XIV), permitindo identificar os alunos que se enquadravam no Nível Elementar.

No Badminton todos os alunos foram avaliados de acordo com os objetivos no Nível Elementar estabelecidos nas AE, numa situação de jogo de oposição 1x1. No entanto, considero que esta atividade teria permitido manter um ritmo mais elevado e uma participação mais ativa dos alunos se tivesse sido realizada em duplas, em vez do regime individual adotado, aumentando assim a percentagem de tempo de prática efetiva de AFMV durante a aula.

1.4.1.1.1. Formação dos Grupos

A estrutura base manteve-se conforme as etapas anteriores, organizando-se os alunos em três grupos, tendo como princípio orientador o critério da heterogeneidade. Contudo, sempre que se revelou necessário, a composição dos grupos foi reorganizada para uma formação mais homogénea, com o objetivo de possibilitar uma avaliação mais rigorosa e ajustada ao nível de desempenho dos alunos (Tabela 4). Esta estratégia foi fundamental nesta etapa de consolidação e avaliação das aprendizagens, quando se pretendeu avaliar os alunos num contexto em que todos os elementos do grupo possuem um nível semelhante, proporcionando-lhes oportunidade de assumirem o protagonismo da ação (Marques et al., 2017).

Tabela 4. Formação dos Grupos (4.^a Etapa)

Composição Base Heterogénea / Homogénea (4. ^a Etapa)											
Grupos Heterogéneos						Grupos Homogéneos					
Grupo A		Grupo B		Grupo C		Grupo A		Grupo B		Grupo C	
n.º 2	n.º 6	n.º 3	n.º 5	n.º 7	n.º 10	n.º 2	n.º 3	n.º 6	n.º 10	n.º 5	n.º 7
n.º 8	n.º 18	n.º 9	n.º 17	n.º 12	n.º 13	n.º 8	n.º 9	n.º 12	n.º 13	n.º 14	n.º 16
n.º 21	n.º 23	n.º 15	n.º 24	n.º 16	n.º 20	n.º 17	n.º 21	n.º 20	n.º 27	n.º 18	n.º 23
n.º 26	n.º 28	n.º 29	n.º 32	n.º 28	n.º 31	n.º 26	n.º 29	n.º 28	n.º 30	n.º 4	n.º 32
n.º 30								n.º 31			

Redistribuição dos alunos em grupos reduzidos (4.ª Etapa)											
Grupos Heterogéneos						Grupos Homogéneos					
Grupo A		Grupo B		Grupo C		Grupo A		Grupo B		Grupo C	
n.º 21	n.º 23	n.º 9	n.º 14	n.º 16	n.º 20	n.º 9	n.º 21	n.º 20	n.º 27	n.º 14	n.º 18
n.º 26	n.º 27	n.º 29	n.º 32	n.º 30	n.º 31	n.º 26	n.º 29	n.º 28	n.º 31	n.º 24	n.º 32
Grupo D		Grupo E		Grupo F		Grupo D		Grupo E		Grupo F	
n.º 2	n.º 6	n.º 3	n.º 5	n.º 12	n.º 28	n.º 2	n.º 3	n.º 6	n.º 10	n.º 5	n.º 7
n.º 7	n.º 18	n.º 17	n.º 24	n.º 8	n.º 10	n.º 8	n.º 17	n.º 12	n.º 13	n.º 23	n.º 16
				n.º 13				n.º 30			

1.4.1.2. Área da Aptidão Física

Na área da Aptidão Física, concluímos o PE cujo principal objetivo foi melhorar os níveis de aptidão física dos alunos. Para tal, procedeu-se à reavaliação dos cinco testes de Aptidão Aeróbia e Aptidão Neuromuscular da bateria de testes do FITescola.

1.4.1.3. Área dos Conhecimentos

Na área dos conhecimentos, foi realizada a avaliação formal dos trabalhos de grupo. Os alunos submeteram os seus trabalhos na *Classroom*, que foram posteriormente avaliados e devolvidos aos respetivos alunos, com o devido FB por parte da professora.

1.4.2. Balanço

Na 4.ª Etapa, estavam inicialmente previstas a realização de 14 aulas, contudo, foram apenas lecionadas 12. Fui convidada a acompanhar no dia 19 de maio, as turmas do 12.º ano numa Visita de Estudo (VE) e, no dia 28 de maio a turma do 10.ºA participou numa VE.

1.4.2.1. Área das Atividades Físicas

No âmbito dos JDC de invasão, os alunos n.ºs 7, 12, 14, 16, 20, 23 e 24, continuaram a não atingir o Nível Introdução delineado nas AE, demonstrando dificuldades persistentes, nomeadamente ao nível da desmarcação e marcação individual. As situações de avaliação utilizadas para estes alunos corresponderam às do Nível Introdução: no futebol, foi aplicada uma situação de jogo 4x4 num espaço amplo com defesa sombra; no basquetebol, a avaliação foi realizada através de uma situação de jogo 3x3 num campo reduzido (15mx12m). Para os restantes alunos da turma, com competências mais desenvolvidas, foram propostas situações de avaliação de Nível Elementar, recorrendo em ambas as modalidades, a jogos de oposição 5x5. Paralelamente, com o objetivo de diversificar as experiências de aprendizagens e reforçar os princípios de jogo trabalhados, introduzir o Korfball na parte inicial da aula. Esta modalidade mista, constituiu uma ferramenta para o desenvolvimento de competências, nomeadamente a

cooperação entre alunos e a desmarcação uma vez que o drible está impedido pelas regras do jogo. Nesta atividade, foram valorizados os critérios: passe, receção, enquadramento com o alvo e a capacidade de defender, posicionando-se entre o alvo e o adversário a marcar.

No voleibol, as alunas n.ºs 5, 14 e 16 cumpriram os objetivos de Nível Introdução. Por outro lado, os alunos n.ºs 23, 24 e 32 continuaram a apresentar dificuldades na manutenção da bola no ar, no contexto de jogo cooperativo 2+2. No grupo dos alunos mais competentes, recorri a uma situação de jogo de oposição 4x4 para avaliar o Nível Elementar, tendo apenas o n.º 26 atingido os objetivos propostos, uma vez que os restantes alunos revelaram dificuldades na ausência de consistência da dinâmica dos três toques e pela não realização do serviço por cima.

Relativamente à ginástica acrobática, a nova realização das coreografias, com base nos FB fornecidos, contribuiu significativamente para a melhoria do desempenho dos grupos. A reflexão conjunta com os alunos através da observação dos vídeos, permitiu identificar e corrigir erros, registando-se uma evolução visível, particularmente nas posturas durante a execução das figuras. Na dança houve evolução: grupos que inicialmente, apresentavam apenas um passo de dança, desenvolveram composições mais complexas e criativas, demonstrando uma evolução clara na expressão corporal.

Na matéria de orientação, a avaliação dos alunos baseou-se nos objetivos do Nível Elementar, conforme definidos nas AE, através da sua participação na Prova de Orientação. Embora as AE prevejam a realização da prova em pares, por decisão do GEF, a mesma decorreu em regime individual, permitindo uma avaliação mais rigorosa das competências desenvolvidas por cada aluno. Assim, cada aluno realizou o percurso de forma autónoma, dispondo de um tempo máximo de 50 minutos, correspondente à duração da aula. No total, 13 alunos (n.ºs 2, 3, 7, 8, 9, 10, 14, 17, 21, 26, 28, 31 e 32) completaram o percurso no tempo estipulado e validaram todos os pontos de controlo, destacando-se o aluno n.º 26, que obteve o melhor tempo, conseguindo completar o percurso em 25 minutos e 25 segundos. Por outro lado, sete alunos (n.ºs 5, 16, 18, 20, 27, 29 e 30) não concluíram o percurso dentro do tempo previsto, duas alunas (n.ºs 13 e 23) não realizaram corretamente o trajeto e três alunas (n.ºs 6, 12 e 24) não conseguiram cumprir o tempo estipulado nem validar todos os pontos corretamente.

No Badminton, apenas dois alunos (n.º 31 e 32) não cumpriram os objetivos definidos para o Nível Introdução presente nas AE, em situação de jogo de cooperação 1+1. Estes alunos, integrados na turma a meio do ano letivo, não possuíam experiência prévia com a modalidade, revelaram dificuldades na execução técnica, nomeadamente nas ações de *lob*, *clear* e na deslocação oportuna para o ponto de queda do volante. Relativamente ao Nível Elementar, em

situação de jogo de oposição 1x1, apenas cinco alunos (n.ºs 3, 8, 9, 26 e 30) conseguiram alcançar os objetivos propostos. Os restantes evidenciaram dificuldades na execução dos gestos técnicos *amorti* e *drive*.

1.4.2.2. Área da Aptidão Física

No que concerne à Avaliação da Aptidão Física, os resultados obtidos (Apêndice XV) resultam da aplicação da bateria de testes do FITescola, realiza ao longo de quatro sessões, entre os dias 21 de maio e 4 de junho, tendo sido verificada uma evolução positiva na aptidão física da maioria dos alunos: durante a AI, 17 alunos (68%) apresentavam, pelo menos, um teste com resultado fora da ZSAF, percentagem que desceu para 36% (9 alunos) na avaliação final. Ainda assim, persistem algumas dificuldades nos testes Vaivém, Flexão de Braços e Senta e Alcança, que continuam a apresentar a maior incidência de resultados abaixo da ZSAF. No Apêndice XVI apresento a comparação da distribuição dos níveis de aptidão física dos alunos entre a 1.^a Etapa e a 4.^a Etapa.

1.4.2.3. Área dos Conhecimentos

A avaliação dos conhecimentos foi realizada com base na qualidade dos conteúdos submetidos na plataforma *Classroom*, tendo como referências os objetivos delineados para o 10.º ano constantes nas AE. A média geral das classificações foi de 12,43 valores. De um modo geral, os trabalhos cumpriram os temas e estrutura proposta, incluindo capa, índice e imagens. Contudo, identifiquei várias fragilidades, nomeadamente na formatação inadequada, ausência de introdução e conclusão, conteúdo superficial redigido sob a forma de tópicos, bem como erros ao nível da expressão escrita e da correção gramatical. A originalidade foi limitada e verifiquei um reduzido sentido crítico.

1.5. Projeto de Lecionação: “Promoção de Estilos de Vida Ativos e Saudáveis: Exercício Físico”

1.5.1. Plano

A escolha do tema do PE de Lecionação surge na sequência da aplicação da bateria de testes do FITescola realizada durante a AI, sendo que 68% da turma necessitava melhorar uma ou mais capacidades motoras. Além disso, os dados recolhidos do questionário realizado no início do ano letivo revelaram que 44% dos alunos responderam “Não” à pergunta “Praticas alguma modalidade desportiva? Se sim, qual a modalidade?” (Apêndice XVII). Este cenário

reflete uma tendência preocupante a nível global, onde, apesar do crescente conhecimento acerca dos benefícios da atividade física para a saúde física e mental, os índices de inatividade continuam elevados. No caso dos jovens, observa-se uma diminuição progressiva dos níveis de atividade e aptidão física ao longo dos últimos anos, sendo que uma grande percentagem de adolescentes (13 a 15 anos) não atinge as recomendações atuais de prática de atividade física (Spohr et al., 2014). Por este motivo, considereei pertinente abordar este tema, com o objetivo de promover a consciencialização relativamente à importância da prática regular de exercício físico e incentivar mudanças nos comportamentos e hábitos quotidianos dos alunos, contribuindo assim para a adoção de estilos de vida mais ativos e saudáveis.

As aulas de EF devem contribuir para a melhoria dos níveis de aptidão física dos alunos, promovendo o interesse pela prática de atividade física e a sua importância para a saúde (Silva et al., 2022). É da nossa responsabilidade, como futuros agentes de ensino, promover o desenvolvimento das capacidades motoras, bem com os conhecimentos e competências práticas que possibilitem aos alunos desenvolverem estas capacidades de forma autónoma. Para promover a atividade de forma eficaz nas escolas, é fundamental adotar uma abordagem ecológica, considerando não só as aulas de EF, mas também as oportunidades de aprendizagem fora do horário escolar (Carreiro da Costa, 2010). Assim, foi desenvolvido um PT possível de os alunos realizarem durante as aulas de EF e, fora da escola, nos dias em que não têm aulas desta disciplina.

Para Graser et al., (2011), a bateria de testes do FITescola visa aumentar a consciência dos alunos e dos seus familiares sobre os níveis de aptidão física dos jovens, principalmente em relação aos níveis de saúde dos mesmos. Uma das principais vantagens deste instrumento é a comparação dos resultados com indicadores de saúde, específicos para cada faixa etária e género, permitindo que os alunos compreendam o seu estado de saúde sem serem comparados entre si. Esta abordagem, alinhada ao conhecimento prévio dos objetivos e critérios de avaliação, possibilita aos alunos prepararem-se adequadamente e estabelecerem metas realistas.

A implementação deste PE desenvolveu-se em quatro etapas. Na primeira etapa, a AI da área da aptidão física, permitiu diagnosticar o nível de aptidão física dos alunos, identificar as principais dificuldades e definir objetivos. Seguiu-se a fundamentação teórica sobre o método de treino HIIT, visando compreender seus benefícios para a saúde e aplicabilidade no contexto escolar e, a aplicação inicial de exercícios simples de força e resistência, com intervalos de 20 segundos de esforço e 10 segundos de descanso. A terceira etapa, consistiu na aplicação do método de treino HIIT, ao longo de sete semanas. Por fim, na quarta etapa, foi

realizada a avaliação final através da repetição dos testes do FITescola, complementada por uma reflexão conjunta sobre o impacto deste método de treino na saúde dos alunos e a importância da prática regular de atividade física para a sua saúde e bem-estar.

Os Protocolos de Treino HIIT implementados nas escolas promovem melhorias na aptidão física e reduzem comportamentos sedentários (Silva Bento et al., 2021). A escolha deste método de treino teve em consideração o tempo requerido reduzido (cerca de 10 minutos) e a reduzida utilização de equipamentos, possibilitou a sua implementação durante o período de aquecimento. Deste modo, utilizei o PE utilizado por Alonso-Fernández et al., (2019) sendo os exercícios: 1) agachamento com salto, 2) flexões de braços, 3) *skipping* alto, 4) *burpees*, 5) prancha, 6) multissaltos para o banco / *step*, 7) *mountain climbers*, 8) sprints laterais de 5 metros (Apêndice XVIII). Este PT foi aplicado durante o aquecimento das aulas de EF, ao longo de sete semanas e, colocado na *Classroom* para os alunos o realizarem pelo menos mais uma vez por semana, fora do contexto escolar.

1.5.2. Balanço

A introdução do método de treino HIIT revelou-se uma decisão acertada, tendo-se demonstrado eficaz na melhoria da aptidão cardiorrespiratória dos alunos. Este método demonstrou ser facilmente aplicável em contexto escolar, não só pela sua curta duração, mas também pela reduzida necessidade de equipamento. Paralelamente, adotei uma perspetiva ecológica no desenvolvimento do PE, procurando ir além do espaço formal das aulas de EF, ao colocar o PT na plataforma *Classroom*, com o objetivo de reforçar a autonomia dos alunos e promover o seu envolvimento ativo no processo de aprendizagem. A minha intenção foi incentivar a adoção de hábitos saudáveis fora do horário letivo, contribuindo para a promoção de estilos de vida ativos e sustentáveis (Carreiro da Costa, 2010).

No entanto, apesar dos resultados positivos alcançados, enfrentei alguns constrangimentos ao longo do desenvolvimento do PE. Embora o treino HIIT não exija uma grande quantidade de material, a escassez de equipamentos na escola, como barras, pesos e colchões possíveis de transportar para o exterior, limitou a diversidade de exercícios que poderia propor. Como consequência, não foi possível realizar exercícios no exterior como pranchas, abdominais e flexões. Acresce ainda que, aquando da calendarização da implementação do PE, as pausas letivas, nomeadamente as interrupções para férias dificultaram a regularidade do programa, o que comprometeu o princípio da continuidade, essencial à

manutenção e ao desenvolvimento da aptidão física, anulando, em alguns casos, os progressos que os alunos tinham conquistado.

1.6. Projeto Professor a Tempo Inteiro

1.6.1. Plano

Desde o início do ano letivo, acompanhei semanalmente as aulas de quatro professores do GEF, com os quais viria a realizar, mais tarde, as duas semanas de Professor a Tempo Inteiro (PTI). Este acompanhamento regular permitiu-me estabelecer uma relação de proximidade com os docentes, possibilitando a assimilação de diferentes metodologias, estratégias didáticas e formas de gerir desafios inerentes à prática docente. A primeira semana de PTI decorreu entre os dias 2 e 6 de dezembro e, a segunda semana entre o dia 31 de março e 4 de abril. Durante estes períodos tive a oportunidade de lecionar a cinco turmas de diferentes anos de escolaridade, como apresentado no horário presente no Apêndice XIX.

Para este projeto defini os seguintes objetivos: observação e análise da prática docente; consolidação da identidade profissional; desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas; melhorar a qualidade e frequência de FB; e compreensão do exercício da docência em tempo integral. Para a sua concretização, estruturei o Projeto em quatro etapas fundamentais: 1) observação e análise de prática pedagógica dos professores titulares; 2) planeamento das aulas com atenção à continuidade dos conteúdos, regras das turmas e necessidades individuais dos alunos; 3) a lecionação, que me permitiu aplicar estratégias e adaptar-me a diferentes situações; 4) reflexão crítica, a partir da qual identifiquei pontos fortes e áreas a melhorar, com base no FB dos professores e da minha autoavaliação.

1.6.2. Balanço

O primeiro objetivo deste Projeto consistiu na observação e análise da prática docente dos professores titulares, permitindo-me compreender a gestão das aulas, das turmas e das dinâmicas associadas a cada grupo, possibilitando a identificação das necessidades e níveis de desenvolvimento de cada turma. No 7.º ano, verifiquei que os alunos apresentavam um nível inicial de aprendizagem pouco consolidado, sobretudo nas matérias relativas à Ginástica e JDC: no que respeita à ginástica de solo, apenas duas alunas cumpriram os objetivos definidos para o Nível Introdução; relativamente aos JDC, nenhum aluno atingiu a totalidade de objetivos definidos para o mesmo nível em pelo menos uma das matérias. No 8.º ano, lecionei em duas turmas bastante distintas: o 8.º C, com alunos a praticarem desporto extracurricular, evidenciou

um bom domínio técnico e coordenação motora; já o 8.ºF apresentou uma maior imaturidade e desenvolvimento motor inferior, embora tenha sido a turma em que se registou maior evolução entre as duas semanas de PTI.

No ES, tive a oportunidade de lecionar a uma das turmas da minha orientadora de escola, (12.ºA), cujo processo de ensino-aprendizagem acompanhei de forma próxima e contínua ao longo do ano letivo. Para além da componente letiva, participei em várias atividades complementares, como saídas de campo e visitas de estudo, o que contribuiu para um conhecimento mais aprofundado das suas dinâmicas e características, tanto sociais como de aprendizagem. Esta turma distinguiu-se pelo elevado nível de aptidão física, pela destreza motora e pela participação ativa e empenhada nas aulas.

O terceiro objetivo centrou-se na minha capacidade de gerir e resolver problemas em função das dinâmicas e características da turma. Esta exigência evidenciou a importância de uma abordagem pedagógica flexível e adaptada às particularidades dos grupos, de modo a promover um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e inclusivo (Carreiro da Costa, 2010). Assim, ao longo das aulas, ajustei as estratégias utilizadas, considerando fatores como o número de alunos, a sua motivação, o comportamento em contexto de aula e os níveis de desenvolvimento motor. A título de exemplo, na turma do 7ºC e do 8ºF, optei por uma organização de aulas mais estruturada e com instruções mais diretas, de modo a promover um maior envolvimento dos alunos. Já nas turmas do 8ºC e 12ºA, dado que os alunos já apresentavam maior autonomia e competência técnica, foi possível implementar tarefas mais abertas e desafiantes, promovendo uma maior autonomia.

Relativamente ao quarto objetivo, a sua definição resultou da reflexão conjunta com a minha orientadora de escola, durante a qual identifiquei como uma área potencial de melhoria. No início das aulas de PTI, solicitei aos professores titulares das turmas que estivessem particularmente atentos a este aspeto. Enquanto futura professora, é fundamental ser capaz de identificar diferentes tipos de erros e propor estratégias ou exercícios adequados para a sua correção, fornecendo FB prescritivo que oriente o aluno na superação das suas dificuldades (Sinelnikov et al., 2016). Assim, procurei manter uma postura mais atenta e rigorosa na observação dos alunos, procurando identificar com clareza os erros técnico-táticos cometidos, distinguindo entre erros de execução, de tomada de decisão ou de compreensão da tarefa. Fui, assim, desenvolvendo a minha capacidade de intervir de forma mais oportuna e assertiva.

Por fim, o quinto objetivo consistiu na compreensão da complexidade do exercício da profissão de professor em tempo integral. A carga horária de um professor vai muito além do

tempo de lecionação, incluindo tarefas como o planeamento das aulas, participação em reuniões, análise dos progressos e reflexão pedagógica contínua.

1.7. Projeto “Uma Semana na Direção”

No âmbito do meu PE e, por sugestão da diretora da escola, professora Paula Melo, foi-me proposto acompanhar uma semana do seu trabalho, com o objetivo de conhecer de perto o seu quotidiano enquanto responsável pela Direção, ao longo da semana de interrupção letiva da Páscoa (Tabela 5), o que me permitiu beneficiar de uma partilha de experiências particularmente enriquecedora, uma vez que a professora Paula Melo, além de exercer funções de diretora, é também docente de EF.

Tabela 5. Horário "Uma Semana na Direção"

Terça	Quarta	Quinta
Direção 10h00 – 12h25	Direção 09h30 – 12h30	Direção 08h00 – 10h00
Direção 15h00 – 17h00	Direção 15h00 – 17h30	

Desde o primeiro momento, fui acolhida com grande cordialidade e disponibilidade pela professora Paula Melo, que incentivou a minha participação ativa, convidando-me a permanecer ao seu lado e a acompanhar de perto o seu trabalho.

A primeira abordagem incidiu sobre o funcionamento da Plataforma SIGRHE, uma ferramenta de gestão utilizada pelas escolas, particularmente relevante naquele momento devido à necessidade de validação das candidaturas dos docentes no âmbito do Concurso Nacional de Professores para o ano letivo de 2025-2026. Este momento inicial permitiu-me perceber, de forma bastante concreta, a complexidade e responsabilidade associada às funções de Direção. Desde os primeiros minutos, tornou-se evidente que o papel de um diretor ultrapassa as funções administrativas, exigindo um elevado nível de rigor, conhecimento e tomada de decisão, com impacto direto na vida profissional dos docentes e no funcionamento da escola.

Com o decorrer da semana, pude compreender de uma forma cada vez mais clara, a importância de articulação entre os diferentes setores da escola, em particular entre a Direção e os Serviços Administrativos. A professora Paula Melo sublinhou a necessidade de existir uma relação de confiança mútua entre todos os profissionais da instituição, considerando a comunicação interna com um dos pilares essenciais para bom funcionamento da escola. A sua visão de liderança baseia-se numa gestão colaborativa, onde o diálogo e o respeito pelas funções

de cada elemento da comunidade educativa contribuem para a construção de um ambiente escolar saudável, eficiente e centrado nos alunos.

Tornou-se evidente a liderança de proximidade e empatia que a diretora estabelece com toda a comunidade educativa, assumindo um papel central na promoção de um ambiente escolar colaborativo e integrador. A sua constante disponibilidade, visível no simples gesto de manter a porta do gabinete aberta, reflete uma postura de proximidade que facilita a comunicação com os docentes, não docentes, alunos e EE. Pude observar em diversos momentos, contactos diretos com os EE, nos quais foram abordados temas como a recuperação de lesões, o regresso às aulas e alterações de comportamento, evidenciando uma liderança atenta, individualizada e centrada no bem-estar dos alunos, com uma articulação eficaz entre a escola e as famílias. Neste enquadramento, os diretores desempenham um papel fundamental na mobilização de iniciativas em parceria com os pais, professores e outros membros da comunidade, fortalecendo os laços entre a escola e a comunidade (Bryk & Schneider, 2003). Esta perspetiva alinha-se com a visão de Michael Fullan (2016, p. 155), que refere que “*o diretor está no centro da relação entre professores, ideias e pessoas externas*”. Assim, a atuação da diretora confirma uma liderança que valoriza o diálogo com as famílias como elemento essencial para o sucesso educativo e para o desenvolvimento integral dos alunos.

No seguimento da partilha de experiências, surgiu a oportunidade de refletir sobre uma questão pedagógica que me despertava particular interesse: a diferença entre os professores profissionalizados (com formação pedagógica e didática para a docência) e os docentes com habilitação própria (sem formação especializada). Ao ser questionada sobre esta temática, a professora Paula Melo respondeu de forma clara e assertiva, considerando que os professores com habilitação própria, embora tenham surgido como uma solução emergente para colmatar a carência de docentes a nível nacional, representam simultaneamente uma fragilidade no sistema educativo, sendo que, revelam frequentemente dificuldades ao nível da inovação pedagógica, na capacidade de estabelecer uma relação eficaz com os alunos e, em muitos casos, limitam-se a transmitir os conteúdos de uma forma expositiva e pouco envolvente.

No decurso de várias conversas mantidas ao longo da semana, abordei também a questão da atribuição de classificações na disciplina de EF, à qual a professora Paula Melo manifestou uma posição crítica relativamente à tendência observada em algumas escolas, onde é comum atribuir a nota máxima (20 valores) a um número significativo de alunos. Na sua perspetiva, esta prática não reflete, na maioria dos casos, a real competência dos estudantes, uma vez que, segundo afirmou, “*muitos dos alunos não têm a capacidade dos alunos de outrora*”.

e, ainda assim, conseguem atingir valores na pauta mais elevados”, o que leva a supor a existência de uma inflação das classificações atribuídas no país, potencialmente desvalorizando o verdadeiro valor da disciplina. Esta reflexão deu origem a uma discussão mais abrangente sobre os diferentes perfis de alunos nas turmas, especialmente no que diz respeito à sua relação com a disciplina de EF. A diretora defende que esta área curricular deve privilegiar uma vertente formativa e motivadora, que possibilite aos alunos a prática regular de atividade física, o desenvolvimento de competências motoras e, sobretudo, experienciarem momentos de prazer e bem-estar. Na sua perspetiva, a EF deve proporcionar experiências positivas que conduzam os alunos a terminarem as aulas com sentimentos de satisfação, alegria e realização pessoal. O sucesso é vital para essa motivação, sendo construído através da confiança e autoestima adquirida através de experiências percebidas como bem-sucedidas (Carreiro da Costa, 2019). Assim, torna-se evidente que a valorização do percurso individual de cada aluno, mediante a promoção de experiências significativas e positivas, constitui um pilar essencial para uma EF mais inclusiva e promotora de estilos de vida ativos e saudáveis duradouros.

No seguimento desta troca de ideias, partilhei com a diretora uma dificuldade sentida no âmbito do PE de Seminário que estava a desenvolver, nomeadamente na construção do PAI e do Plano Plurianual (PP). Esta dificuldade relacionava-se com a integração dos conteúdos de dança, previstos nas Aprendizagens Essenciais (AE), tendo constatado alguma resistência por parte de certos docentes de EF em assumir o compromisso de lecionar as danças contempladas neste documento orientador. Em resposta a esta observação, a professora Paula Melo mostrou-se compreensiva e destacou um ponto relevante: *“infelizmente, nem todos os professores têm formação nesta área e a escola deveria proporcionar essa formação / experiência aos docentes”*. Com esta afirmação, reforçou a importância da formação contínua como mecanismo de capacitação dos profissionais e como responsabilidade da própria instituição de ensino em criar condições para que todos os conteúdos curriculares sejam abordados com qualidade pedagógica. A formação de professores deve ser uma prioridade nacional, com investimentos contínuos no desenvolvimento profissional para garantir uma educação de qualidade (Proença & Brás, 2010). Ficou, assim, evidente que a valorização da formação contínua, aliada ao compromisso institucional com o desenvolvimento dos seus profissionais é determinante para uma prática pedagógica mais eficaz, inclusiva e alinhada com os princípios curriculares estabelecidos.

Durante este período de acompanhamento da direção, tive a oportunidade de colaborar na implementação do projeto “Dignidade Menstrual: distribuição gratuita de produtos de

recolha menstrual”, dirigido a todas as alunas com direito aos escalões de Ação Social Escolar. Desde o início envolvi-me ativamente em todas as fases do projeto, contribuindo na elaboração do mapa com a distribuição das alunas por idade e escalão ASE e, na realização da carta informativa dirigida aos EE, promovendo uma vivência prática e enriquecedora alinhada com os valores de inclusão e igualdade de oportunidades. Refletimos, também, sobre a pertinência de integrar ações de sensibilização sobre a menstruação no âmbito das DT Alunos (DT AI), como forma de promover a saúde, o respeito e a igualdade entre os alunos.

Em suma, acompanhar o trabalho da professora Paula Melo enquanto diretora revelou-se enriquecedor para o meu PE, permitindo-me compreender a complexidade e abrangência das suas funções, que ultrapassam as tarefas meramente administrativas, estendendo-se à promoção de uma cultura escolar colaborativa e centrada nos alunos.

1.8. Plano de Observação de Aulas e Treino

Desde a formação inicial, reflexão crítica sobre a prática pedagógica é crucial na construção profissional dos professores de EF (Florentino & Santos, 2019). Assim, a observação, possibilita que os professores em formação reflitam e relacionem a teoria e a prática, favorecendo uma compreensão mais profunda acerca do ensino, ajustando as suas ações pedagógicas de forma construtiva (Martins, 2011). A principal finalidade da observação deverá ser a contribuição para a formação de professores reflexivos e capazes de tomar decisões pedagógicas baseadas em fundamentos sólidos e concretos. De acordo com Edmondson (2023), esta análise facilita a colaboração entre colegas, promovendo a partilha de experiências e contribuindo para o desenvolvimento mútuo, enriquecendo o conhecimento do observado e desenvolvendo a capacidade analítica do observador. Estar recetível à crítica e aceitar as falhas não deve de ser visto como um defeito pessoal, mas como uma oportunidade de crescimento, refletindo-se em segurança psicológica. Desta forma, o estagiário deve de aceitar os comentários do observador com humildade, reconhecendo as suas dificuldades ou má gestão de certas situações, em vez de ocultá-las, constituindo assim o tipo de erro que contribui para o seu desenvolvimento (Curwin, 2014).

Para que a observação seja eficaz, é necessário um planeamento prévio que defina o que deve ser observado e como será avaliado, de forma a reduzir a incerteza e a estruturar a intervenção pedagógica. Assim, com o objetivo de ajustar o ensino e melhorar a aprendizagem utilizámos os critérios *MAGIC*: metas, avaliação, gestão, instrução e critérios. Segundo Mendes et al., (2012), as fases de observação devem seguir a seguinte ordem: definir o que se vai

observar, estabelecer os critérios de avaliação, determinar a medida de observação, estabelecer parâmetros concretos para a avaliação, observar e, por fim, realizar o tratamento dos dados.

Reflexão Núcleo de Estágio

No dia 19 de outubro de 2024, decorreu uma reunião via *ZOOM* com os colegas Guilherme Silva e Simão Jorge, ambos a estagiarem no Algarve, na Escola Básica e Secundária da Bemposta e, com Madalena Miranda a fazer o EP no Funchal, na Escola EB123/PE Bartolomeu Perestrelo. Da reunião, resultou um consenso sobre três aspetos que o Plano de Observação (PO) deve mencionar: 1) segundo a literatura, existem várias classificações para a observação, mas as duas que mais se adequam ao PO são a observação indutiva e a observação dedutiva; 2) devemos, sempre que possível, utilizar os parâmetros da matriz *MAGIC* para orientação do PO; 3) o plano deve identificar e explicar como observar, isto é, um enquadramento do plano, com regras para clarificar o que se pretende observar (Apêndice XX).

1.9. Reflexão da Área de Lecionação

Ao longo do meu EP, a área da Lecionação foi aquela que mais tempo e dedicação me exigiu, obrigando-me a adaptar constantemente a ajustar estratégias com base em processos de ensaio e acerto. Compreendi que o sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende, em grande parte, da forma como o professor planeia a sua intervenção. Adotar o modelo por etapas foi determinante para o desenvolvimento dos alunos, assumindo um papel central na construção da minha futura prática profissional, sendo esta prática reforçada por momentos regulares de autorreflexão em articulação com a minha professora orientadora de escola.

A definição de objetivos claros e partilhados com os alunos desde as primeiras aulas permitiu estabelecer critérios concretos de desempenho e reduzir comparações entre pares (Metzler, 2017). Com o intuito de tornar estes objetivos mais visíveis, recorri à *Classroom* para partilhar, orientar e motivar os alunos. Além disso, pretendi sempre que possível definir objetivos mais ambiciosos para os alunos, tendo em conta que metas elevadas, mas atingíveis, favorecem o desempenho e envolvimento dos mesmos (Zimmerman & Schunk, 2011).

Entre os desafios enfrentados, destaco a extensão da AI, que me levou a refletir sobre a necessidade de repensar o formato da avaliação diagnóstica na ESPAB, tornando-a mais concisa e centrada nos indicadores essenciais de aprendizagem, o que acabou por dar origem ao meu PE de Seminário. A lecionação da dança foi outro desafio, uma vez que senti grandes dificuldades, derivadas da escassa formação inicial e da ausência de experiências anteriores.

Face a este constrangimento, torna-se essencial adotar estratégias de preparação complementar, nomeadamente através da atualização autónoma e do investimento em dinâmicas de formação e dinâmicas de colaboração entre docentes. Neste âmbito, a formação recíproca entre colegas assume particular relevância, constituindo uma via eficaz para superar obstáculos pedagógicos específicos e colmatar insuficiências associadas ao domínio de conteúdos menos consolidados.

Notei também um envolvimento significativo dos alunos nas atividades do Plano Anual de Atividades, promovidas pelo GEF, com cerca de 60% da turma a participar em pelo menos uma. Destaco a inscrição inesperada de três alunos no Torneio de Voleibol de Praia, que em contexto de aula não se tinham destacado, demonstrando no torneio um desempenho muito superior ao esperado. Tal desempenho pode estar relacionado, segundo Murayama e Elliot (2012) com o contexto competitivo do evento, que tende a potenciar a motivação, concentração e esforço de quem participa, reforçando a importância de incluir ambientes competitivos bem orientados no desenvolvimento integral dos alunos.

Na área da Aptidão Física, a aplicação da bateria de testes FITescola em três momentos distintos ao longo do ano letivo permitiu-me acompanhar a evolução dos alunos. Com base nos resultados da AI, desenvolvi o PE, que integrou exercícios de força e resistência, evoluindo para o método de treino HIIT. Este PE revelou-se eficaz na melhoria da capacidade cardiorrespiratória. No entanto, a escassez de equipamentos no exterior adequados, como colchões, barras e pesos, limitou a diversidade de exercícios, evidenciando a necessidade de alinhar o planeamento pedagógico com os recursos disponíveis. A implementação do PE foi ainda afetada por interrupções, comprometendo a continuidade ideal das sessões, especialmente para os alunos com mais dificuldades, que requerem mais tempo e repetição para consolidar aprendizagens (Fragoso, 2021).

A Área dos Conhecimentos revelou-se, numa fase inicial, menos estruturada, devido à ausência de um PAI previamente definido a nível de grupo. Perante esta limitação, optei por intervir através da explicação de regras, esclarecimento de dúvidas e, da criação de momentos de reflexão e aprendizagem informal. O desenvolvimento dos conhecimentos em EF é essencial para formar indivíduos mais conscientes do seu corpo, das regras associadas à prática de atividades físicas e das suas implicações na saúde (Capel & Whitehead, 2015).

Em síntese, considero que o objetivo geral desta área foi alcançado. Esta concretização resultou da implementação de um conjunto diversificado de estratégias pedagógicas articuladas com os domínios de intervenção da disciplina de EF e com a DT. A este respeito, a tabela presente no Apêndice XXI sistematiza as áreas de competências definidas pelo PASEO as

respetivas oportunidades de desenvolvimento, as ações concretamente realizadas em contexto de sala de aula e nas atividades extracurriculares, bem como a forma como estas contribuíram para a concretização das finalidades da disciplina, conforme estabelecidas pelos PNEF.

Relativamente à avaliação sumativa, todos os 25 alunos tiveram nota final superior a 10 valores. Destaco o desempenho de três alunos que obtiveram uma nota de 20 valores na disciplina de Educação Física. A média final da turma fixou-se nos 16,68 valores.

2. Direção de Turma

A área de Direção de Turma constitui uma função essencial no contexto educativo, tendo como objetivos a promoção da integração curricular, a coordenação do ensino e o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. Este papel, exercido pelo Diretor de Turma (DrT), envolve a liderança do processo educativo, mantendo uma relação próxima com os discentes, os docentes e os EE.

2.1. A Turma 10.ºA

2.1.1. Caracterização da Turma

Foi-me atribuída a turma do 10ºA do Curso de Ciências e Tecnologias, inicialmente constituída por vinte e oito alunos. No decorrer do 1.º Semestre, cinco alunos (n.ºs 1, 4, 19, 22 e 25) optaram por pedir transferência para outra turma ou curso. No início do 2.º Semestre foram integrados na turma dois novos alunos (n.ºs 31 e 32), resultando numa composição final de vinte e cinco alunos, dos quais dez são do género masculino e quinze do género feminino. A média de idades da turma é de 15 anos. Trata-se de uma turma mista, uma vez que dois alunos frequentam a disciplina de Economia A.

2.1.1.1 Horário de Educação Física da Turma 10ºA

A organização dos tempos letivos da turma 10ºA para a prática de EF não está alinhada com o que está designado nos PNEF, que recomendam três sessões semanais de 45 minutos cada. Atualmente, a turma dispõe de duas aulas semanais (100 minutos à segunda-feira e 50 minutos à quarta-feira), o que, apesar de somar um tempo total semelhante ao previsto, prejudica a regularidade e continuidade da prática. A ausência de continuidade na prática compromete o desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos, uma vez que a progresso está diretamente relacionada com a frequência e distribuição regular das aulas ao longo da semana, sendo a prática constante essencial para a melhoria do desempenho. Além disso, do ponto de vista da promoção da saúde, esta organização horária está desalinhada com as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), que aconselha crianças e adolescentes entre os 5 e os 17 anos a praticarem diariamente pelo menos 60 minutos de AFMV, preferencialmente aeróbia, ao longo de pelo menos três dias por semana.

2.2. 1ª Etapa

2.2.1. Plano

A 1.ª Etapa (Prognóstico) ocorreu entre o mês de setembro e o mês de novembro. Desde o início do ano que procurei estar envolvida nas atividades de DT, participando nas reuniões com todos os DrT, reuniões do CT e receção aos alunos. Por se tratar de um novo ciclo de estudos, o DrT dispunha de informação limitada acerca dos alunos. Neste sentido, fui convidada pelo DT a analisar os Processos Individuais (PI) de cada aluno, tanto daqueles que já frequentavam a ESPAB, como dos que provinham da Escola Básica Vasco da Gama de Sines (EBVGS), com o objetivo de conhecer melhor as potencialidades, fragilidades e eventuais problemáticas associadas a cada aluno.

Desde cedo identifiquei algumas limitações na minha intervenção nesta área, nomeadamente a impossibilidade de estar presente em reuniões individuais entre o DrT e os EE. Assim, o meu contacto com os mesmos restringiu-se às reuniões com os EE presentes.

A turma dispunha de um tempo letivo reservado à DT, às quintas-feiras, entre as 16h25 às 17h15. No entanto, a minha presença neste horário foi limitada, uma vez que nem sempre a sessão ocorria, dado que o DrT que lecionava dois tempos consecutivos de Matemática antes deste período, e aproveitava parte da aula para abordar assuntos relacionados com a DT. Adicionalmente, este tempo foi, por vezes, utilizado por outros docentes para reposição de aulas. Ainda assim, tive a oportunidade de estar presente em vários momentos em que o DrT utilizou este tempo para tratar de assuntos como a eleição do delegado e subdelegado de turma e o preenchimento das fichas biográficas.

Neste sentido, defini como principais objetivos da minha intervenção nesta etapa intervir nos Conselhos de Turma, bem como estabelecer ligação com todos os professores da turma. Para além disso, procurei compreender as problemáticas da turma e fomentar o desenvolvimento de relações interpessoais entre os alunos.

Ainda nesta etapa, fui convidada pela professora de Biologia e Geologia (BG) da turma a participar, no dia 22 de outubro de 2024, numa VE interdisciplinar à Praia do Mosqueteiro, situada na Costa do Norte de Sines, no âmbito das disciplinas de BG, EF e Matemática. Esta atividade teve como objetivo promover a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, através da observação direta de fenómenos naturais e do desenvolvimento de competências essenciais previstas no PASEO (Apêndice XXII).

2.2.2. Balanço

Durante primeira etapa, procedi, junto do DT à apreciação global do funcionamento e desempenho da turma, com base dados recolhidos através da avaliação diagnóstica. Verificou-se um bom relacionamento interpessoal entre os alunos, autonomia na realização das tarefas propostas e um envolvimento positivo dos alunos nas atividades letivas. Contudo, registaram-se episódios pontuais de distração protagonizados por um grupo restrito de alunos. O ritmo de trabalho autónomo, revelou-se, em geral, satisfatório, embora tenham sido identificadas diferenças entre os alunos, refletindo-se também ao nível das aprendizagens, com uma parte considerável da turma a apresentar fragilidades na consolidação dos conteúdos, o que comprometeu, em alguns casos, a progressão académica desejável. Do diagnóstico emergiram problemáticas relevantes, nomeadamente a reduzida participação espontânea na exposição de dúvidas e a gestão pouco eficaz do trabalho autónomo.

Durante a 1.^a Reunião Intercalar (RI), o delegado teve oportunidade de intervir, referindo que, em determinadas ocasiões, alguns colegas não demonstravam o empenho necessário, o que gerava frustração nos alunos que mantinham uma atitude mais comprometida com o trabalho escolar. Por sua vez, as representantes dos EE expressaram a sua preocupação relativamente à necessidade de os alunos ajustarem os seus métodos de trabalho e estudo às metas que estabelecem para si próprios, reconhecendo que subsiste alguma imaturidade e dificuldade na organização dos planos de estudo.

A 1.^a VE permitiu-me acompanhar o processo inerente à realização de aulas no exterior. Com o objetivo de promover a articulação entre as diferentes áreas do saber, esta atividade permitiu aos alunos aplicar, os conteúdos abordados em sala de aula, através da observação direta e contacto com o meio-ambiente. As VE assumem um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem, ao facilitarem a consolidação de conhecimentos teóricos, o desenvolvimento de competências transversais e a promoção do pensamento científico em contextos reais (Hanscom (2018)). Nesta VE, os alunos foram desafiados a interpretar formações geológicas, identificar fenómenos naturais e compreender a dinâmica do relevo costeiro, aprofundando a compreensão dos processos geológicos. A dimensão interdisciplinar, através do exercício de orientação em articulação com a disciplina de EF, revelou-se incontestável na integração de saberes científicos e na articulação com competências físicas e cognitivas.

2.3. 2.^a Etapa

2.3.1. Plano

A 2.^a Etapa (Prioridades) teve início em dezembro e término em janeiro. Durante a 2.^a Etapa, procedeu-se à realização do balanço do Plano Curricular de Turma (PCT), tendo o CT concluído que as estratégias pedagógicas anteriormente definidas devem ser mantidas, dada a sua pertinência para a consolidação das aprendizagens.

Nesta etapa, o tempo destinado à DT foi aproveitado com o objetivo de acompanhar o percurso escolar dos alunos, esclarecer dúvidas e reforçar o seu envolvimento nos estudos. Foram abordadas diversas questões colocadas pelos alunos, maioritariamente relacionadas com aspetos inerentes à DT. Simultaneamente, foi reforçada a importância da assiduidade nas duas modalidades de apoio ao estudo: o Apoio Orientado (AO) e os Núcleos de Explicação (NE). O AO consiste numa intervenção individualizada, identificada pelo professor, destinada aos alunos que necessitam de um acompanhamento mais sistemático, com vista a colmatar dificuldades específicas. Por sua vez, os NE correspondem a sessões em regime de sala aberta, acessíveis a qualquer aluno que pretenda esclarecer dúvidas ou consolidar aprendizagens.

Ao longo desta etapa, começou a haver uma atenção especial à aluna n.º 20, cuja assiduidade irregular afetava negativamente as suas aprendizagens.

Assim, defini os seguintes objetivos para esta Etapa: refletir sobre o desempenho da turma e dos grupos; definir estratégias para melhorar o comportamento da turma; e acompanhar o processo individual da aluna n.º 20.

2.3.2. Balanço

Nos momentos em que estava com o DT, refletimos sobre a prestação da turma, continuando a persistir um grupo de alunos que revelava comportamentos de imaturidade, ausência de métodos de estudo consistentes e falta de responsabilidade, o que comprometia a sua adaptação às exigências próprias de um curso científico-humanístico.

Relativamente à aluna n.º 20, o CT manifestou preocupação com a sua assiduidade irregular, sobretudo nas disciplinas de formação específica, verificando-se ausências frequentes nos dias de avaliação formal, sem que estas sejam devidamente justificadas. Esta situação comprometeu não só as aprendizagens da aluna, como também dificultou a identificação das suas dificuldades. Apesar dos esforços dos professores para interagir com a aluna, compreender melhor a sua situação e encontrar estratégias que a motivassem, a estudante mostrou-se pouco à vontade para dialogar sobre a sua situação, não demonstrando vontade em alterar o seu

comportamento, o que dificultou o apoio pedagógico e emocional que os docentes tentaram prestar ao longo das aulas. O EE da aluna reuniu com o DT, tendo referido que procuraria conversar com a filha, de modo a compreender o que poderia estar a ocorrer.

2.4. 3ª Etapa

2.4.1. Plano

A 3.ª Etapa (Progresso) ocorreu entre os meses de março e abril. Nesta etapa, considerando a assiduidade irregular da aluna n.º 20, o CT propôs um acompanhamento rigoroso e contínuo da sua assiduidade e desempenho ao longo do 2.º Semestre, envolvendo diretamente a própria aluna e o seu EE. Neste sentido, todas as faltas deveriam ser verificadas e comunicadas de imediato ao DrT e EE.

Ao longo desta etapa, foram integrados na turma dois novos alunos oriundos do Brasil: n.ºs 31 e 32. A sua integração social decorreu de forma positiva pelos restantes colegas de turma; contudo, ambos os alunos não apresentavam consolidadas várias aprendizagens. Neste sentido foi recomendado que frequentassem de forma sistemática os NE disponibilizados pela escola, em especial na disciplina de Português, de forma a reterem as aprendizagens de Educação Literária, lecionadas antes da sua integração na turma.

Assim, estabeleci os seguintes objetivos para esta etapa: definir estratégias para aumentar a assiduidade às aulas da aluna n.º 20; promover a integração dos alunos n.º 31 e 32.

2.4.2. Balanço

No decurso da 3.ª Etapa, procedi à análise do progresso académico e comportamental dos alunos. Continuava a persistir um grupo de alunos que não contribuía para o bom funcionamento das aulas. Estas atitudes traduziam-se em comportamentos inadequados, nomeadamente a não realização das tarefas propostas e na manutenção constante de conversas paralelas, o que comprometia o ambiente de aprendizagem e os resultados académicos. Perante esta situação, o DrT promoveu um trabalho de sensibilização junto dos alunos e respetivos EE, reforçando a importância da responsabilidade individual e as consequências destas atitudes, com o objetivo de induzir a uma mudança positiva postural nas diversas disciplinas.

A aluna n.º 20 evidenciou uma ligeira melhoria no seu desempenho, reduzindo de cinco para quatro o número de disciplinas com classificação não satisfatória. Contudo, ainda não se revelou uma melhoria significativa, sendo que a eficácia das Medidas de Suporte à Aprendizagem (MSA) definidas pelo CT, depende, em grande medida, da assiduidade, do

empenho e do trabalho sistemático da própria aluna. Neste sentido, reforçou-se a necessidade de alterar a postura face à aprendizagem e à instituição escolar, bem como frequentar regularmente os NE.

Relativamente aos dois novos alunos da turma, o aluno n.º 31 revelou dificuldades de aprendizagem, sendo recomendado a sua participação nos NE e que adotasse uma rotina de estudo sistemática. Quanto ao n.º 32, cuja integração na turma ocorreu já numa fase mais tardia do ano letivo, apresentou dificuldades significativas atribuídas, em grande parte, às diferenças estruturais e científicas entre o sistema de ensino português e o sistema anteriormente frequentado no seu país de origem. Face a este contexto, o CT considerou que o aluno poderia beneficiar de uma reflexão conjunta sobre o seu percurso escolar, equacionando alternativas que melhor se adequassem ao seu perfil e necessidades educativas.

2.5. 4.^a Etapa

2.5.1. Plano

A 4.^a Etapa (Produto) teve início em maio e término em junho. Nesta etapa, para a aluna n.º 20 tornou-se imperativo assegurar um controlo rigoroso da sua assiduidade e desempenho académico. Neste sentido, cada falta deveria ser justificada no prazo máximo de 48 horas e estabeleceram-se metas mensais de presença, sendo que o não cumprimento destas metas implicaria a convocação de uma reunião de CT juntamente com EE. Para além destas medidas, no horário de DT Alunos (DT Al) foi definido um plano de estudo individualizado a ser cumprido pela aluna, indicando o número de horas mínimas de trabalho diário nas disciplinas em que a aluna apresentava desempenho insatisfatório.

Relativamente aos alunos n.ºs 31 e 32 foram dirigidas ações de reforço das aprendizagens na disciplina de Português, uma vez esta se revelou mais frágil ao longo do seu percurso. Os alunos tinham de comparecer todas as semanas no NE, e se não, teriam de justificar a sua ausência junto do DT. Para fomentar a autonomia, foi estipulado um estudo diário de leitura e escrita, com uma lista de tarefas a ser assinalada pelos próprios alunos após cada atividade concluída.

Para a 4.^a Etapa, foram definidos os seguintes objetivos: finalizar o processo de acompanhamento dos alunos n.ºs 20, 31 e 32; e realizar a Saída de Campo.

2.5.2. Balanço

A 4.^a Etapa centrou-se na reflexão sobre o progresso geral da turma e, consolidação do acompanhamento dos alunos n.ºs 20, 31 e 32, permitindo uma reflexão aprofundada sobre o impacto das MSA aplicadas ao longo do semestre. Para estes alunos, foram propostas medidas universais, devidamente registadas nas fichas de mobilização e avaliação, contemplando as dificuldades detetadas e as estratégias de intervenção adotadas. Apesar do esforço da equipa pedagógica, os resultados obtidos revelaram-se limitados, exigindo uma análise crítica sobre a eficácia das medidas aplicadas e a necessidade de as reajustar.

No caso da aluna n.º 20 não demonstrou melhorias na assiduidade, nem compromisso nas atividades letivas, pelo que as medidas adotadas não produziram os efeitos esperados. Face ao exposto, o CT recomendou a reorientação do percurso escolar da aluna.

Relativamente ao aluno n.º 31, foi delineado um plano de reforço nas disciplinas em que apresentava maior fragilidade, incluindo a frequência obrigatória no NE da disciplina de Português, sendo a ausência sujeita a justificação junto do DrT. Adicionalmente, foi promovido um plano de trabalho autónomo diário, com foco na leitura e escrita. Todavia, o seu envolvimento no seu processo de aprendizagem revelou-se insuficiente, mantendo uma postura de alheamento relativamente às atividades. Esta atitude comprometeu o seu desempenho, sobretudo nas disciplinas de Português, Economia A e Matemática A, não tendo consolidado as aprendizagens essenciais, apesar das medidas implementadas. Perante a persistência das dificuldades e ausência de progressos, o CT considerou pertinente a reorientação do seu percurso académico para uma via de carácter profissionalizante.

No que diz respeito ao aluno n.º 32, foi igualmente delineado um plano de intervenção, que incluía a frequência regular nos NE e a implementação de um plano de estudos autónomo. Contudo, o tempo de aplicação das medidas revelou-se insuficiente para colmatar as lacunas resultantes da transição entre diferentes sistemas de ensino. As dificuldades persistiram, em especial nas disciplinas de Português, Inglês e Matemática A, não tendo alcançado um desempenho satisfatório. Perante esta situação, o CT propôs também, à semelhança dos dois casos anteriores, a reorientação do seu percurso escolar para uma via mais ajustada ao seu perfil.

No plano coletivo, o aproveitamento e comportamento global da turma foi considerado satisfatório. Destacam-se de forma positiva, os alunos n.ºs 6, 8, 10 e 27 que, pelo desempenho académico e postura, reuniram condições para integrar o quadro de excelência.

O PCT foi desenvolvido conforme o previsto e revelou-se, em termos gerais, adequado às necessidades identificadas. No entanto, subsistiram dificuldades, nomeadamente o pouco

trabalho autónomo e relutância dos alunos em expor dúvidas, sobretudo em momentos que antecedem o trabalho individual. Para esta realidade, considero necessário orientar o trabalho autónomo de forma mais eficaz, equacionando a realização de sessões específicas sobre métodos de estudo e organização pessoal.

Em suma, a 4.^a Etapa reflete o esforço contínuo da equipa docente na implementação de medidas diferenciadas e ajustadas às necessidades individuais dos alunos. Todavia, torna-se evidente que a eficácia destas medidas depende, em larga escala, do envolvimento e responsabilização dos próprios alunos. A promoção da autonomia, o reforço dos hábitos de estudo e o desenvolvimento de competências de autorregulação devem, assim, constituir prioridades nos próximos anos.

2.6. Projeto de Direção de Turma: “Promoção de Estilos de Vida Ativos e Saudáveis: Alimentação e Sono”

2.6.1. Plano

A escolha do tema do PE de DT surgiu com base nas respostas dadas pelos alunos no questionário inicial acerca da prática desportiva, hábitos de vida saudáveis e preferências sobre as aulas de EF. Os dados recolhidos revelaram que 42% dos alunos não tomavam o pequeno-almoço antes de irem para a escola e 80% dos alunos dormiam apenas 6h a 8h por dia. Além disso, durante a RI do 1.º Semestre, os professores responsáveis por lecionar as primeiras aulas do dia reportaram vários casos de alunos que se sentiram indispostos durante as aulas, apresentando altos níveis de cansaço e de falta de concentração. Perante isto, o objetivo deste PE consistiu em sensibilizar os alunos para a importância da adoção de hábitos saudáveis de sono e alimentação, promovendo a aplicação autónoma dos conhecimentos adquiridos.

A alimentação saudável, definida pela Organização Mundial de Saúde como um conjunto de práticas alimentares que promovem a saúde e previnem doenças, reveste-se de particular importância durante a adolescência, uma fase crítica do crescimento e desenvolvimento (OMS, 2020). Segundo Lima et al., (2021), uma alimentação adequada nesta etapa é essencial para assegurar o desenvolvimento físico e cognitivo saudável e harmonioso. Neste contexto, o consumo regular do pequeno-almoço assume um papel relevante, estando associado, de acordo com Adolphus et al., (2013), a uma maior ingestão de nutrientes essenciais, como fibras e hidratos de carbono, a uma menor percentagem de gordura, e a estilos de vida mais saudáveis, refletindo-se em melhores níveis de atividade física, aptidão cardiorrespiratória e desempenho escolar.

O sono é vital, sendo que o ser humano dedica cerca de um terço da sua vida a dormir e assume particular importância na adolescência, fase de intensas transformações físicas, cognitivas e emocionais (Pereira, 2009; Schulenberg et al., 2004). Contudo, é comum verificar-se uma redução no tempo de descanso entre os adolescentes, muitas vezes devido ao adiamento da hora de deitar. Esta tendência é influenciada por fatores como as exigências escolares, maior interação social, alteração nos ritmos circadianos e uso excessivo de dispositivos eletrónicos à noite (Munezawa et al., 2011). Assim, torna-se essencial promover a higiene do sono através de ações de sensibilização e da regulação do uso da tecnologia antes de dormir.

Com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre os estilos de vida dos alunos, foi elaborado um questionário mais detalhado (Apêndice XXIII), utilizado por Souza et al., (2017), visando aferir a adequação da ingestão nutricional, os hábitos de atividade física e de sono.

Ao longo do PE, foram dinamizadas diversas atividades com o objetivo de promover a interdisciplinaridade, contando com a colaboração de professores do CT e da psicóloga da escola. No dia 18 de novembro, os alunos participaram numa palestra sobre a higiene do sono, dinamizada por uma cardiopneumologista especializada em Medicina do Sono, que também apresentou o seu livro “*O teu mal é sono*”. Esta iniciativa integrou as disciplinas de Português, BG, Matemática A e EF. Posteriormente, no dia 2 de abril, realizou-se uma sessão de sensibilização orientada pela psicóloga da escola, que procurou promover a reflexão conjunta sobre a importância da alimentação equilibrada e do sono como pilares fundamentais do bem-estar físico e emocional. Durante esta sessão, foram discutidos os efeitos benéficos de uma alimentação rica em nutrientes essenciais para o funcionamento cognitivo, a regulação do humor e a prevenção de doenças, sendo igualmente fornecidas orientações práticas sobre o pequeno-almoço (Parletta et al., 2013). No que respeita ao sono, abordou-se o papel do relógio biológico e da luz solar na regulação dos ritmos circadianos e, os impactos negativos da sua privação na memória, aprendizagem, imunidade e saúde emocional (Carskadon et al., 1998).

2.6.2. Balanço

A concretização deste PE contribuiu para a sensibilização dos alunos acerca das práticas quotidianas relacionadas com o bem-estar físico e mental, tendo-se centrado nos hábitos de sono e alimentação devido à identificação precoce de fragilidades nestas áreas. Neste sentido, o PE procurou consciencializar os alunos para a importância de uma alimentação equilibrada e padrões de sono adequados e, fomentar a sua capacidade de aplicar de forma autónoma os conhecimentos adquiridos.

Os resultados do questionário final confirmam o impacto positivo da intervenção: o número de alunos que toma o pequeno-almoço subiu 42% para 75% e, 44% dos alunos continuaram a dormir apenas 6 a 8 horas por noite. Persistem, contudo, desafios ao nível da duração total do sono e da diversidade alimentar.

Não obstante aos resultados, é importante refletir sobre estratégias que poderiam ter sido implementadas para potenciar ainda mais os ganhos observados. Uma das limitações identificadas prende-se com a natureza pontual das intervenções, concentradas em momentos específicos do ano letivo. A repetição e continuidade das ações educativas ao longo do tempo são essenciais para a consolidação de hábitos (Story et al., 2006). A introdução de estratégias como “semanas temáticas” ou desafios práticos (ex.: cumprir 7 dias de 8 horas de sono) poderia ter aumentado o envolvimento dos alunos, favorecendo a autorregulação e a aprendizagem experiencial (Brown et al., 2017). A utilização de ferramentas digitais, como a plataforma *Classroom*, para partilha de vídeos e *quizzes*, poderia também ter reforçado a eficácia da intervenção (Ng et al., 2014).

2.7. Saída de Campo

2.7.1. Plano

A SC permite o desenvolvimento de aprendizagens em ambientes exteriores ao espaço escolar tradicional. Caracteriza-se pelo planeamento, organização e implementação de um conjunto de atividades, permitindo aos alunos experienciar situações que dificilmente ocorreriam no contexto formal da escola, favorecendo, assim, consolidar conhecimentos e desenvolver competências específicas (Becker & Batista, 2019; Mizerski et al., 2022). A natureza interdisciplinar da SC possibilitou a articulação entre professores de diferentes áreas, promovendo a troca de ideias, a construção de estratégias pedagógicas e a valorização de uma formação mais completa e significativa dos alunos (Becker & Batista, 2019).

As AEN promovem um estilo de vida ativo ao ar livre, essencial para contrariar os efeitos negativos do sedentarismo urbano, enquanto fomentam valores como o respeito pelo ambiente, reconhecimento dos próprios limites e a confiança interpessoal. O crescente interesse por atividades de aventura em ambientes naturais reflete uma procura por uma melhor qualidade de vida, contrastando com uma cultura dominante de trabalho e consumo (Tahara, 2004). Neste sentido, defini como princípio estruturante a realização da SC num espaço natural, com o objetivo de proporcionar a rutura com o quotidiano urbano das turmas, ampliando o contacto direto com o meio ambiente e minimizando a intervenção humana. No contexto da EF, as AEN

assumem um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, ao promoverem competências motoras, dimensões sociais, emocionais e cognitivas, nomeadamente a cooperação, a autoestima e a resolução de problemas (Marinho & Schwartz, 2005). A inclusão destas práticas no currículo da disciplina alinha-se com os objetivos definidos nos PNEF, que são, muitas vezes difíceis de alcançar no espaço escolar convencional (Jacinto et al., 2001).

2.7.1.1. Planeamento das Etapas – Saída de Campo

O planeamento da SC foi realizado em articulação com as professoras de BG, Português, a minha professora orientadora de escola, Catarina Martins, e, com o Centro de Formação Desportiva (CFD) de Surfing da EBVGS. A organização da SC seguiu um plano estruturado por etapas, como apresentado na Tabela 6.

Tabela 6. Planeamento das Etapas da Saída de Campo

Etapas	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4
Objetivos específicos	Avaliação das Possibilidades	Definição dos objetivos, data, local e programa de atividades.	Definição das dinâmicas de trabalho interdisciplinar	Preparação dos recursos Realização da Saída de Campo
Datas	Setembro - Dezembro	Janeiro - Fevereiro	Março - Abril	Maio

2.7.1.2. 1.ª Etapa

No âmbito da realização da SC, considerando a intenção de promover uma atividade centrada na Educação Ambiental, tornou-se necessário avaliar as condições para a sua viabilidade, sendo essencial identificar oportunidades de articulação interdisciplinar. Neste enquadramento, verifiquei que a Disciplina de BG se encontrava envolvida num projeto centrado na Ecologia, o que constituiu uma oportunidade relevante para a integração dos seus conteúdos na SC. Paralelamente, foram estabelecidos os primeiros contactos com a professora de Português e com o CFD de Surfing da EBVGS, com o objetivo de explorar potenciais colaborações que pudessem enriquecer o programa da SC. Desde a frase preliminar deste projeto, manifestei interesse em desenvolver uma atividade em contexto costeiro, aproveitando os recursos naturais disponíveis nesta região.

2.7.1.3. 2.ª Etapa

No processo de planeamento da SC, o desenho das atividades baseou-se na integração das perspetivas interdisciplinares, articulando os conteúdos de forma a estabelecer conexões entre o conhecimento académico e a realidades ambientais e sociais locais. Esta abordagem

teve como o objetivo fomentar cooperação, autonomia e consciência ecológica dos alunos, incentivando à sua participação ativa na construção do conhecimento e valorização do meio-ambiente (Trindade et al., 2019). Assim, após a identificação das possibilidades interdisciplinares, definiram-se os objetivos pedagógicos da SC. Estes objetivos visaram, fomentar comportamentos ecológicos conscientes, visando sensibilizar os alunos para a importância da proteção ambiental. Procurei, também, reforçar as aprendizagens adquiridas durante as aulas de EF. Outro objetivo prendeu-se igualmente com a diversidade do contacto dos alunos com natureza. Paralelamente, a SC destinou-se a melhorar o relacionamento interpessoal dos alunos, bem como estreitar o relacionamento entre alunos e professor. Adicionalmente, esta atividade contribuiu para a concretização do PASEO, alinhando-se com as metas definidas para promoção de saúde e bem-estar no contexto escolar.

A escolha do local, foi realizada em conjunto com a professora de BG, revelou-se decisiva para o sucesso da atividade. A Praia de São Torpes foi selecionada com base em três critérios: 1) as suas características geográficas e ecológicas; 2) proximidade geográfica, que facilita a logística e o transporte; 3) a sua frequente utilização como local de prática de Surf no âmbito do Desporto Escolar.

2.7.1.4. 3.ª Etapa

Nesta fase, foram delineadas as dinâmicas de trabalho interdisciplinar, assegurando a integração coerente dos contributos de diferentes áreas disciplinares. No âmbito da disciplina de EF, foi planeada uma sessão de iniciação ao Surf, proporcionando aos alunos um primeiro contacto com os fundamentos da modalidade, nomeadamente no que respeita à segurança aquática, técnicas de deslocamento, equilíbrio e posicionamento na prancha, sob a orientação de dois docentes especializados. Simultaneamente, em articulação com a disciplina de Português, foi realizada uma atividade de orientação, composta por dois tipos de orientação: Foto Orientação e Percurso em Estrela, durante a qual os alunos, organizados em pares, tiveram de registar a sua passagem através de fotografias e responder a questões de escolha múltipla, elaboradas pela professora de Português com base nos conteúdos da disciplina.

Relativamente ao Projeto “Guardiões do Mar”, desenvolvido no âmbito da disciplina de BG, os alunos participaram numa atividade de monitorização costeira. Esta atividade consistiu na construção de um transecto de pesquisa na praia, através do qual os alunos procederam à recolha de diversos elementos, tanto naturais (como areia, conchas e algas), como resíduos, nomeadamente plásticos e papéis. Todos os materiais recolhidos foram devidamente

registados numa ficha de observação. Esta prática de pesquisa na praia permitiu aos alunos que se envolvessem ativamente na recolha e análise de dados sobre o ambiente costeiro, desenvolvendo as suas habilidades científicas. Além disso, a discussão sobre os resultados e impactos dos resíduos encontrados promoveu a consciencialização ambiental e o envolvimento dos estudantes em questões relevantes para as suas comunidades, fomentando o senso de pertença, de cidadania e de preservação do património ambiental.

2.7.1.5. 4.ª Etapa

A realização da SC decorreu no dia 5 de maio, na Praia de São Torpes, tal como planeado. À chegada ao local, procedeu-se à apresentação do programa e à revisão dos procedimentos previamente abordados durante as aulas e sobre as regras de segurança. Paralelamente, os professores responsáveis pelo Surf realizaram um pequeno *briefing* introdutório, no qual esclareceram aos alunos os procedimentos específicos da atividade.

A organização da SC exigiu uma articulação eficaz entre os docentes, implicado um modelo rotativo de participação dos alunos nas diferentes atividades, devido à limitação de 12 alunos em simultâneo na atividade de Surf, pelo que os alunos foram divididos em grupos que alternavam entre as três atividades previstas. Assim, também os docentes ficaram responsáveis pela sua atividade, sendo que, fiquei responsável pela estação de orientação, desenvolvida em articulação com a disciplina de português. Ao longo de toda a atividade, mantive contacto regular com os restantes elementos da organização, com o objetivo de coordenar os aspetos logísticos e garantir o cumprimento dos tempos estipulados para cada estação e respetivas transições. Conforme planeado, a estrutura rotativa implementada assegurou que todos os alunos participassem nas três atividades propostas.

2.7.2. Balanço

O balanço final da atividade revelou-se amplamente positivo. Os alunos demonstraram elevado entusiasmo, interesse e espírito colaborativo ao longo de todas as atividades. Para além das aprendizagens específicas associadas a cada área disciplinar, esta experiência contribuiu de forma significativa para o reforço da consciência ambiental e para a valorização do património natural local, fomentando reflexões sobre o impacto das ações humanas no meio ambiente e a importância da sua preservação.

2.8. Reflexão da Área de Direção de Turma

A intervenção na área da DT ao longo do meu EP constituiu uma oportunidade significativa de desenvolvimento profissional, permitindo-me aprofundar competências transversais da prática docente. Esta área revelou-se particularmente relevante pela vertente administrativa, acompanhamento dos alunos e articulação pedagógica com os diversos elementos da comunidade educativa. A colaboração com o DrT foi crucial neste processo, o espaço para colaborar, ouvir e ser ouvida, deu-me confiança para tomar decisões com maior segurança. A participação nas reuniões do CT e na análise os PI dos Alunos permitiu-me construir uma visão mais detalhada sobre o grupo, revelando as suas fragilidades e capacidades.

A DT desempenha um papel central no desenvolvimento dos alunos, atuando como mediador entre as suas necessidades e os diferentes agentes educativos (Tavares, 2011). Desta forma, optei por agir com intencionalidade, apostando na relação individualizada com os alunos e, procurei, em simultâneo, contribuir para a coesão do grupo e para a articulação e colaboração com os meus colegas docentes.

Relativamente à relação com os alunos, procurei desde cedo adotar uma postura empática e de escuta ativa, sendo que o desenvolvimento das funções superiores depende da qualidade das interações sociais, sendo essencial o papel de mediação do adulto no processo educativo. (Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976). Apesar da realização irregular das sessões de DT Alunos, participei em alguns momentos como a eleição do delegado e subdelegado de turma, preenchimento de fichas biográficas e aplicação de diversos questionários de diagnóstico e de avaliação de atividades.

O acompanhamento da aluna n.º 20 foi, talvez, o maior desafio que enfrentei. Ao longo logo do ano letivo, debati com os outros professores do CT quais as melhores estratégias para colmatar as necessidades desta aluna, como o ajuste de planos de estudo, a definição metas e o reforço o contacto com o EE. Segundo Epstein et al., (2018), a comunicação entre a escola e a família deve ser frequente, bidirecional e acessível, permitindo às famílias sentirem-se parte integrante da comunidade educativa. Contudo, apesar dos esforços, a ausência de compromisso da própria aluna foi tornando cada vez mais evidente a limitação da ação docente quando o envolvimento do aluno não está presente. Também a integração dos alunos n.ºs 31 e 32, oriundos do Brasil, apresentou desafios, nomeadamente as dificuldades de adaptação linguística e curricular.

No balanço global, considero que a intervenção na área da DT foi uma oportunidade de desenvolvimento profissional significativo. Iniciei esta experiência com uma postura de

observação e diagnóstico, evoluindo progressivamente para uma ação mais autónoma, crítica e estratégica. As aprendizagens adquiridas nesta área reforçaram a importância da diferenciação do ensino e da capacidade de adaptação pedagógica como princípios fundamentais do exercício docente. Ainda que nem todas as medidas tenham produzido os efeitos desejados, reconheço que a eficácia da intervenção educativa depende, em grande medida, do grau de envolvimento e responsabilidade dos próprios alunos. É necessário investir de forma contínua na promoção da autonomia, no desenvolvimento de hábitos de estudo e no reforço das competências de autorregulação como pilares fundamentais do sucesso escolar. Destaco, também, a minha relação consistente e colaborativa com os outros professores do CT, sendo que nas reuniões permitiam a minha integração nas definições e implementação de estratégias pedagógicas e criação de soluções conjuntas para os desafios emergentes.

3. Desporto Escolar

As atividades de complemento curricular, como o DE, representam oportunidades que permitem aos alunos explorar interesses específicos e desenvolver competências. Estas atividades, de carácter opcional, não apenas enriquecem o percurso educativo, como também contribuem significativamente para objetivos pedagógicos mais amplos, promovendo a interação social, a participação ativa, a integração curricular e o sucesso individual. O DE, em particular, destaca-se pelo seu elevado potencial formativo, sendo essencial que os professores incentivem e valorizem estas iniciativas, reconhecendo o seu impacto no desenvolvimento global dos alunos. Nesse sentido, a formação profissional docente, especialmente nos EP, deve contemplar experiências práticas relacionadas a esta vertente, como a elaboração de planos de treino, a orientação de jovens em competições e a organização de eventos ao ar livre, visto que estas competências são fundamentais tanto para o êxito educativo dos alunos como para o crescimento profissional dos educadores (Bom & Brás, 2003).

O Programa Estratégico do DE para 2021-2025 tem como objetivo promover a prática desportiva nas escolas e propõe estratégias para incluir todos os alunos, independentemente do seu nível de habilidade física, género ou etnia, através da colaboração com clubes desportivos locais e entidades governamentais. Além disso, o programa prevê a formação contínua dos professores de EF, investimentos nas infraestruturas desportivas das escolas e comunidade e, o estímulo aos valores éticos e ao *fair play* no desporto. Além disso, acrescenta também indicadores de avaliação para monitorar o impacto das atividades desportivas e incentiva uma abordagem equilibrada entre competição e participação, de forma a criar um ambiente escolar mais ativo, saudável, inclusivo e ético (Pedroso et al., 2021).

3.1. Caracterização Núcleo de Voleibol

O EP permitiu-me desempenhar funções de coorientação junto de um grupo-equipa de DE. A oferta do DE no ano letivo de 2024/2025 englobou as modalidades de badminton, futsal, multiactividades, natação, ténis de mesa e voleibol. Considerando a oferta, optei pela modalidade de voleibol, por ser uma modalidade na qual possuo alguma experiência enquanto praticante e, assim tive a oportunidade de aprender, reforçar e aperfeiçoar as competências anteriormente desenvolvidas. Sendo a professora responsável por este núcleo de DE a minha orientadora de escola, desde logo aceitou a minha colaboração, permitindo-me participar ativamente no planeamento e direção dos treinos, avaliação e, organização de atividades.

O Núcleo de Desporto Escolar de Voleibol era constituído por 27 alunos, dos quais 22 alunas participam nas atividades competitivas. Não participam na competição duas por não se enquadrarem da faixa etária exigida e, três alunos por serem do sexo masculino. O grupo-equipa era composto por alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos. Para além disso contava ainda com sete alunas da minha turma de lecionação.

Em relação aos recursos espaciais, os treinos de quarta-feira decorriam no Pavilhão Multiusos de Sines, com os materiais disponibilizados pelo Ginásio Clube de Sines. Por sua vez, à segunda-feira, os treinos tinham lugar, durante o horário de almoço, no Pavilhão da ESPAB, aproveitando o período de ausência de aulas de Educação Física.

3.2. 1.^a Etapa

3.2.1. Plano

A 1.^a Etapa (Prognóstico) teve início no mês de setembro e término no mês de novembro. Esta etapa consistiu na divulgação da oferta desportiva disponível na ESPAB e, proceder à inscrição das alunas no Núcleo de Desporto Escolar de Voleibol. Posteriormente, tornou-se necessário estabelecer objetivos de forma a definir as prioridades de intervenção no Grupo-Equipa de Voleibol: conhecer as dificuldades e capacidades dos alunos; avaliar o nível de jogo; definir prioridade de aprendizagem; e estabelecer regras e rotinas.

Dado que esta fase do processo se centrou na AI, o foco nos treinos recaiu predominantemente sobre situações de jogo. Tal opção metodológica fundamenta-se na perspetiva de Comédias (2012), que defende ser no contexto de jogo que os alunos revelam as suas capacidades em aplicar uma determinada habilidade técnica / motora, compreendendo o seu "como", "quando" e "porquê", em função das exigências do momento de jogo. Na primeira parte dos treinos, eram realizados exercícios simples de controlo e contacto com a bola, com o objetivo de promover a readaptação dos alunos à prática da modalidade. De seguida, foi proposta uma situação de jogo de cooperação 2+2 com o objetivo de avaliar a capacidade dos alunos em manter a bola em jogo, para aqueles alunos que não praticavam voleibol fora do contexto escolar e, que durante a primeira parte tinham revelado uma maior dificuldade no domínio da bola. Posteriormente, conforme a evolução do nível de desempenho demonstrado, os alunos poderiam progredir para situações de jogo de oposição 2x2 e, posteriormente 3x3. Em simultâneo, os alunos que, com base em informações prévias e observações iniciais, revelavam um nível de jogo mais avançado, participaram em situações de jogo de oposição 4x4.

3.2.2. Balanço

A AI teve como propósito aferir o nível de desempenho das alunas, bem como identificar as principais dificuldades individuais e coletivas. As situações de aprendizagem / avaliação utilizadas tiveram por base os PNEF e as AE, aplicando, consequentemente situações de jogo de 2+2, 2x2, 3x3 e 4x4 em campo reduzido.

O grupo apresentou um elevado grau de heterogeneidade relativamente ao nível de desempenho. Foi possível identificar através da AI um grupo de cinco alunas classificadas como “críticas”, que apresentavam dificuldades técnicas e táticas. Estas alunas revelaram incapacidade em cumprir os aspetos técnicos, nomeadamente o passe e manchete, devido, em grande parte, à dificuldade em realizar o deslocamento atempado para o ponto de queda da bola. Um grupo constituído por doze alunos, demonstrou igualmente dificuldades em determinados aspetos técnicos, como a execução do serviço por cima, remate e bloco. Por fim, o terceiro grupo, composto por dez alunos, foi considerado “competente”, evidenciando um bom domínio técnico-tático.

Durante a primeira etapa, os treinos revelaram-se fundamentais para a identificação das principais dificuldades apresentadas pelas alunas, permitindo-me, assim, estabelecer prioridades de intervenção a serem desenvolvidas nas etapas seguintes. Nas fases subsequentes, mantive o acompanhamento contínuo da evolução dos alunos, ajustando os conteúdos, objetivos e organização dos treinos de forma a responder às necessidades individuais. Este processo teve como objetivo assegurar a progressão de todas as alunas em direção às metas definidas, promovendo simultaneamente a sua motivação e inclusão no âmbito do DE.

No final da 1.^a Etapa, os objetivos foram, em geral, alcançados. Contudo registaram-se dificuldades ao nível da assiduidade das aulas. A principal limitação prendeu-se com a dificuldade de conciliar horários, não sendo possível encontrar um segundo momento semanal que garantisse a presença de todas. Apesar de quarta-feira ser o único dia com tarde livre para todas, este coincidia com explicações e outras atividades extracurriculares. Assim, o treino complementar de segunda-feira foi frequentado apenas pelas alunas cujo horário de almoço coincidia com o das professoras. Adicionalmente, várias alunas integravam a equipa federada do Ginásio Clube de Sines, participando apenas nos encontros da competição escolar.

3.3.2.ª Etapa

3.3.1. Plano

A 2.ª Etapa (Prioridades) ocorreu entre o mês de dezembro e janeiro. Nesta etapa, após reflexão e análise do trabalho desenvolvido ao longo da 1.ª Etapa, foram definidos para a 2.ª Etapa, os seguintes objetivos: definir prioridades por grupo de alunos; melhorar a comunicação durante o jogo e fortalecer o espírito de equipa; conhecer os alunos no contexto competitivo; iniciar o PT de aptidão física.

A partir da 2.ª Etapa os treinos tiveram uma dinâmica comum de organização, estruturados em três fases distintas. A primeira correspondia ao aquecimento, cujo objetivo era promover a ativação cardiovascular e a mobilização articular, incorporando uma componente de aptidão física, com foco particular em exercícios pliométricos e isométricos, em alinhamento com o PE delineado. A fase principal do treino incluía a realização de exercícios específicos, direcionados para a melhoria dos gestos técnicos. Posteriormente utilizava-se exercícios em situação de jogo reduzido. Sempre que as condições o permitiam, nomeadamente em função do número de alunas presentes, a parte final do treino consistia numa aproximação ao jogo formal. Ao longo desta etapa foram privilegiadas as situações de jogo reduzidas, de acordo com os objetivos para cada grupo de alunos foram representados na seguinte tabela (Tabela 7).

Tabela 7. Objetivos e critérios de êxito por grupos de aprendizagem (Desporto Escolar)

Nível	Objetivos	Exercícios	Critérios de Êxito
NI	- Desenvolver o deslocamento para o ponto de queda da bola - Iniciar o contacto com o passe e manchete	Situação de jogo de cooperação 1+1	Realizar 10 passes seguidos
I	- Melhorar a técnica do serviço por cima - Melhorar a técnica de remate em salto - Introdução ao gesto técnico de bloco	Exercício analítico de serviço por cima	Em 15 serviços, colocar 10 no lado do campo adversário
		Exercício analítico de remate em salto com bloco	Em 10 remates, colocar 7 no campo adversário Em 10 blocos, conseguir intercepar 7 blocos
		Situação de jogo de oposição 2x2 e 3x3	Num jogo até aos 10, conseguir participar em pelo menos 1 remate e 1 tentativa de bloco
E	- Executar o remate em salto com precisão - Executar o bloco de forma eficaz - Realizar combinações ofensivas (dinâmica dos três toques)	Situação de jogo de oposição 4x4	Realizar 3 sequências passe-remate bem-sucedidas em 5 tentativas

A 2.^a Etapa revelou-se particularmente relevante, uma vez que marcou o início da fase competitiva, no dia 27 de novembro, promovendo, assim, o desenvolvimento das competências técnico-táticas e do trabalho em equipa.

3.3.2. Balanço

Esta fase foi realmente importante para o reforço da minha participação e autonomia enquanto professora / treinadora-adjunta, permitindo-me aumentar a frequência de FB, o tempo de liderança nas tarefas e a condução efetiva dos treinos. Inicialmente, assumi a orientação das alunas com menos competências, evoluindo posteriormente para a liderança dos grupos compostos por alunos com um nível de desempenho mais avançado.

Uma das lacunas identificadas nesta fase foi a insuficiente comunicação entre as alunas durante o jogo. Embora várias praticassem voleibol fora do contexto escolar, a maioria não integrava o mesmo escalão, o que originou dificuldades na organização tática, nomeadamente na formação e rotação a adotar. Estas discrepâncias táticas resultavam erros, como trocas de posição confusas para as alunas, que se mostravam condicionadas pelos diferentes sistemas de jogo a que estavam habituadas, o que levou à perda de vários pontos durante os jogos.

3.4.3.^a Etapa

3.4.1. Plano

A 3.^a Etapa (Progresso) teve início no mês de março e término no mês de abril. Esta etapa correspondeu à continuidade do processo de consolidação das aprendizagens, coincidindo com a fase final da competição. Nesta etapa, em virtude da realização consecutiva dos jogos, houve uma redução do número de treinos disponíveis para a preparação técnico-tática mais aprofundada. Neste contexto, foram estabelecidos os seguintes objetivos para esta etapa: consolidar gestos técnicos, melhorar a comunicação em jogo e espírito de equipa, liderar os jogos e passar à próxima fase competitiva.

Durante os jogos, foi-me permitido realizar alterações nas formações, posicionando as atletas em determinadas funções.

No final desta etapa, após o término da competição, foram realizados treinos na praia com o objetivo de motivar os alunos para a prática da mesma modalidade num contexto distinto do Pavilhão Multiusos de Sines ou do pavilhão escolar, bem como desenvolver competências técnico-táticas específicas, como o controlo da bola em condições climatéricas diferentes, com influência do vento e, deslocamentos numa superfície instável e diferente daquela a que estão

habituaados (Casanova, 2016). A estrutura dos treinos definida na 2.^a Etapa, manteve-se a mesma ao longo desta etapa. No entanto, na praia, todos realizavam jogos de oposição 2x2 e 4x4, por termos poucas redes à disposição e tendo como objetivo aumentar o TPA.

3.4.2. Balanço

O objetivo de qualificação para a fase seguinte da competição (fase regional) não foi atingido, em grande parte devido à ausência de comunicação eficaz entre as alunas durante os jogos, bem como a falta de adaptação com a formação tática adotada, distinta da que estavam originalmente habituadas.

No que respeita aos aspetos técnico, as alunas evidenciaram progressos significativos; contudo, ao nível tático, não houve progressos evidentes. Tal poderá ser justificado pelos poucos treinos conjuntos, o que limitou a possibilidade de trabalhar adequadamente os aspetos estratégicos da formação.

3.5.4^a Etapa

3.5.1. Plano

A 4.^a etapa, com início no mês de maio e término no mês de junho, culminou com o término do ano letivo no DE. Para este período, os objetivos delineados focaram-se em consolidar as aprendizagens adquiridas ao longo do ano e em garantir a retenção dos alunos para o ano letivo seguinte.

Após o término da competição, registou-se uma diminuição mais acentuada da assiduidade das alunas aos treinos, também associado ao período de avaliações finais. Como consequência, a 4.^a Etapa foi constituída por apenas três sessões de treino.

A estrutura dos treinos manteve-se consistente, mas flexível, permitindo ajuste regulares em função da evolução dos alunos. À medida que demonstravam evolução, os alunos eram integrados em novos grupos de trabalho, com objetivos adaptados ao seu nível de desempenho, o que contribuiu para uma diferenciação pedagógica eficaz e promotora de sucesso (Shulman, 1987).

3.5.2. Balanço

A 4.^a Etapa marcou o encerramento do ano letivo no DE, tendo-se centrado na consolidação das aprendizagens adquiridas ao longo do ano e na promoção da continuidade dos alunos no núcleo no próximo ano letivo.

Em articulação com a professora Catarina Martins, destaquei a crescente integração dos alunos do sexo masculino nas sessões de treino, revelando-se determinante para o enriquecimento da dinâmica do grupo, promovendo um ambiente mais equitativo e desafiador. A convivência entre diferentes níveis de desempenho resultou num estímulo mútuo: as alunas beneficiaram do aumento da exigência técnica, enquanto os alunos tiveram de adaptar o seu estilo de jogo às características do coletivo, desenvolvendo competências como remates menos potentes, mas mais colocados.

No plano pessoal e profissional, reconheço progressos, com destaque na melhoria da eficácia do FB e no aperfeiçoamento da capacidade de leitura e compreensão do jogo. A utilização de FB adequado, claro e orientado à tarefa foi essencial para o desenvolvimento técnico-táticos dos alunos, uma vez que permitiu uma regulação mais eficaz da aprendizagem e contribuiu para a motivação intrínseca dos praticantes (Harvey & Light, 2015). Esta evolução está de acordo com o que é defendido por Côté e Gilbert (2009), que salientam que a eficácia na intervenção do treinador/professor depende, em grande medida, da sua capacidade de adaptar estratégias de ensino à realidade do grupo, promovendo ambientes de aprendizagem inclusivos e desafiantes.

3.6. Projeto de Desporto Escolar: “Desenvolvimento da força explosiva dos membros inferiores”

3.6.1. Plano

A escolha do tema do PE de DE surgiu após a minha integração no Núcleo e da realização das primeiras sessões de treino. Em conjunto com a professora responsável, identificámos uma limitação recorrente nas alunas relativamente à execução eficaz das ações de remate e bloco junto à rede, consequência da reduzida impulsão vertical.

O voleibol é uma modalidade de carácter dinâmico e explosivo, em que os saltos verticais, os remates, e os deslocamentos rápidos são uma constante. Face a estas exigências, tornou-se evidente desenvolver um plano de intervenção centrado na força explosiva dos membros inferiores, dado que o salto vertical é um indicador crucial de rendimento (Smith, et al., 1992). Esta capacidade está diretamente relacionada com a eficácia em ações ofensivas e defensivas, como o remate, serviço em suspensão e o bloco (Piucco & Santos, 2009). Assim, delineei um PE com o objetivo de melhorar o rendimento técnico-tático das alunas, desenvolver capacidades motoras específicas e, aumentar a confiança e motivação para a prática desportiva.

Entre o 3.º e 5.º treino, foi aplicado o teste de Impulsão Vertical da bateria de Testes do FITescola, com o objetivo de avaliar a capacidade de impulsão vertical dos alunos e identificar quem conseguia alcançar ou ultrapassar a altura da rede (2,20 metros). Este teste é uma ferramenta essencial para medir a potência muscular, baseada na altura máxima alcançada (Ham et al., 2007). Os resultados revelaram que 41% dos alunos atingiam este valor, percentagem que aumentava para 50% entre as alunas que competiam no DE (Apêndice XXIV). Perante estes dados, implementei um PT com exercícios pliométrico e isométrico, dada a sua comprovada eficácia no desenvolvimento da força explosiva, potência e resistência muscular dos membros inferiores. O treino pliométrico, com exercícios rápidos e intensos, como saltos verticais e saltos em profundidade, potenciam a produção de força (Moro, 2024). Também, o treino isométrico, contribui para o fortalecimento muscular (Amato et al., 2018).

Assim, o PE implementado teve a duração de seis semanas, com uma frequência de duas sessões semanais, constituído por três exercícios: 1) Agachamento isométrico, com flexão dos joelhos a 90º; 2) Salto vertical a partir da posição de sentado; 3) Salto vertical para a frente seguido de um salto, partindo da posição de agachamento, com os joelhos flexionados a 90º (Apêndice XXV). O PE foi partilhado no grupo do *WhatsApp* do Núcleo de Voleibol, para que em caso de ausência, os alunos pudessem realizar o respetivo plano de treino.

3.6.2. Balanço

O desenvolvimento do PE de DE surgiu da necessidade diagnosticada nas primeiras sessões de treino no Núcleo de DE, particularmente nas ações de remate e bloco junto à rede.

Os resultados registados evidenciaram uma melhoria média de 6 cm entre as alunas envolvidas em competição, enquanto nos restantes alunos a melhoria média foi de 3 cm (Apêndice XXVI).

Contudo, a ausência de uma avaliação individual mais detalhada das características físicas de cada uma, por exemplo, através da utilização de uma balança de bioimpedância, nomeadamente no que diz respeito ao peso, altura, percentagem de massa gorda e massa magra, poderá ter limitado a precisão dos resultados. De facto, a individualização do treino constitui um fator fundamental para maximizar os ganhos e prevenir possíveis sobrecargas (Faigenbaum et al. 2009).

3.7. Reflexão da Área de Desporto Escolar

Durante a 1.^a Etapa, a preocupação recaiu sobre a AI, realizada através de jogos reduzidos, com diferentes graus de complexidade, segundos os princípios do modelo TGfU (Bunker & Thorpe, 1982). Esta metodologia permitiu identificar a heterogeneidade dos níveis de desempenho presentes no grupo-equipa, constituindo assim, o ponto de partida para a intervenção nesta área. Ao identificar a elevada heterogeneidade do grupo-equipa (com praticantes federadas e alunas sem experiência prévia), tornou-se evidente a necessidade de estruturar os treinos e organizar os grupos de trabalho em função dos níveis de desempenho e dos objetivos específicos para cada aluno.

Foi, também, delineado um PE para esta área, procurando encontrar um equilíbrio entre a intensidade desejada e a viabilidade no contexto escolar. Ainda assim, reconheço que a ausência de uma AI mais abrangente, nomeadamente ao nível da composição corporal, limitou a precisão do planeamento e, por consequência, a análise dos resultados.

Com início da fase competitiva, surgiram novos desafios, sobretudo relacionados com a comunicação entre as alunas, da organização tática da equipa e a resistência à adoção de novas posições e estilos de jogo. Apesar da introdução de formações alternativas durante os treinos, o tempo de preparação revelou-se insuficiente, o que comprometeu o desempenho competitivo e teve reflexos diretos nos resultados obtidos. Outro desafio prendeu-se com a assiduidade irregular de algumas alunas, resultando num desequilíbrio entre o número de treinos e jogos disputados. Ainda assim, optamos por manter as sessões de treino, mesmo com grupos reduzidos, o que permitiu reforçar o trabalho individual. No entanto, esta opção dificultou a consolidação de rotinas coletivas e de estratégias de jogo.

Ao longo das quatro etapas do planeamento, observei um progresso na minha atuação docente. Se, numa fase inicial, a minha atuação estava mais centrada nos aspetos técnicos da modalidade, gradualmente fui desenvolvendo uma perspetiva mais analítica e reflexiva, mais atenta às dinâmicas de grupo, aos fatores motivacionais e à intencionalidade pedagógica das tarefas. Este progresso decorreu da experiência prática acumulada, mas também da constante reflexão e diálogo com a minha orientadora de estágio e com os próprios alunos.

4. Seminário

O papel do professor não deve ser limitado à simples aplicação de conhecimentos científicos produzidos por outros, como propõem determinadas ideologias de cunho instrumental e tecnocrático. Pelo contrário, a investigação e a pesquisa constituem componentes fundamentais da formação e da prática docente (Bom & Brás, 2003). A formação de professores deve, portanto, capacitá-los não apenas a aplicar técnicas previamente estabelecidas, mas também a investigar criticamente a sua própria realidade educativa, desenvolvendo uma compreensão científica dos problemas profissionais que enfrentam. Neste sentido, os professores devem ser preparados para refletir criticamente sobre a sua prática pedagógica, bem como sobre a realidade das suas escolas e do sistema educativo em geral, adotando uma abordagem científica na resolução dos desafios educacionais.

Os seminários, particularmente no âmbito do EP, surgem como espaços privilegiados para fomentar uma atitude coletiva de estudo e pesquisa, sendo que, os professores em formação têm a oportunidade de apresentar, debater e aprofundar os conhecimentos desenvolvidos a partir das suas investigações e reflexões. De acordo com Bom e Brás (2003), esta metodologia é essencial para impulsionar melhorias concretas nas escolas, ao envolver ativamente os futuros docentes na análise e na resolução de problemas educativos. Além disso, Jacinto et al., (2001) reforçam que a investigação científica é um dos pilares da EF, sendo imperativo que os profissionais da área mantenham uma postura de formação contínua ao longo da sua carreira. Assim, a investigação no contexto do seminário assume um papel estruturante na formação crítica e científica dos futuros professores, preparando-os para atuarem como agentes transformadores no campo da educação.

4.1. Projeto de Seminário: “Como pode o Protocolo de Avaliação Inicial promover maior coerência e equidade nos processos avaliativos em Educação Física?”

A metodologia da Investigação-Ação é das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas pois aproxima as partes envolvidas, favorece o diálogo, desenvolve ambientes de colaboração e partilha e, estimula a reflexão crítica ao mesmo tempo que considera a opinião dos intervenientes. A prática e a reflexão assumem no contexto educativo uma interdependência relevante vista que durante a prática educativa revelam-se muitos problemas para resolver, questões para responder, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir (Coutinho et al., 2009).

4.1.1. 1.^a Etapa

A 1.^a Etapa (Prognóstico), com início no mês de setembro e término no mês de novembro, teve como objetivo caracterizar o GEF e identificar o possível problema para o Projeto Seminário, neste caso, analisar os impactos da falta de um PAI e propor a criação do mesmo, adaptado à realidade da ESPAB. Procedi, ainda, ao desenvolvimento da fundamentação teórica relativa ao tema.

4.1.1.1. Pertinência

Enquanto professora em início de EP, deparei-me num cenário em que a ausência de documentos de organização curricular era particularmente evidente. A AI dos alunos constitui uma tarefa de grande responsabilidade. A inexistência de um PAI originou uma grande incerteza inicial nos processos de avaliação que deveria utilizar, especialmente durante a AI. Esta ausência poderá ser reflexo da falta de consenso entre os professores do GEF em relação aos critérios de avaliação e procedimentos utilizados durante os momentos de avaliação.

Entre os desafios enfrentados na 1.^a Etapa, destaco a dificuldade que tive em gerir o tempo necessário para realizar a AI de uma forma abrangente, que considere todos os conteúdos previstos no Currículo de Educação Física. A implementação de um PAI poderia mitigar diversos problemas ao disponibilizar orientação claras que facilitam a condução da avaliação. Além disso, este protocolo poderia otimizar o tempo de preparação e aplicação das avaliações, permitindo um ajuste mais eficaz e direcionado das estratégias pedagógicas ao nível do desempenho dos alunos. Desta forma, a criação de um PAI adaptado à realidade da ESPAB poderá reforçar o compromisso com a qualidade do ensino e a formação integral dos alunos.

4.1.1.2. Revisão da Literatura

A avaliação, conforme descrito por Crahay (2013), desempenha um papel fundamental na tomada de decisões e controlo do processo educativo, direcionando o desenvolvimento das competências dos alunos. Para assegurar um ensino eficaz e alinhado com os objetivos pedagógicos, Bom et al., (1992) identificam três momentos essenciais de avaliação no decorrer do ano letivo: a avaliação diagnóstica, a avaliação contínua e a avaliação sumativa, sendo que, estes momentos possuem um carácter formativo, assegurando a regulação e adaptação contínua do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação diagnóstica surge como o primeiro passo (fundamental) num ciclo / ano de formação, permitindo aos professores estruturarem o seu plano de ensino de acordo com as necessidades específicas dos alunos, viabilizando não apenas

a adequação dos objetivos pedagógicos, mas também o fortalecimento de compromissos coletivos dentro do GEF, garantindo a coerência curricular e pedagógica. Durante esta fase, torna-se possível identificar as potencialidades e fragilidades dos alunos, definir prioridades programáticas e determinar quais os alunos que necessitam de mais atenção e acompanhamento por parte do professor (Bom et al., 1992). A avaliação contínua, realizada em momentos estratégicos ao longo do ano letivo, permite acompanhar a participação, desempenho e progresso dos alunos. Como realça Dias (2004), avaliar não se resume à atribuição de notas, envolvendo um acompanhamento que apoia o progresso dos alunos. A avaliação sumativa, aplicada no final de cada etapa do ano, visa verificar os resultados alcançados e preparar a transição dos alunos para a fase seguinte do seu percurso escolar.

No contexto da EF, Bom e Brás (2003) destacam que a colaboração entre professores é essencial, especialmente no planeamento curricular e na avaliação, para assegurar a coerência na qualidade do ensino ao longo do currículo da EF. No entanto, ao longo do ano, constatei que os docentes do GEF enfrentam dificuldade em reunir, devido à incompatibilidade de horários, o que compromete a realização de um trabalho verdadeiramente colaborativo e o planeamento em conjunto dos anos letivos. Deste modo, sugeri ao grupo que procurasse, junto da Direção da Escola, a possibilidade de atribuição de um horário compatível entre todos os elementos do GEF, de forma a permitir a realização efetiva de reuniões semanais, proposta esta que visa garantir uma maior regularidade na articulação do trabalho coletivo. De acordo com Carvalho (1994), o ato de planejar consiste em antecipar e a projetar a melhor forma de utilizar os recursos disponíveis, garantindo que todos os alunos alcancem os objetivos adequados ao seu crescimento e desenvolvimento. Neste sentido, o PAI surge como um instrumento fundamental para harmonizar os procedimentos de avaliação entre os professores. Tal como destacado por Saraiva (2017), o PAI é um conjunto de regras, normas e procedimentos que harmoniza os processos comuns entre os professores, servindo de orientação para todos os momentos de avaliação, desempenhando um papel de guia no contexto educativo, ao situar o desempenho dos alunos em função dos indicadores que definem o nível de aprendizagem.

A adoção de critérios comuns de avaliação permite que todos os professores analisem de forma coletiva os resultados e ajustem as estratégias pedagógicas de forma mais eficaz. Para tal, é essencial estabelecer um PAI aceite por todo o GEF. A participação de todos os professores na sua elaboração, assegurando que é adaptado à realidade escolar, é fundamental para promover a reflexão crítica e colaboração dentro do grupo. Assim, conforme defendido por Bom e Brás (2003), os professores devem ser preparados para refletir e pesquisar não apenas

sobre sua prática de ensino, mas também sobre a realidade da sua escola e do sistema educativo como um todo.

O PAI assegura as bases necessárias para a criação de um PP, com a definição das competências essenciais para cada ano letivo. Estas competências estabelecidas de forma coletiva entre os professores abrangem conhecimentos, atitudes, valores e o desenvolvimento das capacidades físicas (Carvalho, 1994).

Neste âmbito, apresento, na Tabela 8, a síntese do PE desenvolvido no Seminário, destacando a pergunta de partida, o tema e os objetivos da implementação de um PAI.

Tabela 8. Síntese do Projeto Específico do Seminário

Pergunta de partida	Como pode o Protocolo de Avaliação Inicial promover maior coerência e equidade nos processos avaliativos em Educação Física?
Tema	Reflexão crítica e coletiva sobre a importância de um Protocolo de Avaliação Inicial.
Objetivo	Sensibilizar o GEF para a importância do PAI, mostrando como pode otimizar o tempo, melhorar todos os momentos de avaliação ao longo do processo de ensino-aprendizagem, alinhar as estratégias pedagógicas ao desempenho dos alunos e criar critérios iguais para todos os professores avaliarem os seus alunos em igualdade.

4.1.2. 2.^a Etapa

Na 2.^a Etapa (Prioridades) teve início no mês de dezembro e término no mês de janeiro. Nesta etapa, tentei perceber junto dos docentes de EF, a razão pela qual ainda não existe um PAI na escola e, verifiquei que a sua ausência, era sentida pelo Grupo. Posteriormente, elaborei e apliquei um questionário, direcionado a todos os professores do GEF, com o objetivo de recolher opiniões e crenças sobre as práticas avaliativas, identificar os recursos utilizados e compreender os desafios e obstáculos que os professores enfrentam durante este processo.

4.1.2.1. Questionário

4.1.2.1.1. Amostra

O questionário foi aplicado aos sete professores do GEF, dos quais três são do género masculino e quatro do género feminino. A média de idades é de 45 anos.

4.1.2.1.2. Instrumentos

O questionário tinha como finalidade recolher as opiniões e crenças de todos os professores sobre a avaliação, identificar os recursos utilizados e compreender as conclusões que conseguem retirar deste processo. Caso os professores não realizassem a AI, procurei perceber quais as razões, problemas, obstáculos e/ou desvantagens que percecionam nesta etapa, bem como entender como definem as prioridades e organizam os grupos de

aprendizagem dos alunos. Adicionalmente, tentei perceber a razão pela qual ainda não foi criada um PAI na escola e a opinião dos professores acerca da sua aplicação distinta.

4.1.2.1.3. Procedimentos

A recolha de dados foi realizada entre os meses de dezembro e janeiro, através da aplicação de um questionário elaborado no *Google Forms*.

4.1.2.1.4. Análise dos dados

A análise dos dados recolhidos foi conduzida em conformidade com os princípios da investigação qualitativa, tal como proposto por Quivy e Campenhoudt (1995), e estruturada segundo o ciclo de fases de análise qualitativa delineado por Yin (2015). Numa primeira fase, correspondente à compilação dos dados, as respostas foram organizadas segundo a ordem sequencial das questões formuladas, assegurando, desde logo, uma base estruturada para as etapas seguintes da análise. De seguida, procedi à identificação dos padrões de resposta, sendo estas posteriormente categorizadas com base em designações representativas, de forma a garantir uma organização coerente da informação recolhida. Na terceira fase, relativa à agregação em categorias, os dados codificados foram reorganizados em grupos temáticos substantivos, o que possibilitou o estabelecimento de relações significativas. A quarta etapa centrou-se na interpretação dos dados, sustentada com bibliografia pertinente. Por fim, na quinta etapa, foram apresentadas as conclusões do estudo, resultantes da análise e interpretação previamente realizadas.

4.1.2.1.5. Apresentação e discussão dos resultados

A análise dos dados foi conduzida conforme descrito anteriormente, sendo os respetivos resultados apresentados na tabela presente no Apêndice XXVII. Através dos resultados, podemos observar que todos os professores do GEF realizam a AI, sendo uma prática consensual e implementada nas primeiras aulas do ano letivo. Contudo, observa-se uma notória heterogeneidade nos instrumentos utilizados pelos docentes: grelhas de observação, exercícios específicos e documentos de observação próprios. Esta diversidade de práticas de registo evidência a ausência de um instrumento comum e estruturado para a avaliação, atendendo à necessidade exposta quanto à necessidade de um PAI. Como refere Carvalho (1994) é fundamental “*conceber procedimentos de recolha e registo, através de um sistema*

fácil, económico e eficaz.”. Apesar das diferentes metodologias, todos os docentes reconhecem que a AI influencia o planeamento do ano letivo

Relativamente à formação dos grupos, as respostas indicam uma prática flexível, adaptada aos objetivos e conteúdos da aula: 57,1% dos professores organizam os alunos de acordo com a atividade e objetivos da aula, enquanto 28,6% cria os grupos e, 28,6% dos professores permitem que sejam os alunos a criar os grupos. Todos os professores reconhecem a importância da formação dos grupos na aprendizagem. De acordo com Leitão (2010) compete ao professor tomar as decisões relativas à organização dos grupos, considerando os critérios previamente estabelecidos de convergência entre homogeneidade e heterogeneidade.

Para estes docentes, as principais dificuldades enfrentadas durante a AI são o número elevado de alunos e conteúdos a observar (42,9%), a inexistência de um PAI (28,6%), além de questões como a gestão de tempo de prática e recursos e, o desconhecimento o inicial dos alunos, sendo que, a sua ausência é reconhecida pela maioria dos professores (71,4%). Assim, a minha proposta de criação de um PAI e respetivo PP tem como objetivo definir os conteúdos a serem avaliados, gerir o tempo de uma forma mais eficiente estabelecendo as situações de exercício destinadas à recolha de informações e determinar os critérios de avaliação que irão orientar a apreciação do nível de desempenho de cada aluno (Marques et al., 2017).

4.1.3. 3.^a Etapa

Na 3.^a Etapa, que ocorreu entre os meses de março e abril, com base nos resultados do questionário aplicado e nas conversas informais, foi elaborado um PP apresentado e discutido com o GEF, no dia 12 de março, a fim de definir as matérias a incluir e critérios de avaliação claros e harmonizados entre todos os docentes. Posteriormente, no dia 23 de abril, foi apresentado o esboço do PAI, com as matérias previamente estabelecidas no PP, bem como as respetivas situações de avaliação, critérios de avaliação e indicadores de observação.

4.1.4. 4.^a Etapa

A quarta etapa, decorreu entre os meses abril e maio, culminando com a conclusão e apresentação do Protocolo de Avaliação Inicial, no dia 21 de maio. Este documento foi apresentado aos professores do GEF, ao professor representante do Departamento de Expressões e professor ao orientador de Estágio da Universidade, Sérgio Marta. O documento final incorporou todas as reflexões e contributos resultantes das discussões realizadas ao longo do ano letivo entre os docentes, conforme se apresenta documentado no Apêndice XXVIII.

Posteriormente, no dia 8 de julho, o GEF reuniu e deliberou dar início à implementação do Protocolo de Avaliação Inicial já a partir do início do ano letivo 2025-2026.

4.2. Reflexão da Área de Seminário

A análise realizada ao longo deste estudo revela que, apesar de todos os docentes realizarem a AI, há uma notória diversidade nos instrumentos utilizados. Esta heterogeneidade reflete a inexistência de um referencial comum, comprometendo a uniformidade e equidade na avaliação (Carvalho, 1994). Verifica-se, ainda, que 71,4% dos docentes identificam a ausência de um PAI como uma das maiores dificuldades, a par da gestão do tempo, do número elevado de alunos e da diversidade de conteúdos. Neste sentido, a implementação de um PAI surge como uma resposta estruturada a estas fragilidades. O PAI funciona como um conjunto de regras, normas e procedimentos que harmoniza os processos avaliativos entre os professores, oferecendo um referencial comum para todos os momentos de avaliação (Saraiva, 2017; Carvalho, 1994). O PAI permite, ainda, a criação de um PP, no qual se definem as competências essenciais para cada ano letivo. Ambos os documentos, elaborados com a colaboração de todos os professores de EF, promovem a coerência pedagógica e permitem que os professores ajustem as suas práticas com base nas reais necessidades dos alunos. Assim, é fundamental que todos os professores compreendam a importância deste instrumento, reconhecendo que se trata de um documento em constante evolução, sujeito a revisões e melhorias constantes, decorrentes da reflexão coletiva sobre esta prática comum.

Outro aspeto crítico identificado ao longo da preparação deste Seminário prende-se com a colaboração entre os docentes. Apesar de Bom e Brás (2003) sublinharem a importância do trabalho colaborativo no planeamento curricular e na avaliação, na ESPAB verifica-se que as incompatibilidades de horários dificultam a realização de reuniões regulares, comprometendo um planeamento verdadeiramente conjunto. Deste modo, a criação do PA revelou-se um instrumento facilitador da articulação pedagógica, ao possibilitar a realização de reuniões e a promoção de momentos de reflexão mais frequentes e aprofundados sobre a prática pedagógica. Neste sentido, propus ao Grupo que, próximo ano letivo, os horários sejam reorganizados de modo que a componente letiva de “Trabalho Colaborativo” seja atribuída no mesmo período em todos os horários dos professores de EF, o que permitirá que, semanalmente, haja um momento comum para reunir e refletir sobre a prática pedagógica.

Durante o desenvolvimento deste PE, surgiu, uma dificuldade relevante na construção do PP e do PAI: a integração dos conteúdos de dança previstos nos PNEF e AE. Constatei

alguma resistência ao longo das reuniões por parte dos docentes de EF em assumir o compromisso de assegurar estas aprendizagens, principalmente devido à falta de formação na área. A ausência de formação específica no ensino da dança ou, a sua formação limitada, compromete significativamente o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nas escolas (Marques, 1999). Perante este cenário, propus ao GEF que, os professores que se sentissem mais confiantes em lecionar Dança, pudessem dinamizar ações de formação internas, com o objetivo de partilhar conhecimentos e desenvolver competência junto dos restantes docentes.

Apesar do GEF ainda não se apresentar como um grupo plenamente coeso e manifestar alguma resistência à mudança, a decisão de implementar um PAI no próximo ano letivo representa um compromisso concreto com a melhoria da qualidade do ensino da EF. Tal decisão demonstra evolução nas práticas avaliativas, e também a valorização da reflexão, da colaboração e da coerência pedagógica como pilares de uma escola mais justa e eficaz.

Conclusão

O estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Poeta Al Berto constituiu um momento decisivo no meu processo formativo, permitindo a articulação entre a teoria e a prática docente, em que pude vivenciar de forma real e integrada os múltiplos papéis de um professor de Educação Física. Mais do que uma etapa terminal do percurso académico, este estágio representou um processo de construção identitária, atravessado por desafios, decisões e aprendizagens que contribuíram para consolidar uma prática docente crítica, consciente e intencional.

A área da Lecionação revelou-se, ao longo do estágio, o espaço mais exigente e, simultaneamente, o mais enriquecedor da prática docente. Desde os primeiros momentos, tornou-se evidente que a planificação não se limita a uma estrutura formal de conteúdos, mas a um exercício contínuo de análise, decisão e adaptação ao contexto específico dos alunos e da escola. A decisão de estruturar o processo de ensino-aprendizagem em quatro etapas foi fundamental para assegurar a coerência, intencionalidade e um impacto real nas aprendizagens, sendo que cada fase foi orientada por objetivos claros e ajustados progressivamente, dentro de uma lógica de evolução e acompanhamento constante.

A diferenciação pedagógica assumiu um papel central nas minhas decisões didáticas. A organização de grupos heterogéneos, o recurso a estratégias cooperativas com o *Circle of Sage* e a valorização da tutoria entre pares permitiram criar ambientes de aprendizagem inclusivos e motivadores. Esta abordagem alicerçou-se nas orientações de Crahay (2013), que defende a diferenciação como eixo estruturante de uma escola promotora de equidade.

A estrutura coerente das aulas utilizada ao longo das aulas, com uma parte inicial de aquecimento, uma parte principal com instrução específica e uma parte final com alongamentos e balanço, contribuiu para criar segurança, bem como promover a autonomia dos alunos e facilitar a regulação contínua das aprendizagens. A diversidade de tipos de atividades abordadas ao longo das aulas, através do modelo *ABCD* permitiu planear o ano letivo de forma equilibrada, favorecendo a inclusão e motivação, ao permitir que diferentes perfis de alunos se sentissem valorizados.

A área da Direção de Turma revelou-se uma dimensão humana e desafiante, onde pude desenvolver competências de mediação, liderança e empatia. Ao assumir esta função tive a oportunidade de aprofundar a compreensão sobre a importância das relações interpessoais e da mediação pedagógica como ferramentas para promover ambientes educativos saudáveis e inclusivos conducentes a uma aprendizagem integral e humanista. Desde o início do ano letivo

compreendi que a função de diretor de turma exige mais do que a organização administrativa: implica um compromisso contínuo com o bem-estar, a escuta e o acompanhamento individualizado de cada aluno.

A caracterização da turma permitiu-me, logo nas primeiras semanas, identificar perfis distintos, fragilidades e necessidades específicas, o que orientou a definição de estratégias individualizadas de apoio. A articulação com os alunos, professores do CT, EE e com os serviços da escola foi essencial para promover um acompanhamento eficaz. Como sublinha Vygotsky (1978), o desenvolvimento das funções superiores dá-se num contexto social e o papel mediador do adulto torna-se central no processo educativo. Esta função levou-me a refletir sobre a importância da coesão do grupo-turma, da valorização da diferença e da promoção de um clima de respeito e responsabilidade mútua.

A coordenação da saída de campo, integrada entre as diferentes áreas disciplinares, foi outro marco importante, revelando a importância da interdisciplinaridade na educação. A Direção de Turma revelou-se, assim, um espaço de crescimento pessoal e profissional, onde desenvolvi competências de liderança, empatia e mediação. Encerro esta etapa com a convicção de que a relação pedagógica é o pilar central da escola e que o professor, enquanto tutor e orientador, pode ter um impacto profundo e transformador na vida dos seus alunos.

Os Projetos Específicos de Lecionação e Direção de Turma revelaram uma forte articulação pedagógica, ambos centrados na “Promoção de Estilos de Vida Ativos e Saudáveis”. Enquanto na Lecionação o foco incidiu sobre o exercício físico com a implementação do método de treino HIIT como resposta aos baixos níveis de aptidão física e combater os baixos níveis de AFMV observados, na Direção de Turma foram abordados os hábitos de alimentação e sono através de momentos e práticas de sensibilização e reflexão. Esta complementaridade permitiu abordar o bem-estar dos alunos de forma holística, reforçando a coerência entre as aprendizagens desenvolvidas nas aulas de EF e as discutidas em contexto de DT, promovendo-se uma visão integrada do corpo em movimento, nutrido e em repouso.

O Desporto Escolar representou uma componente prática essencial no desenvolvimento das minhas competências pedagógicas e organizacionais. Esta área desafiou-me a conjugar conhecimentos técnico-táticos com a gestão de grupo e a promoção de valores fundamentais à formação integral dos alunos. Trabalhar com uma equipa de voleibol implicou uma reflexão contínua sobre a adequação das propostas às características específicas dos alunos, aos seus ritmos de aprendizagem e à sua motivação.

A planificação dos treinos foi orientada por objetivos realistas e progressivos, baseando-se numa lógica de desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas. A heterogeneidade do grupo exigiu uma diferenciação acentuada, bem como a criação de estratégias de cooperação entre pares, fomentando a entreaajuda e o sentido de pertença. A utilização do FB contínuo e a valorização do progresso individual permitiram promover um ambiente motivador e educativo.

A participação em encontros interescolas revelou-se uma oportunidade de vivência competitiva saudável e de consolidação de aprendizagens. Mais do que os resultados desportivos, valorizei o empenho, a evolução e a forma como os alunos responderam às adversidades e desafios. A reflexão após cada treino e jogo do quadro competitivo, realizada com a orientadora, foi igualmente essencial para reajustar práticas e evoluir enquanto profissional.

O Seminário constituiu um espaço privilegiado de investigação, diálogo e reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Foi neste contexto que desenvolvi e apliquei um Protocolo de Avaliação Inicial, numa lógica de investigação-ação, com o objetivo de colmatar uma lacuna identificada na escola de estágio relativamente à sistematização do diagnóstico inicial dos alunos. Este processo exigiu a articulação entre dados empíricos, enquadramento teórico e decisões pedagógicas concretas. Compreendi que a prática docente exige uma postura reflexiva constante, na qual a experiência é transformada em conhecimento e ação fundamentada (Tardif, 2002). A construção do PAI implicou a recolha e análise de dados, a validação de critérios e a análise qualitativa e quantitativa dos resultados obtidos.

A discussão das decisões com os colegas e orientadores no âmbito do Seminário foi fundamental para alargar o meu olhar sobre a prática, confrontar perspetivas e consolidar uma postura investigativa. Tal como refere Zeichner (1993), o professor reflexivo não apenas age, mas também questiona, analisa e reformula as suas práticas com base em evidências.

Para além da componente investigativa, o Seminário permitiu acompanhar criticamente as experiências de Lecionação, DT e DE, potenciando aprendizagens interligadas e sustentadas. Esta articulação constante entre teoria e prática revelou-se determinante para a construção de uma identidade docente autónoma, crítica e comprometida com uma Educação Física de qualidade. O Seminário foi, assim, um espaço de pensamento, questionamento, escuta e construção partilhada.

Referências Bibliográficas

- Aburachid, L. M. C., Ribas, S., Araújo, N. D., & Greco, P. J. (2019). Badminton: Possibilidades de ensino aplicadas ao contexto da educação física escolar. *Journal of Physical Education*, 30(1), e3055.
- Adolphus, K., Lawton, C. L., & Dye, L. (2013). The effects of breakfast on behavior and academic performance in children and adolescents. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 425, 1-28.
- 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.
- Amato, A., Cortis, C., Culcasi, A., Anello, G., & Proia, P. (2018). Power training in young athletes: Is it all in the genes?. *Physiotherapy Quarterly*, 26(3), 13-17.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & Education, B. P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.
- Barbosa, T. M. (2007). As faltas técnicas, dos alunos, mais usuais nas classes de natação: Observação, identificação e intervenção do professor. *Horizonte: Revista de Educação Física e Desporto*, 23(134), 7-15.
- Becker, E. L. S., & Batista, N. L. (2019). Saída de campo: Vivências e práticas interdisciplinares para a construção do conhecimento geográfico. *Para Onde!?*, 12(2), 21-29.
- Bom, L. (2010). *Efeito carrossel na educação física: Percepções dos professores sobre causas e soluções*. Comunicação apresentada no Congresso da Association Internationale des Écoles Supérieures d'Éducation Physique, Corunha, Espanha.
- Bom, L., & Brás, J. (2003). Estágio para dar aulas ou para ser professor. *Horizonte: Revista de Educação Física e Desporto*, 18(108), 15-24.
- Bom, L., Carreiro da Costa, F., Jacinto, J., Cruz, S., Pedreira, M., Rocha, L., (1992). *A educação física no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa. Ministério de Educação.
- Boyer, E., Miltenberger, R. G., Batsche, C., & Fogel, V. (2009). Video modeling by experts with video feedback to enhance gymnastics skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(4), 855–860.
- Brown, T., Moore, T. H. M., Hooper, L., Gao, Y., Zayegh, A., & Ijaz, S. (2017). Interventions for preventing obesity in children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 7(7), 1-3.

- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-45.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Capel, S., & Whitehead, M. (2015). *Learning to teach physical education in the secondary school: A companion to school experience*. Routledge.
- Carreiro da Costa, F. (2004). *Tendencias de la enseñanza de la educación física*. Comunicação apresentada no Congresso Mundial da Fédération Internationale d'Education Physique, Monterrey, México.
- Carreiro da Costa, F. (2010). Educação Física: Disciplina dispensável versus disciplina imprescindível. Como ultrapassar a situação paradoxal que caracteriza a educação física?. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, 2(1), 91-110.
- Carreiro da Costa, F. (2019). Educación física como proyecto de innovación y transformación cultural. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 3(2), 19-32.
- Carskadon, M., Wolfson, A., Aceboc, T., & Seifer, R. (1998). Adolescent sleep patterns, circadian timing and sleepiness at a transition to early school days. *SLEEP*, 21, 871-881.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa Educação Física*, 10/11, 135 -151.
- Casanova, R. M. (2016). Voleibol de praia: A importância de um instrumento de observação e registo. Tese apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de mestre, orientada por João Filipe Pereira Nunes Prudente, Funchal.
- Clemente, F. M. (2014). Uma visão integrada do modelo teaching games for understanding: Adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(2), 587-601.
- Comédias Henriques, J. (2012). A avaliação autêntica em educação física - O problema dos jogos desportivos colectivos. Tese apresentada ao Instituto da Educação da Universidade Lusófona para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa.
- 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.

- Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 307-323.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Crahay, M. (2013). *Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Coleções Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Curwin, R. (2014). *Why it's a mistake not to use mistakes as part of the learning process*. Edutopia.
- Dias, M. (2004). Avaliação em Educação Física Escolar. Monografia apresentada ao Centro de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas, como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em Educação Física Escolar, orientado por Adriano Rossetto Jú. São Paulo, Brasil.
- Edmondson, A. (2023). *O tipo certo de erro*. Temas e Debates.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Faigenbaum, A. D., Kraemer, W. J., Blimkie, C. J., Jeffreys, I., Micheli, L. J., Nitka, M., & Rowland, T. W. (2009). Youth resistance training: updated position statement paper from the national strength and conditioning association. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 23(5), S60-S79.
- Florentino, J. A. A., & Santos, L. S. (2019). O Professor de educação física em formação: O desafio teoria-prática na construção da profissionalidade. *Educação por Escrito*, 10(2), 1-15.
- Fonseca-Pinto, R. & Moreno-Murcia, J. A. (2024). Como ensinar para o desenvolvimento da competência aquática. In R. Fonseca-Pinto, A. Albarracín & J. A. Moreno-Murcia (Eds.), *Avanços científicos e práticos nas atividades aquáticas* (pp. 19-26). SB Editorial.
- Fragoso, M. P. F. A. (2021). Health-related cardiorespiratory fitness in the school context. Tese apresentada à Faculdade de Motricidade Humana na Universidade de Lisboa, para a obtenção do grau de doutor, orientada por Adilson Passos da Costa Marques e Diana de Aguiar Pereira dos Santos. Lisboa.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

- Garganta, J. M. (1998). O ensino dos jogos desportivos colectivos. Perspectivas e tendências. *Movimento. Revista de Educação Física da Universidade Federal de Rio Grande do Sul*, 4(8), 19-27.
- Gonçalves, C. A. (1991). Educação física e desporto escolar: Complementaridade e Interdependência. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 2-3, 75-87.
- Graser, S. V., Sampson, B. B., Pennington, T. R., & Prusak, K. A. (2011). Children's perceptions of fitness self-testing, the purpose of fitness testing, and personal health. *Physical Educator*, 68(4), 175-187.
- Greco, P. J., & Benda, R. N. (1998). Iniciação esportiva universal: Da aprendizagem motora ao treinamento técnico. *Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais*, 1, 230.
- Ham, D. J., Knez, W. L., & Young, W. B. (2007). A deterministic model of the vertical jump: Implications for training. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 21(3), 967-972.
- Hanscom, A. J. (2018) *Descalços e Felizes: Como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e felizes*. Livros Horizonte.
- Harvey, S., & Light, R. L. (2015). Questioning for learning in game-based approaches to teaching and coaching. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 6(2), 175-190.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comedias, J., & Mira, J. (2001). *Revisão e atualização dos programas nacionais de educação física: Ensino secundário*. Ministério da Educação.
- Leitão, F. A. R. (2010). *Valores educativos: Cooperação e inclusão*. Luso-Espanhola de Ediciones.
- Lima, F. E. B., Coco, M. A., Santos, D. R., Lima, S. B. S., & Lima, W. F. (2021). Relação entre imagem corporal, consumo alimentar e sono em adolescentes. *Revista da Associação Médica do Rio Grande do Sul*, 65(1), 1-8.
- Marinho, A., & Schwartz, G. M. (2005). Atividades de aventura como conteúdo da educação física: Reflexões sobre seu valor educativo. *Lecturas: Educación Física y deportes*, 10(88), 1-8.
- Marques, A., Peralta, M., & Catunda, R. (2017). Educação física: concepções e modelos. In *Educação física escolar: referenciais para o ensino de qualidade*, (pp. 29-51). Belo Horizonte, Brasil.
- Marques, I. A. (1999). *Ensino de dança hoje: Textos e contextos*. Cortez.

- Martins, A. I. M. (2011). A observação no estágio pedagógico dos professores de educação física. Tese apresentada à Faculdade de Educação Física e Desporto na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau mestre, orientada por Luís António Fernandes Bom, Lisboa.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção Geral da Educação.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, 6, 57-70.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education (4th ed.)*. Routledge.
- Mizerski, H. J. C., da Rosa, M. C., & Antiqueira, L. M. O. R. (2022). Saída de campo como estratégia metodológica em educação ambiental: O uso de lendas para a conservação da natureza. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, 17(3), 57-71.
- Moro, F. (2024). Efeito do treinamento pliométrico na performance de saltos verticais de atletas de voleibol: Uma revisão da literatura. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências na Universidade Estadual Paulista para obtenção do grau de bacharel, orientada por Camila Coelho Greco, Rio Claro, São Paulo, Brasil.
- Munezawa, T., Kaneita, Y., Osaki, Y., Kanda, H., Minowa, M., Suzuki, . . . Ohida, T. (2011). The association between use of mobile phones after lights out and sleep disturbances among japanese adolescents: a nationwide cross-sectional survey. *SLEEP*, 34(8), 1013-1020.
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2012). The competition–performance relation: A meta-analytic review and test of the opposing processes model of competition and performance. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1035-1070.
- Neiva, H., Sousa, A., de Sousa Teixeira, A., Marques, M., & Marinho, D. (2018). *Sebenta de estudos práticos: Atletismo*. Universidade da Beira Interior.
- Ng, M., Fleming, T., Robinson, M., Thomson, B., Graetz, N., Margono, C., & Gakidou, E. (2014). Global, regional, and national prevalence of overweight and obesity in children and adults during 1980–2013: A systematic analysis for the global burden of disease study 2013. *The Lancet*, 384(9945), 766-781.
- Nobre, S. R. D. A. (2021). Exploração da Natureza: atividades interdisciplinares para professores do 1.º ciclo do ensino básico. Tese apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa para a obtenção do grau de doutor, orientada por Cláudia Barreiros Macedo Faria, Lisboa.

- Organização Mundial da Saúde (2020). *Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário: Num piscar de olhos*. Organização Mundial da Saúde.
- Parletta, N., Milte, C. M., & Meyer, B. J. (2013). Nutritional modulation of cognitive function and mental health. *The Journal of Nutritional Biochemistry*, 24(5), 725-743.
- Pedroso, J. V., Direção Geral da Educação, D. G., Carvalho, R., Ribeiro, J., Sousa, J., Canário, P., ... & Fonseca, R. (2021). Programa estratégico do desporto escolar 2021-2025. Direção Geral da Educação.
- Pehkonen, M. (2010). Quality of the teaching process as an explanatory variable in learning gymnastics skills in school physical education. *Science of Gymnastics Journal*, 2(2), 35-44.
- Pereira, C. M. (2009). Alterações do sono e risco cardiovascular. Tese apresentada à Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade da Beira Interior, para obtenção do grau de mestre, orientada por Miguel Castelo Branco, Covilhã.
- Piucco, T., & Santos, S. G. (2009). Relação entre percentual de gordura corporal, desempenho no salto vertical e impacto nos membros inferiores em atletas de voleibol. *Fitness & Performance Journal*, 8(1), 9-15.
- Proença, J., & Brás, J. (2010). Formação, mudança e identidade profissional em educação física. *Gymnasium-Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, 1(1), 66-97.
- Prudente, J. F. P. N. (2006). Análise da performance tático-técnica no andebol de alto nível: Estudo das acções ofensivas com recurso à análise sequencial. Tese apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de doutor, orientada por Júlio Garganta da Silva, Funchal.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Grávida.
- Richit, A. (2021). Desenvolvimento profissional de professores: Um quadro teórico. *Research, Society and Development*, 10(14), 1-19.
- Rink, J.; French, K.E.; & Tjeerdsma, B.N. (1996). Foundations for the learning and instruction of sport and games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 399-417.
- Saraiva, C. (2017). Compromissos para o ensino e avaliação na educação física: Uma experiência de contextualização do programa nacional. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (40), 49-58.

- Schulenberg, J., Sameroff, A., & Cicchetti, D. (2004). The transition to adulthood as critical juncture in the course of psychopathology and mental health. *Development and Psychopathology*, 16(4), 799–806.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Silva Bento, A. F. P., Páez, L. C., & Mendonça Raimundo, A. M. (2021). High-intensity interval training in high-school physical education classes: Study protocol for a randomized controlled trial. *Contemporary Clinical Trials Communications*, 24, 100867.
- Silva, A., Vieira, D., Costa, R., & Batista, P. (2022). Aplicação de um programa de aptidão física em educação física: Estudo em alunos do ensino secundário. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 8(2), 13-23.
- Sinelnikov, O., Kim, I, Ward, P., Curtner-Smith & Li, W. (2016). Changing beginning teachers' content knowledge and its effects on student learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(4), 425–440.
- Smith, D. J., Roberts, D., & Watson, B. (1992). Physical, physiological and performance differences between Canadian national team and universiade volleyball players. *Journal of Sports Sciences*, 10(2), 131-138.
- Soares, J. (2020). Prevenção e segurança em didática da natação para crianças e jovens. In O potencial educativo da educação física e do desporto escolar numa escola interativa (pp. 145-162). Funchal, Portugal: Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira.
- Souza, C. D. S. M., Camargo, E. B., Lima, T. M. S., de Souza, M. L. R., da Silva, G. T. R., & Sanchez, F. F. (2017). Consumo alimentar de crianças do ensino fundamental em uma instituição pública. *Revista Baiana de Enfermagem*, 31(2), 1-10.
- Spohr, C., Fortes, M., Rombaldi, A., Hallal, P., & Azevedo, M. (2014). Atividade física e saúde na educação física escolar: efetividade de um ano do projeto “Educação Física+”. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, 19(3), 300–313.
- Stallman, R. K., Moran Dr, K., Quan, L., & Langendorfer, S. (2017). From swimming skill to water competence: Towards a more inclusive drowning prevention future. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 10(2), 1-35.
- Story, M., Kaphingst, K. M., & French, S. (2006). The role of schools in obesity prevention. *The Future of Children*, 16(1), 109-142.
- Tahara, A. K. (2004). A aderência às atividades físicas de aventura na natureza, no âmbito do lazer. Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro da

Universidade Estadual Paulista, para obtenção do grau de mestre, orientada por Gisele Maria Schwartz, São Paulo, Brasil.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes Limitada.

Tavares, A. G. P. (2011). O professor diretor de turma como mediador do processo ensino-aprendizagem. *Revista Pedagógica*, 13(27), 445-466.

Trindade, N. R., Trevisan, M., de Lima, E. S., & Favarin, R. R. (2019). Educating for sustainable development through interdisciplinarity: Contributions of experiential learning in management education/Educando para o desenvolvimento sustentável por meio da interdisciplinaridade: Contribuições da aprendizagem experiencial no ensino de gestão. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 20(3) 673-713.

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

Yin, R. K. (2015). *Qualitative Research from Start to Finish* (2nd ed.). New York: Guilford Publications.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. *Handbook of Self-regulation of Learning and Performance*, 15-26, Routledge.

Referências Legislativas

Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de abril. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº137/2012 de 2 de julho. Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Outros documentos

Escola Secundária Poeta Al Berto de Sines [ESPAB]. (2019). Projeto Educativo da Escola Secundária Poeta Al Berto. Sines: Escola Secundária Poeta Al Berto.

Escola Secundária Poeta Al Berto de Sines [ESPAB]. (2019). Regulamento Interno. Escola Secundária Poeta Al Berto. Sines: Escola Secundária Poeta Al Berto.

.

Apêndices

Apêndice I – Caracterização do GEF

Professor	Idade	Tempo de serviço	Instituição de formação inicial	Ciclo de Ensino	Especialização	Desporto Escolar
AP	42 anos	5 anos	Instituto Superior da Maia	3º Ciclo e Secundário	Basquetebol	Natação – vários / misto
CM	46 anos	24 anos	Faculdade de Motricidade Humana	3º Ciclo e Secundário	Voleibol	Voleibol – femininos
DS	41 anos	17 anos	Universidade da Beira Interior	3º Ciclo e Secundário		Futsal – iniciados masculinos
LT	52 anos	29 anos	Universidade Lusófona – Faculdade de Educação Física e Desporto	3º Ciclo e Secundário	Natação	Ténis de Mesa – vários / misto
MS	28 anos	5 anos	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	3º Ciclo e Secundário		Multiactividades ao ar livre – misto
NB	55 anos	29 anos	Universidade Lusófona – Faculdade de Educação Física e Desporto	3º Ciclo e Secundário	Hóquei em Patins	Futsal feminino
SP	55 anos	29 anos	Universidade Lusófona – Faculdade de Educação Física e Desporto	3º Ciclo e Secundário		Badminton – vários / misto

Apêndice II – Polivalência dos Espaços Desportivos

Polivalência dos Espaços Desportivos				
	Matérias	Pavilhão	Ginásio	Exterior
JDC	Futebol	√	X	√
	Basquetebol	√	X	√
	Andebol	√	X	√
	Voleibol	√	√	/
Ginástica	Solo	/	√	X
	Aparelhos	/	√	X
	Acrobática	/	√	X
Atletismo	Velocidade	/	X	√
	Barreiras	/	X	√
	Estafetas	/	X	√
	Lançamento do Peso	X	X	√
	Salto em Altura	/	√	X
	Salto em Comprimento	X	X	√
Raquetes	Badminton	√	√	X
Dança	Social	√	√	/
	Tradicional	√	√	/
AEN	Orientação	/	/	√

Legenda: As zonas com X apresentam uma polivalência relativa; as zonas com X apresentam impossibilidade de prática; as zonas com √ têm polivalência absoluta.

Apêndice III – Questionário Inicial



ESCOLA SECUNDÁRIA C/3ºCEB POETA AL BERTO

Ano: ____ Turma: ____ N.º: ____

1. Identificação do Aluno

Nome: _____ Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

E-mail: _____ Telemóvel: _____

Contactos telefónicos em caso de urgência: _____ Parentesco: _____

2. Saúde

Tens algum problema de saúde que te limite a prática de atividade física? _____

Se Sim, qual? E quais as limitações? _____

Tens mais algum problema de saúde? (asma, alergia,...) _____

3. Desporto

Praticas alguma modalidade desportiva? _____

Se Sim: Qual é a modalidade? _____ Onde? _____

Quantas vezes por semana e duração dos treinos? _____

Praticas alguma modalidade no Desporto Escolar? Se sim, qual? _____

4. Alimentação

Quantas refeições fazes diariamente? _____

Costumas tomar o pequeno-almoço antes de vires para a escola? _____

5. Aulas de Educação Física

Inúmera 3 músicas que gostarias de ouvir durante a aula de E.F.: _____

Qual é a modalidade que mais gostas de praticar nas aulas de E.F.? _____

Que modalidade/atividade gostarias de experimentar? _____

Numa escala de 0-5 quanto gostas da disciplina de E.F.? _____

Apêndice IV – Avaliação Inicial FITescola (1.ª Etapa)

Nº	Vaivém	Abdominais	Extensão de Braços	Impulsão Horizontal	Flexibilidade Membros Inferiores	
					Direita	Esquerda
2	42	40	10	1,90m	14	16
3	86	80	28		26	24
5	30	26	1	1,40m	33	33
6	30	24	4	1,50m	48	49
7	20	45	17	1,40m	39	40
8	45	31	13	1,75m	40	41
9	62	64	30	1,93m	21	22
10	44	80	17	2,10m	31	32
12	30	38	4	1,58m	36	38
13	50	24	5	1,63m	29	31
14	23	40	4	1,35m	29	26
16	25	23	1	1,30m	32	31
17	20	26	13	1,30m	39	35
18	25	80	9	1,50m	40	38
19	62	80	27	2,10m	23	27
20	20	31	2	1,60m	20	22
21	24	39	10	1,37m	33	30
23	18	50	4	1,45m	35	34
24	20	60	15	1,20m	31	31
25	40	30	11	1,75m	33	34
26	77	48	27	1,75m	29	29
27	61	44	20	2,23m	27	28
28	66	14	27	2m	13	15
29	30	48	10	1,80m	30	27
30	68	20	27	2,05m	22	25

Legenda: a zona sombreada a vermelho não atinge a zona saudável; a zona sombreada a verde atinge a zona saudável; a zona sombreada a azul atingem o perfil atlético

Apêndice V – Avaliação Inicial FITescola (2.ª Etapa)

Nº	Vaivém	Abdominais	Extensão de Braços	Impulsão Horizontal	Flexibilidade Membros Inferiores	
					Direita	Esquerda
2	61	46	16	1,85	18	18
3	42	42	17	2	26	26
5	86	61	29	2,1	35	34
6	36	25	1	1,55	50	49
7	32	22	5	1,43	39	39
8	32	37	14	1,28	37	40
9	56	25	20	1,82	29	25
10	82	71	30	2,05	31	36
12	66	75	20	2,11	38	36
13	34	24	7	1,58	31	34
14	48	22	10	1,87	23	27
16	20	30	5	1,27	34	35
17	29	19	1	1,26	31	39
18	50	23	18	1,98	40	41
20	21	35	1	1,6	33	33
21	30	25	14	1,3	33	31
23	20	46	10	1,5	22	25
24	NF / 20	46	10	1,37	46	47
26	90	50	24	1,85	28	27
27	63	34	32	2,34	27	26
28	42	20	27	1,89	18	19
29	34	26	9	2,00	13	17
30	79	21	25	1,85	13	13
31	61	46	16	1,85	27	26

Legenda: a zona sombreada a vermelho não atinge a zona saudável; a zona sombreada a verde atinge a zona saudável; a zona sombreada a azul atingem o perfil atlético

Apêndice VI – Questionário Natação

Nível de Natação e Conforto Aquático

Este questionário foi desenvolvido com o objetivo de avaliar o teu nível de aprendizagem, conforto e experiência prévia com atividades aquáticas, além de identificar possíveis medos relacionados à prática. As respostas são confidenciais e tem como finalidade ajudar-me a planejar as aulas de forma segura e adaptada às tuas necessidades.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Email *

2. Nome *

3. Já tiveste aulas de natação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

4. Já frequentaste clubes ou piscinas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, frequentemente
☐ Sim, algumas vezes
☐ Não

5. Sabes nadar? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, muito bem
☐ Sim, mas tenho de melhorar
☐ Não

6. Quais os estilos que consegues nadar? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Crawl
- ☐ Costas
- ☐ Bruços
- ☐ Mariposa
- ☐ Nenhum

7. Consegues flutuar sem ajuda? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

8. Já mergulhaste de cabeça na piscina? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

9. Consegues entrar numa piscina de água profunda (onde não tens pé)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, com facilidade
- ☐ Sim, mas sinto desconforto
- ☐ Não

10. Tens medo ou desconforto de entrar na água? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não
- ☐ Sim, um pouco
- ☐ Sim, muito

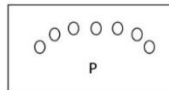
11. Numa escala de 0 a 5, como avalias o teu nível de confiança dentro de água? *

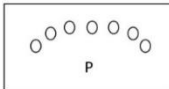
Marcar apenas uma oval.

- 1 2 3 4 5
- Mui ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito confiante

12. O que gostarias de aprender ou melhorar durante as aulas de natação? *

Apêndice VII – Plano aula natação

Plano de Aula – Avaliação Inicial (Natação)						
Etapa: Processo			Data: 27/01/2025 Tempo de aula: 60 min Tempo disponível para a prática: 45min			Espaço: Piscina Municipal de Sines (três pistas com 2m de profundidade)
Matérias e objetivos da aula: - Aptidão Física: Resistência, coordenação - Atividades Físicas: Natação (Técnica de Crol e Costas) - Conhecimentos: regras básicas de utilização da piscina						
Plano de aula						
Situação	Tempo		Objetivo	Descrição dos exercícios	Critérios de êxito	Organização da turma / Croqui
	Parcial	Total				
Parte Inicial						
Introdução à aula	3’	3’	Apresentação da estrutura, regras / rotinas, dinâmica e objetivos da aula Organização dos grupos (pistas)			Turma Alunos organizados em meia-lua 
Aquecimento articular	3’	3’	Fora de água, o aluno realiza aquecimento articular			
Parte Fundamental						
Técnica de Crol	7’	10’	Propulsão e respiração	150 metros de crol	O aluno deve de realizar os movimentos dos M.S e M.I alternadamente e fazer movimentos relaxados ao longo do percurso. Deve de ter especial atenção em realizar a inspiração totalmente dentro de água.	Os alunos estão divididos em três grupos homogêneos nas três piscinas
Técnica de Costas	7’	17’	Propulsão e respiração	150 metros de costas	O aluno deve de realizar os movimentos dos M.S e M.I alternadamente e fazer movimentos relaxados ao longo do percurso. Deve de ter especial atenção na colocação da bacia e alinhamento corporal (posição hidrodinâmica fundamental).	

Jogo “O Mergulhador”: apanhar objetos do fundo da piscina	10’	33’	Propulsão, respiração, equilíbrio	A professora irá colocar vários objetos no fundo da piscina e, os alunos, organizados em duas equipes deverão ir buscar o maior número de objetos e colocar no bloco de partida correspondente a cada equipe. Cada aluno apenas pode transportar um objeto de cada vez	O aluno consegue ir buscar pelo menos um objeto ao fundo da piscina	
Competição Salto para a água + 25m técnica de crol	7’	40’	Salto para a água, propulsão e respiração	O aluno entra para a água em salto	Os alunos, organizados em vagas, saltam de cabeça para dentro da piscina (com e sem ajuda) realizando 25m com a técnica correta.	
Parte Final						
Retorno à calma	5’	45’		Um dos alunos, à escolha do professor, vai para o centro da meia-lua e dá os alongamentos ao resto da turma, enquanto o professor faz uma pequena reflexão sobre os pontos positivos e negativos da aula.	Turma Alunos organizados em meia-lua 	
Materiais: Coletes, objetos para ficar submersos (arcos, bolas)						

Apêndice VIII – Grelha de Avaliação (Natação)

Grelha de Avaliação Inicial (Natação)									
Nível de Desempenho		Nível Introdução					Nível Elementar		
Objetivos		Coordena a respiração	Flutua em equilíbrio em diferentes posições	Mergulha para apanhar objetos no fundo da piscina)	Desloca-se em flutuação combinando ações propulsivas dos braços e das pernas	Salta para a água, partindo de várias posições	Coordena a respiração nos estilos de crol e costas	Sincroniza o movimento dos M.S e dos M.I nos estilos de crol e costas	Salta de cabeça a partir da posição de pé
N.º de aluno	Nome								
2									
3									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
12									
13									
14									
16									
17									
18									
20									
21									
23									
24									
26									
27									
28									
29									
30									
31									
32									

 	   
ESCOLA SECUNDÁRIA POETA AL BERTO [403192] 7520-902 Sines	
Figuras Facultativas – Trios	
	
	
	
	
Figuras Facultativas – Quadras	
	
	
	
	

Apêndice X – Exemplo proposta trabalho escrito



ESCOLA SECUNDÁRIA POETA AL BERTO
[403192] 7520-902 Sines

Escola Secundária Poeta Al Berto

Educação Física – 10º ano

Proposta de Trabalho Escrito - Surf

Enunciado do trabalho

Saber nadar é essencial não apenas para o lazer e a prática desportiva, mas também para a segurança aquática. Em emergências, conhecer e aplicar técnicas de salvamento e resgate pode ser determinante para salvar vidas.

Neste trabalho, deverás desenvolver uma pesquisa sobre os procedimentos de salvamento nas praias, abordando os seguintes tópicos:

- **Introdução ao salvamento aquático:** apresenta a definição e explica a importância;
- **Acidentes nas praias:** apresenta os acidentes mais comuns nas praias;
- **Técnicas de salvamento nas praias:** quais as principais técnicas utilizadas para resgatar vítimas nas praias, considerando diferentes cenários e níveis de risco;
- **Equipamentos de resgate e primeiros socorros:** apresenta os principais equipamentos utilizados em salvamentos aquáticos e os procedimentos básicos de primeiros socorros aplicáveis a vítimas de afogamento;
- **Medidas de prevenção e segurança aquática:** quais as principais estratégias e boas práticas para prevenir acidentes nas praias;
- **Nadador-salvador:** funções e importância.

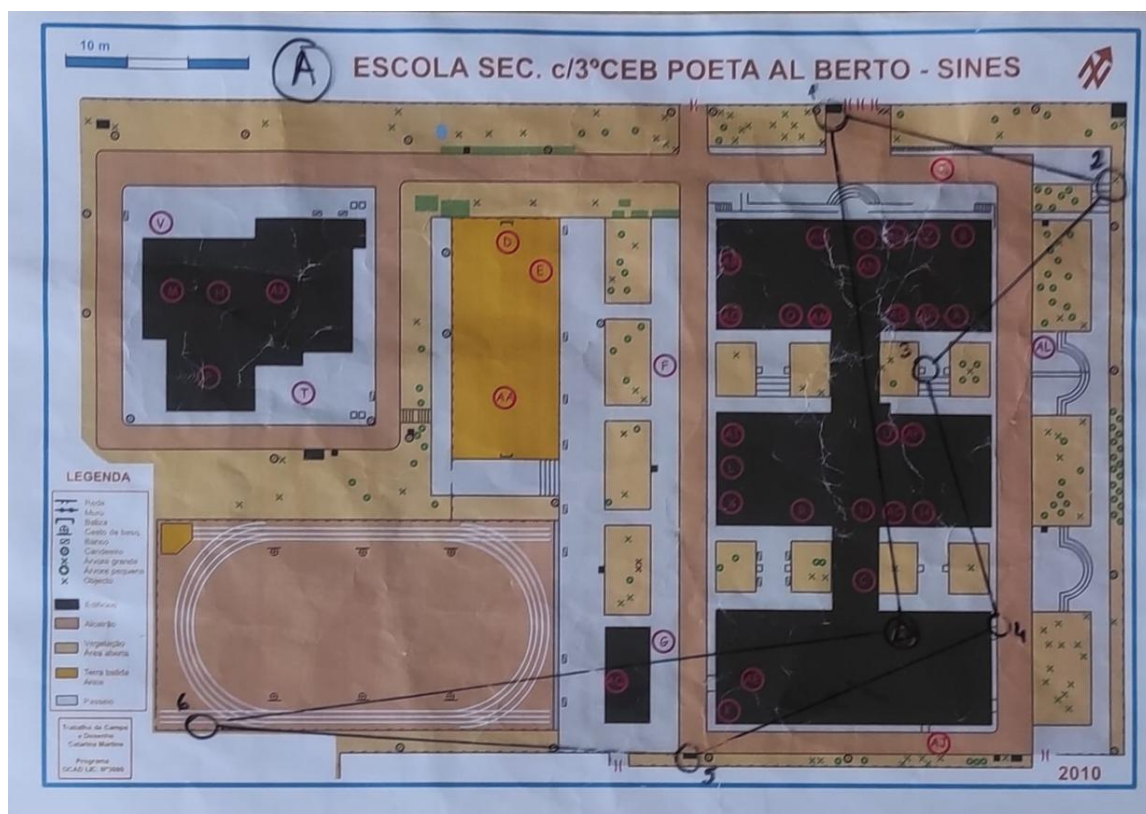
Data de entrega do trabalho: 4 de junho.

2024/2025

Apêndice XI – Grupos e respetivos temas de trabalho (Área dos Conhecimentos)

Grupos	Temas	Subtemas
Grupo 1	Surf e Segurança nas Atividades Aquáticas	• Introdução ao salvamento aquático • Acidentes em praias / nas piscinas • Técnicas de salvamento • Equipamentos de resgate e primeiros socorros • Medidas de prevenção e segurança aquática • Nadador-Salvador (funções e importância) • Importância dos primeiros socorros no desporto • Acidentes e lesões mais comuns • Procedimentos e equipamentos de primeiros socorros • Prevenção de lesões na modalidade
Grupo 2	Natação e Segurança nas Atividades Aquáticas	
Grupo 3	Futebol, Primeiros Socorros e Prevenção de Lesões no Desporto	
Grupo 4	Voleibol, Primeiros Socorros e Prevenção de Lesões no Desporto	
Grupo 5	Basquetebol, Primeiros Socorros e Prevenção de Lesões no Desporto	
Grupo 6	Badminton, Primeiros Socorros e Prevenção de Lesões no Desporto	
Grupo 7	Ginástica de Acrobática, Primeiros Socorros e Prevenção de Lesões no Desporto	
Grupo 8	Corrida de velocidade, Primeiros Socorros e Prevenção de Lesões no Desporto	

Apêndice XII - Percurso de Orientação na ESPAB



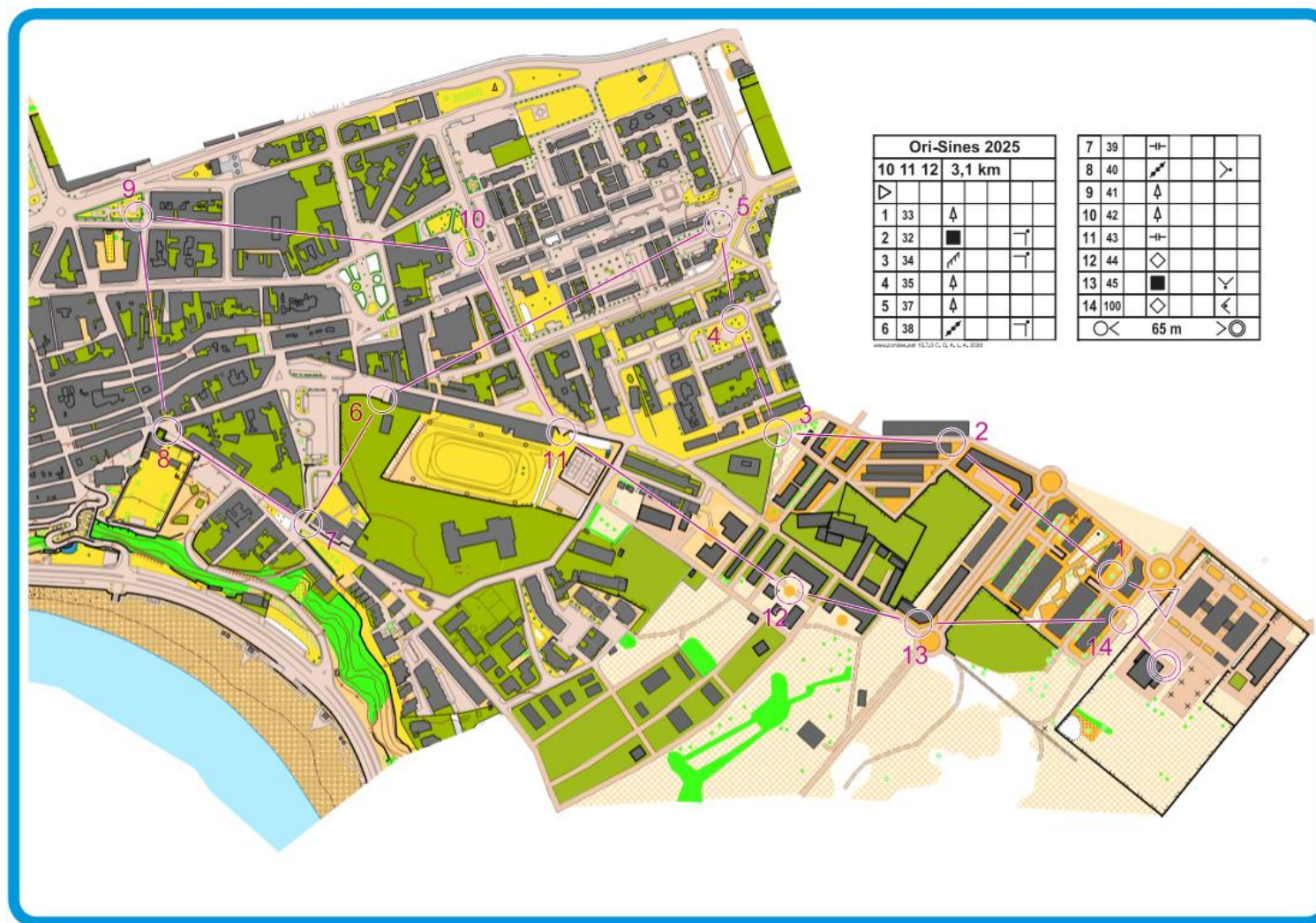
Apêndice XIII – Exemplo Exercício Ori-Cones

ESCOLA SECUNDÁRIA POETA AL BERTO [403192] 7120-902 Sines		
SOLUÇÕES	★ ☆ ☆ ☆	

ESCOLA SECUNDÁRIA POETA AL BERTO [403192] 7120-902 Sines		
1.01	★ ☆ ☆ ☆	

ESCOLA SECUNDÁRIA POETA AL BERTO [403192] 7120-902 Sines		
1.02	★ ☆ ☆ ☆	

Apêndice XIV – Mapa Ensino Secundário “III Ori-Sines”



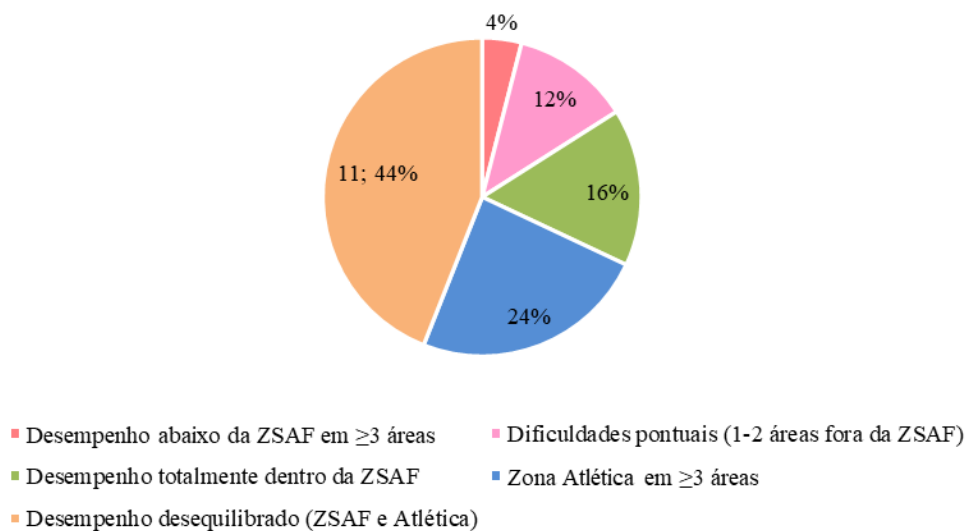
Apêndice XV – Avaliação Final FITescola (4.^a Etapa)

	Vaivém	Abdominais	Extensão de Braços	Impulsão Horizontal	Flexibilidade Membros Inferiores
2	36	35	35	2,15	26/26
3	90	61	28	2,26	30/30
5	34	18	7	1,56	36/30
6	40	30	7	1,89	47/48
7	22	30	13	1,45	43/40
8	55	28	19	2,04	40/40
9	93	65	30	2,24	25/24
10	52	55	16	2,28	35/34
12	29	23	9	1,87	37/36
13		24	12	1,85	36/36
14	29	37	4	1,30	23/25
16	28	25	3	1,26	36/35
17	48		18	1,90	38/40
18	33	65	8	1,33	39/40
20	10	45	3	1,82	36/36
21	29	25	9	1,76	36/36
23	24	37	10	1,52	31/31
24	18	38	18	1,53	44/45
26	90	58	28	1,75	23/26
27	58	27	33	2,32	31/31
28	85	24	27	2,24	23/22
29	32	36	13	1,98	18/15
30	86	24	30	1,91	14/14
31	36	59	18	2,34	26/26
32	90	50	28	1,73	27/28

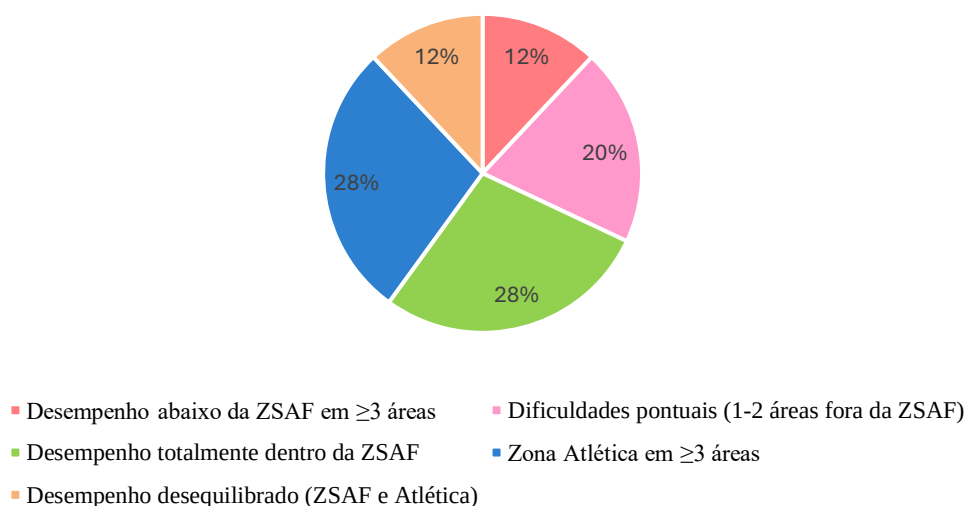
Legenda: a zona sombreada a vermelho não atinge a zona saudável; a zona sombreada a verde atinge a zona saudável; a zona sombreada a azul atingem o perfil atlético

Apêndice XVI – Comparação da Distribuição dos Níveis de Aptidão Física entre a 1.^a Etapa e a 4.^a Etapa

Distribuição dos Níveis de Aptidão Física dos Alunos (1.^a Etapa)



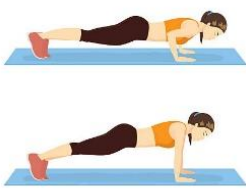
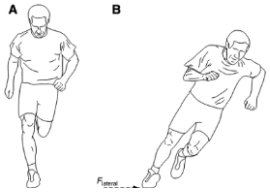
Distribuição dos Níveis de Aptidão Física dos Alunos (4.^a Etapa)



Apêndice XVII – Respostas ao questionário inicial

N.º Alu.	Saúde	Desporto			Alimentação		Aulas de Educação Física			
	Tens algum problema de saúde que te limite a prática de atividade física? Se sim, qual e quais as limitações?	Praticas alguma modalidade desportiva? Se sim, qual a modalidade?	Onde (Local ou Clube)? Quantas vezes por semana e qual a duração dos treinos?	Praticas alguma modalidade no Desporto Escolar? Se sim, qual?	Quantas refeições tomas diariamente	Costumas tomar o pequeno-almoço antes de vares para a escola?	Inúmeras músicas que gostarias de ouvir durante a aula de EF	Qual é a modalidade que mais gostas de praticar nas aulas de EF?	Que modalidade / atividade gostarias de experimentar?	Numa escala de 0-5, quanto gostas da disciplina de EF?
2	Não	Não		Não	5	Sim	"Tiki Ti"	Futsal		5
3	Não	Futebol	Clube Vasco da Gama	Não	5	Sim	"Tiki Ti"; "Habibi" - Ollaz; "Shut up my mom is calling"	Futsal	Natação	4
5	Não	Não		Não	3	Não		Voleibol	Patinação	4
6	Não	Não		Não	3	Sim	"New Romantics" - Taylor Swift Version; "Les", "Heartbeat" - Childish Gambino;	Voleibol	Voleibol	3
7	Alergia	Ginásio	Ginásio Katorias de Sines; 3x por semana, 1h a 2h	Não	4	Sim	Shake It Off - Taylor Swift Version; "Espresso" - Sabrina Carpenter	Ginástica		4
8		Voleibol	Pavilhão Multiusos de Sines; 3x por semana, 1h30min		4	Sim				
9	Não	Kickboxing	Clube Top Team UA; 3x por semana, 2h	Não	4	Sim	"Tiki Ti", "No Face", "All Red"	Atletismo		5
10	Não	Não		Não	5	Sim	"Não sou o único" - Xutos e Pontapés; "Rap God" - Eminem;	Futsal	Pesca Desportiva	5
12	Não	Voleibol	Pavilhão Multiusos de Sines; 3x por semana, 1h30min	Não	4	Sim		Voleibol		5
13	Asma	Patinação Artística	Pavilhão dos Desportos de Sines; 3x por semana, 2h	Não	3	Não	"Birds of a Feather"; "Do I Wanna Know"; "I Wanna Be Your Slave"	Badminton		5
14	Não	Não		Não	2	Não	"Shut up my mom is calling"; "90210 Often"; "Les"	Voleibol	Natação	4
16	Asma	Não		Não	3	Não		Voleibol		2/3
17		Voleibol	Pavilhão dos Desportos de Sines; 3x por semana, 2h		3	Não				
18	Não	Não		Não	3	Não		Voleibol		3
19	Não	Jiu-Jitsu	Clube Old Dog Team; 3x por semana, 2h	Não	4	Sim	"Tiki Ti"; "No Face"; "Money Trees"	Futsal	Atletismo	4
20	Anemia	Voleibol	Pavilhão Multiusos de Sines; 3x por semana, 1h30min	Não	3	Não	The Weekend; Harry Styles; Travis Scott	Voleibol		4
21	Não	Voleibol	Pavilhão Multiusos de Sines; 3x por semana, 1h30min	Não	4	Sim		Voleibol		4
22	Não	Não		Não	1	Não	"La culebritica" - Grupo 5; "Enes mi sueño" - Carlo Supo; "me gusta tododes ti" - Gran Orquesta Internacional	Voleibol	Futebol	4
23	Não	Não		Não	3	Não	Amor de Ferro; Maria Joana; Diálogo	Voleibol		2
24		Não			3	Não				
25	Não	Voleibol	Pavilhão Multiusos de Sines; 3x por semana, 1h30min	Não	4	Sim		Voleibol		3
26	Não	Futebol	Clube Vasco da Gama; 4x por semana, 2h	Não	4	Sim	"Melhor Vibe"; "Sorrio no Rosão"; "Qual o seu desejo?"	Futsal	Ténis de Mesa	5
27	Admite ocular a jogar hóquei, não pode fazer desporto com contacto físico	Ginásio	Ginásio Katorias de Sines; 3x por semana, 1h a 2h	Não	2	Não	Música Clássica; Hans Zimmer; Música	Basquetebol	Hóquei no Gelo	3
28	Esclerose	Não		Não	3	Não		Todas	Natação	4
29	Asma	Voleibol	Pavilhão Multiusos de Sines; 3x por semana, 1h30min	Não	3	Sim			Orientação	4
30	Não	Kickboxing	Clube Top Team UA; 3x por semana, 2h	Não	4	Sim	Tiki Ti	Futsal	Rugby	5

Apêndice XVIII – Plano de Treino HIIT (Projeto Lecionação)

Hight Intensity Interval Training			
Duração de cada exercício: 20"		Tempo de recuperação entre exercícios: 10"	
Exercício 1. Agachamento com salto 	Exercício 2. Flexões de braços 	Exercício 3. Skipping alto 	Exercício 4. Burpees 
Exercício 5. Prancha isométrica 	Exercício 6. Multissaltos no banco sueco / step 	Exercício 7. Mountain Climbers 	Exercício 8. Sprints laterais de 5 metros 
Calendarização e carga horária do treino HIIT			
Semanas	"Blocos de Tabata"	Nº de exercícios	Tempo total do treino
Semana 1	1 bloco completo de treino	8	4
Semana 2 e 3	1 bloco + os dois primeiros exercícios	10	5
Semana 4 e 5	1 bloco + os 4 primeiros exercícios com 1 minuto de tempo de descanso	12	6
Semana 6 e 7	2 blocos completos de treino com 1 minuto de descanso entre os blocos	16	8

Apêndice XIX – Horário PTI

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
		Lecionação 7.º C – Prof Mónica 08h15 – 09h05		
Lecionação 12.º A – Prof Catarina 09h15 – 11:15		Lecionação 8.º F – Prof Duarte / Professor Dário 09h15 – 10h05		Lecionação 8.º B – Prof Luís 09h15 – 10h05
				Lecionação 8.º F – Prof Duarte / Professor Dário 10h25 – 11h15
		Lecionação 10.º A 11h25 – 12h15		Reunião Orientadora 11h25 – 12h15
Direção de Turma 12h25 – 13h15				Lecionação 12.º A – Prof Catarina 12h25 – 13h15
Desporto Escolar 13h20 – 14h10				
Lecionação 10.º A 14h20 – 16h15	Lecionação 8.º B – Prof Luís 14h20 – 16h15	Desporto Escolar 14h30 – 16h00		Lecionação 7.º C – Prof Mónica 14h20 – 16h15
			DT Alunos 16h25 – 17h15	

Apêndice XX – Plano de Observação e documento de registo

<i>Plano de Observação</i>		
<i>Categoria</i>	<i>Critérios</i>	<i>Indicadores de observação</i>
Gestão	Pontualidade	Registrar a hora de Início da aula.
	Tempo potencial de aprendizagem	Registrar os tempos e verificar se está de acordo com os critérios de sucesso de Metzler (1990): • Organização: menos de 15%; • Informação: menos de 10%; • Prática: mais de 75%; • Transições: menos de 5%.
	Posicionamento da professora	Verificar o posicionamento correto da professora ao longo da aula, de forma a ser vista e ouvida pelos alunos.
Instrução	Clareza na linguagem	Verificar se os objetivos de aprendizagem, estrutura e dinâmica da aula são partilhados com os alunos com clareza e simplicidade na linguagem.
Clima	Comportamentos de desvio / falta de cooperação	Avaliar o comportamento do professor em resposta ao comportamento dos alunos.
	Incentivo / participação ativa dos alunos	Registrar quantas vezes o professor incentiva os alunos a participar nas atividades e quais as estratégias de incentivo utilizadas.
	Valorização das prestações	Registrar quantas vezes e como o professor encoraja os alunos sobre suas capacidades, valoriza o desempenho positivo e promove a autonomia.
	Pertinência das tarefas	Verificar se o professor ajusta as atividades conforme o nível dos alunos e adapta de acordo com o desempenho durante a aula (n.º de execuções na tarefa, n.º execuções demasiado fácil-difícil); quais as estratégias para diversificar as atividades.
Avaliação	<i>Feedback</i> contínuo e construtivo	Verificar se o <i>feedback</i> é dirigido ao processo, dado em tempo útil; com oportunidade de os alunos o utilizarem na realização das tarefas; Avaliar a clareza e positividade do <i>feedback</i> ; Índice de <i>Feedbacks</i> por minuto.
Metas	Objetivos	Verificar se as metas de aprendizagem são comunicadas, compreensíveis e adequadas ao nível dos alunos.

<i>Documento de Registo</i>		
<i>Categoria</i>	<i>Critérios</i>	<i>Observação</i>
Gestão	Pontualidade	
	Tempo potencial de aprendizagem	
	Posicionamento da professora	
Instrução	Clareza na linguagem	
Clima	Comportamentos de desvio / falta de cooperação	
	Incentivo / participação ativa dos alunos	
	Valorização das prestações	
	Pertinência das tarefas	
Avaliação	<i>Feedback</i> contínuo e construtivo	
Metas	Objetivos Gerais	

Apêndice XXI - Balanço do objetivo geral da Lecionação

Área de Competência	Espaços de evolução	Atividades desenvolvidas	Finalidades da Educação Física
A. Linguagens e textos	Área dos conhecimentos	Pesquisa e elaboração do trabalho teórico	Promoção da aprendizagem de conhecimentos relacionados com os processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física
B. Informação e comunicação		Sessão de Suporte Básico de Vida	Promoção da aprendizagem de conhecimentos relacionados com os processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física
C. Raciocínio e resolução de problemas	Área das Atividades Físicas	Prova de Orientação “III Ori-Sines” Saída de Campo - Orientação	Assegurar a aprendizagem de conteúdos representativos das diferentes atividades físicas. Fomentar atitudes e conhecimentos para participação ativa.
D. Pensamento crítico e pensamento criativo	Área das Atividades Físicas	Tomada de decisão no domínio das Atividades Físicas Elaboração de uma coreografia de Ginástica e Dança	Aprendizagem de conteúdos variados; estimular o gosto pela prática física; fomentar atitudes e criatividade na prática.
E. Relacionamento pessoal	Área das Atividades Físicas	Criação de grupos heterogéneos Saída de Campo Interação com os colegas durante as aulas	Estimular o gosto pela prática física na sua dimensão social; fomentar hábitos e atitudes de cooperação e convivência.
F. Desenvolvimento pessoal e autonomia	Área das Atividades Físicas	Estrutura das aulas em estação, com diferentes atividades e exercícios em simultâneo	Melhorar a aptidão física de forma adequada às necessidades individuais; promover a autonomia e a participação ativa.
G. Bem-estar, saúde e ambiente	Área das Atividades Físicas Área da Aptidão Física	Projeto: Realização do Programa de Treino HIIT Saída de Campo (ecologia) Pesquisa e elaboração do trabalho teórico	Melhorar a aptidão física; Promoção do conhecimento sobre saúde; Reforçar a importância da prática física para a saúde e o bem-estar.
H. Sensibilidade estética	Área das Atividades Físicas	Elaboração de uma coreografia de Ginástica e Dança	Estimular o gosto pela prática como componente cultural; promover a expressão corporal e sensibilidade estética através da atividade física.
I. Saber científico, técnico e tecnológico	Área dos Conhecimentos	Pesquisa e elaboração do trabalho teórico	Promoção da aprendizagem de conhecimentos técnico-científicos associados à atividade física.
J. Consciência e domínio do corpo	Área das Atividades Físicas	Análise dos vídeos na elaboração das coreografias de ginástica acrobática Participação nas diversas atividades da Saída de Campo	Desenvolvimento harmonioso das capacidades físicas; Aprendizagem multilateral; Desenvolvimento da consciência corporal e domínio técnico-motor.

Apêndice XXII – 1.ª Saída de Campo: Guião Orientador Biologia e Geologia e Educação Física



Biologia e Geologia Educação Física	10.ªA	2024/10/22
Saída de Campo	Praia do Canto Mosqueiro – Costa do Norte - Sines	
Guião orientador	Aluno: _____	

Aprendizagens essenciais

Explicar o ciclo litológico com base nos processos de génese e características dos vários tipos de rochas, selecionando exemplos que possam ser observados em amostras de mão no laboratório e/ou no campo.

Utilizar princípios de raciocínio geológico (atualismo, catastrofismo e uniformitarismo) na interpretação de evidências de factos da história da Terra (sequências estratigráficas, fósseis, tipos de rochas e formas de relevo).

Interpretar evidências de mobilismo geológico com base na teoria da Tectónica de Placas (placa litosférica, limites divergentes, convergentes e transformantes/conservativos, rift e zona de subducção, dorsais e fossas oceânicas).

Áreas de Competência do Perfil dos alunos

B – Informação e Comunicação; C – Raciocínio e resolução de problemas; E – Relacionamento interpessoal; G – Bem-estar, saúde e ambiente; I – Saber científico, técnico e tecnológico; J – Consciência e domínio do corpo

A área de estudo localiza-se Norte do cabo de Sines, no final do extenso cordão dunar que inicia na Península de Troia, com cerca de 65 Km, designado de Arco Litoral Troia -Sines.

A costa atlântica de Sines é, essencialmente, do tipo arenoso, encontrando-se Sines implantada num promontório de rochas magmáticas.

Exercício de Orientação: Nesta saída de campo é proposto que os alunos assinalem as 4 paragens de trabalho previstas durante a atividade.



Figura 1: Paragens previstas na saída de campo
Prof.ª Glória Patrício

PARAGEM 0 10'
-Parque do restaurante
"Estrela do Norte"

Distribuição e análise do guião da visita.

A recolha de imagens é da responsabilidade de cada aluno.

A conclusão do relatório será efetuada na aula de **dia 24 de outubro**.

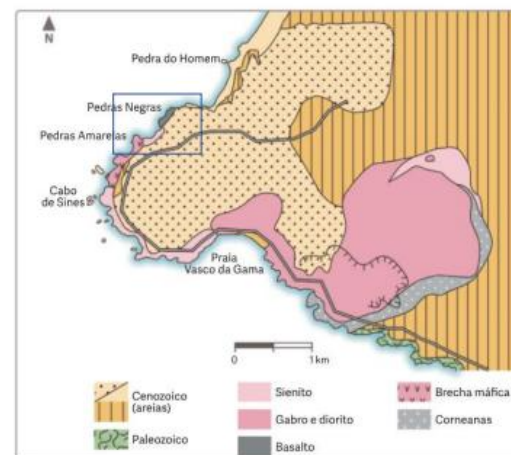


Figura 2: Carta geológica simplificada da região de Sines

PARAGEM 1	Tempo previsto 20 minutos
Praia do Canto Mosqueiro	

Caminhe em direção a norte, até localizar o afloramento 1, que se encontra junto à arriba.

1. Localize com um **X**, no mapa da figura 2, o local onde se encontra.
2. Descreva a paisagem que o rodeia do ponto de vista morfológico, com pelo menos duas características geomorfológicas.
3. Identifique os principais agentes erosivos que atuam no local.
4. Registe na Tabela 1 algumas das características litológicas do afloramento em estudo nesta paragem.

CARACTERÍSTICAS	OBSERVAÇÕES			LITOLOGIA
	Sim	Não		
Estratificação				
Grau de consolidação dos materiais	Nulo	Baixo	Alto	
Granulometria	Fina	Média	Grossa	
Cor				

Tabela 1: Registos de observações (identifica a opção com X)

Tente localizar o afloramento de basalto que se observa na maré baixa.

Prof.ª Glória Patrício

Pág. 2 de 4

5. Explique a origem dos basaltos observados.

PARAGEM 2

Sul da Praia do Canto Mosqueiro

Tempo previsto 20 minutos

Proseguindo a caminhada para sul, na arriba, é possível, na paragem 2, ter uma visão geral das praias e do contraste entre as diferentes litologias e a sua influência na paisagem. As rochas sedimentares do Jurássico estão associadas às fases iniciais da abertura do Oceano Atlântico, devido à formação de calcários em bacias marinhas geradas durante a instalação do rifte intracontinental.

AFLORAMENTO 1

Caminhe para sul, ao longo da falésia, até chegar ao afloramento que fica à direita das escadas de acesso à praia. Observe atentamente as estruturas que compõem o afloramento.

1. Refira os tipos de rochas que afloram, tendo em conta a informações recolhidas.

2. Descreva de forma sucinta o afloramento observado, tendo em conta a litologia e a sua origem.

3. Indique a Era em que ocorreu a formação do Maciço Ígneo de Sines.

4. Explique a formação dos estratos observados.

AFLORAMENTO 2

Ainda na paragem 2, procure um afloramento onde se pode encontrar rochas corneanas.

5. Indique a principal diferença entre estas rochas e as rochas observadas na paragem 1.

6. Explique a formação das corneanas.

7. Estabeleça uma idade relativa para as diferentes rochas e processos observados, ordenando-os sequencialmente do mais antigo para o mais recente.

Prof.ª Glória Patrício

Pág. 3 de 4

PARAGEM 3

Sul da Praia do Canto Mosqueiro

Tempo previsto 20 minutos

Nesta paragem, poucas dezenas de metros a sul da paragem anterior, é possível observar várias características de rochas mesozoicas, essencial para a compreensão da história geológica relacionada com a abertura do Atlântico.

1. Classifique as rochas quanto à sua origem, com referência a observações efetuadas *in situ*.

2. Tendo em atenção o princípio da estratigrafia da interseção ou corte "*Uma formação geológica é mais antiga que a aquela que a interseção ou corta*" indique a idade relativa dos filões observados.

3. Refira os aspetos geomorfológicos que mais se evidenciam na paisagem.

PARAGEM 4

Praia da Pedra Amarela

Tempo previsto 20 minutos

Caminhe para a praia da Pedra Amarela.

1. Identifique as rochas que fazem parte das estruturas observadas.

2. Classifique as rochas quanto à sua origem.

3. Observe a superfície de abrasão da praia, na qual pode observar um depósito de sedimentos detriticos constituído por blocos e seixos. Caracterize os blocos e os seixos relativamente ao tamanho, à textura, à composição litológica e ao grau de arredondamento.

Bom trabalho e divirta-se a aprender!!!!

Este guião foi adaptado de "Jorge Reis, António Guimarães, Ana Bela Saraiva, Odeteia SO, Guiões de locais geológicos relevantes do território nacional, Porto Editora"

Prof.ª Glória Patrício

Pág. 4 de 4

Apêndice XXIII – Questionário Google Forms “Estilos de vida saudável”

Descrição inicial: Este questionário tem como objetivo recolher informações sobre os teus hábitos alimentares e de prática desportiva, bem como identificar atitudes e comportamentos que contribuem para a promoção da saúde. Para tal, peço a tua colaboração, respondendo de forma honesta, de modo a garantir a maior fiabilidade dos resultados. As tuas respostas serão tratadas de forma confidencial.

Agradeço desde já a tua colaboração!

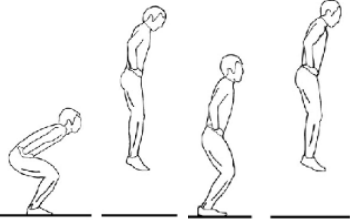
Perguntas	Respostas possíveis
Hábitos Alimentares	
Quantas refeições fazes diariamente?	• 1 refeição • 2 refeições • 3 refeições • 4 refeições ou mais
Tomas o pequeno-almoço?	• Sim • Não
Fazes uma refeição ligeira entre o pequeno-almoço e o almoço?	• Sim • Não
Que quantidade média de vegetais / legumes consumes por dia?	• Não consumo • 3 colheres de sopa ou menos • 4 a 7 colheres de sopa • 8 colheres de sopa
Que quantidade de frutas consumes diariamente?	• Não consumo • 3 ou mais unidades • 2 unidades • 1 unidade
Que quantidade de carne e ovos comes por dia?	• Não como carne • 1 pedaço • 2 pedaços • Mais de 2 pedaços
Com que frequência consumes peixe?	• Não consumo • 2 ou mais vezes por semana • 1 a 4 vezes por mês
Consumes com frequência leite e iogurtes?	• Sim • Não • Às vezes
Com que frequência consumes doces, bolos, biscoitos e sumos?	• Raramente ou nunca • Menos de 2 vezes por semana • 4 a 5 vezes por semana • Todos os dias
Com que frequência consumes salgados e fritos?	• Raramente ou nunca • Menos de 2 vezes por semana • 4 a 5 vezes por semana • Todos os dias
Que quantidade de água bebes por dia?	• Menos de 4 copos • 4 a 5 copos • 6 a 8 copos • 8 ou mais copos
Atividade Física e Sono	

Praticas alguma atividade física / modalidade desportiva regular, tirando as aulas de Educação Física?	• Sim • Não
Se praticas alguma atividade, quantos dias por semana?	• Um • Dois • Três • Quatro • Mais de quatro
Se praticas alguma atividade, que modalidade?	<i>Resposta aberta</i>
Costumas vir a pé ou de bicicleta para a escola?	• Raramente • Nunca • Frequentemente • Sempre
Quantas horas em média passas sentado(a) por dia?	• 1h a 3h • 3h a 6h • 6h a 9h • 9h a 12h • Mais de 12h
Quantas horas dormes normalmente?	• Menos de 6h • 6h a 8h • 8h a 10h • Mais de 10h
Estilo de Vida	
Classifica o teu estilo de vida.	• Saudável • Não saudável • Não sei
Mudarias alguma coisa no teu estilo de vida?	<i>Resposta aberta</i>

Apêndice XXIV – Avaliação Inicial Impulsão Vertical DE

Nº	Nome	Turma	Idade	Teste Impulsão Vertical	
				Altura inicial (m)	Altura máxima (m)
Competição Desporto Escolar					
1		8ºA	2010	1,98	2,34
2		12ºD	2007	2,09	2,46
3		10ºB	2009	2,11	2,49
4		9ºD	2009	1,89	2,04
5		10ºA	2009	2,01	2,27
6		10ºD	2009	1,94	2,19
7		12ºA	2007	2,15	2,35
8		10ºC	2009	2,18	2,54
9		10ºA	2009	1,96	2,16
10		8ºF	2010	2,10	2,31
11		10ºE	2009	2,11	2,46
12		1ºTAS	2008	1,95	2,10
13		10ºE	2009	2,05	2,19
14		10ºA	2009	1,98	2,16
15		10ºC	2009	2,03	2,14
16		10ºA	2009	2,01	2,24
17		9ºC	2010	1,98	2,09
18		10ºA	2009	1,96	2,17
19		10ºF	2008	2,00	2,18
20		10ºA	2008	2,06	2,46
21		8ºE	2010	1,94	2,10
22		10ºF	2009	2,03	2,31
Sem Competição					
23		10ºB	2009	2,16	2,75
24		1ºTAS	2005	1,90	2,16
25		8ºF	2010	2,05	2,46
26		10ºC	2009	2,26	2,70
27		12ºD	2006	2,20	2,59

Apêndice XXV – Protocolo de Treino Projeto DE

Programa de treino pliométrico e isométrico					
Exercício	Imagem	Séries e repetições por semana			Número de saltos
		Semana 1 e 2	Semana 3 e 4	Semana 5 e 6	
Agachamento isométrico, flexão dos joelhos a 90°		40 segundos	50 segundos	60 segundos	50
Salto vertical partindo da posição de sentado		3x10	4x10	5x10	70
Salto vertical para a frente seguido de um salto (partindo da posição de agachamento, com os joelhos flexionados a 90°)		2x10	3x10	5x10	100
Calendarização do Programa de Treino					
Treinos da 1ª Semana		10 e 12 de março			
Treinos da 2ª Semana		17 e 19 de março			
Treinos da 3ª Semana		24 e 26 de março			
Treinos da 4ª Semana		31 de março e 2 de abril			
Treinos da 5ª Semana		7 e 9 de abril			
Treinos da 6ª Semana		21 e 23 de abril			

Apêndice XXVI – Avaliação Final Impulsão Vertical DE

Nº	Nome	Turma	Idade	Teste Impulsão Vertical	
				Altura inicial (m)	Altura máxima (m)
Competição Desporto Escolar					
1		8ºA	2010	2,00	2,40
2		12ºD	2007	2,11	2,52
3		10ºB	2009	2,12	2,55
4		9ºD	2009	1,93	2,10
5		10ºA	2009	2,01	2,33
6		10ºD	2009	1,94	2,25
7		12ºA	2007	2,16	2,41
8		10ºC	2009	2,18	2,52
9		10ºA	2009	1,96	2,20
10		8ºF	2010	2,11	2,31
11		10ºE	2009	2,12	2,47
12		1ºTAS	2008	1,96	2,16
13		10ºE	2009	2,05	2,21
14		10ºA	2009	2,00	2,22
15		10ºC	2009	2,03	2,17
16		10ºA	2009	2,01	2,24
17		9ºC	2010	2,02	2,15
18		10ºA	2009	1,96	2,23
19		10ºF	2008	2,02	2,20
20		10ºA	2008	2,06	2,46
21		8ºE	2010	1,94	2,15
22		10ºF	2009	2,03	2,33
Sem Competição					
23		10ºB	2009	2,18	2,78
24		1ºTAS	2005	1,90	2,19
25		8ºF	2010	2,07	2,46
26		10ºC	2009	2,27	2,73
27		12ºD	2006	2,20	2,61

Apêndice XXVII – Resumo das respostas – Projeto Seminário

Resultados		
Categorização	Frequência	%
Consensos		
Realiza AI	7	100%
AI tem influência no planeamento	7	100%
Formação dos grupos influencia a aprendizagem	7	100%
Divergências		
Recursos utilizados		
Grelha de observação	4	57,1%
Exercícios específicos	2	28,6%
Não utiliza nenhum recurso	1	14,3%
Definição das prioridades		
Avaliação Inicial	5	71,4%
Observação contínua	1	14,3%
Questionário	1	14,3%
Formação de grupos		
Depende da atividade e dos objetivos da aula	4	57,1%
O professor cria os grupos	2	28,6%
Os alunos criam os grupos	1	14,3%
Duração dos grupos		
Depende da modalidade e objetivos da aula	5	71,4%
Durante toda a aula	1	14,3%
Muda a cada aula	1	14,3%
Problemáticas		
Número elevado de alunos e conteúdos a observar	3	42,9%
Falta de um Protocolo de Avaliação	2	28,6%
Tempo de prática e recursos	1	14,3%
Não conhecer os alunos	1	14,3%

Apêndice XXVIII – Protocolo de Avaliação Inicial



Grupo de Educação Física
Escola Secundária Poeta Al Berto

PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO

3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO





ÍNDICE

1. Avaliação em Educação Física	3
1.1. Quando se realiza a avaliação e qual a sua utilidade?	3
1.2. Protocolo de Avaliação	3
1.3. Área das Atividades Físicas	4
1.3.1. Metodologia	4
1.3.2. Método de Registo	4
1.3.3. Subáreas e matérias da área das Atividades Físicas	5
2. Tabelas de Níveis nas Atividades Físicas	6
2.1. Jogos Desportivos Coletivos	6
2.1.1. Andebol	6
2.1.2. Basquetebol	6
2.1.3. Futebol	7
2.1.4. Voleibol	8
2.2. Ginástica	9
2.2.1. Ginástica de Solo	9
2.2.2. Ginástica de Aparelhos - Plinto e Boque	11
2.2.3. Ginástica de Aparelhos – Minitrampolim	12
2.2.4. Ginástica Acrobática	13
2.3. Atletismo	15
2.3.1. Corrida de Velocidade	15
2.3.2. Corrida de Estafetas	15
2.3.3. Corrida de Barreiras	16
2.3.4. Salto em Comprimento	16
2.3.5. Salto em Altura	17
2.3.6. Lançamento do Peso	17
2.4. Raquetes	18
2.4.1. Badminton	18
2.5. Danças Sociais	19
2.5.1. Merengue	19
2.5.2. Rumba Quadrada	19
2.5.3. Valsa Lenta	20
2.6. Danças Tradicionais	20
2.6.1. Regadinho	20
2.6.2. Erva Cidreira	21
2.6.3. Sariquité	21
2.7. Orientação	22
2.8. Natação	22
3. Plano Plurianual	24

Avaliação em Educação Física

Tal como descrito por Crahay (2013) a avaliação geralmente leva a uma decisão e controlo sendo estas direcionadas para as competências a serem desenvolvidas. Pode ser realizada no início de um ciclo de formação, como exames de acesso, para selecionar os alunos, ou no final do período de formação para certificar competências (avaliação sumativa). Por outro lado, a avaliação formativa é concebida para diagnosticar em que estágio do processo de aprendizagem o aluno enfrenta dificuldades, permitindo ajustes no ensino. Desta forma, a avaliação inicial, contínua e final de cada ano ou etapa assume uma característica formativa: na avaliação inicial analisam-se as capacidades dos alunos de forma a definir o ponto de partida e quais as áreas do programa e quais os alunos que precisam de mais atenção; na avaliação contínua acompanha-se o desenvolvimento dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, ajustando-se os desafios e as atividades propostas; na avaliação final, os resultados obtidos são analisados de forma a orientar o planeamento do ano seguinte (Bom et al., 1992, p. 91).

Quando se realiza a avaliação e qual a sua utilidade?

Avaliação Inicial: No início do ano letivo, a Avaliação Inicial é um processo decisivo pois, além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho em cada turma, possibilita aos professores assumirem compromissos coletivos, adequando o nível dos objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário. É ainda, neste período que se identificam as potencialidades de aprendizagem dos alunos, definindo-se pontos de partida, áreas do programa a serem priorizadas e, os alunos que necessitam de maior atenção.

Avaliação Formativa: Pode ser realizada em momentos pontuais definidos pelo professor e, é fundamental realizar um controlo do processo de forma contínua, sendo possível avaliar como está a ser a participação, desempenho e progresso do aluno.

Avaliação Sumativa: No final de cada etapa do ano, a avaliação dos resultados do processo a que os alunos foram sujeitos é determinante para a preparação da próxima etapa ou do próximo ano letivo.

Protocolo de Avaliação

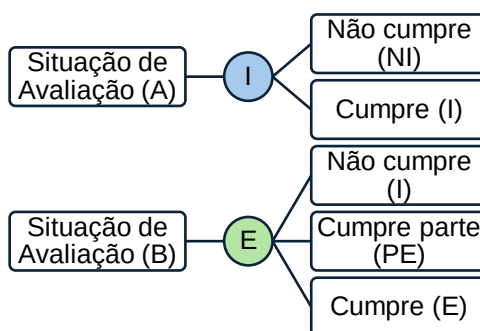
O protocolo de avaliação é um conjunto de regras, formas e procedimentos que harmonizam os processos comuns entre os professores, servindo de orientação para todos os momentos de avaliação, com o intuito de determinar o nível alcançado pelo aluno, independentemente do momento avaliativo (diagnóstico / prognóstico, formativo ou sumativo). O objetivo é situar o desempenho do aluno consoante os indicadores que definem o nível de aprendizagem (Saraiva, 2017). Não só harmoniza as práticas entre os professores, mas também reforça a coerência do processo pedagógico, assegurando que as decisões são baseadas em critérios previamente estabelecidos e compartilhados por todo o Grupo de Educação Física.

Área das Atividades Físicas

Metodologia

Os alunos serão submetidos a situações práticas, de forma a facilitar a avaliação, com o objetivo de verificar a condição física, os diferentes comportamentos técnico-táticos e atitudes, numa abordagem que deverá contemplar todas as matérias que serão lecionadas ao longo do ano letivo.

Relativamente à avaliação das matérias, o nível em que o aluno se encontra pode ser determinado de duas formas (situação A ou situação B) e, cada exercício deverá verificar o cumprimento de diversos critérios que corresponde a cada um dos níveis de especificação das matérias (Introdução e/ou Elementar). Sendo assim:



Método de Registo

A avaliação do desempenho do aluno é realizada com base em critérios específicos que determinam o nível de domínio das matérias. Estes critérios definem o que deve de ser demonstrado para alcançar os objetivos propostos e são verificados através de indicadores de observação (tabela X). Os Indicadores de observação refletem as características específicas de cada jogo ou atividade, permitindo uma análise objetiva do desempenho dos alunos.

Assim, definimos critérios de avaliação e indicadores de observação que sejam fáceis de observar e sintetizar o grau de exigência dos diferentes níveis do programa (Carvalho, 1994).

Nas folhas de observação, o registo deverá ser efetuado com <<sim / não>> ou <<√ / X>>, conforme o aluno tenha ou não êxito em cada uma das situações (tabela Y). Reconhecendo que é um desafio observar individualmente todos os alunos em cada matéria, devido ao elevado número de estudantes por turma e à diversidade de matérias a serem avaliadas, é importante frisar que, quantas mais informações forem recolhidas, mais fácil será identificar o nível de desenvolvimento do programa e as estratégias adequadas para cada grupo de alunos (Gonçalves et al., 2008).

Subáreas e matérias da área das Atividades Físicas

Tabela 1. Subáreas e matérias da área das Atividades Físicas

Subáreas	Matérias
Jogos Desportivos Coletivos	Andebol; Basquetebol; Futebol; Voleibol
Ginástica	Solo; Acrobática; Aparelhos
Atletismo	Corridas; Saltos; Lançamentos
Raquetes	Badminton
Atividades Rítmicas e Expressivas	Danças Sociais; Danças Tradicionais Portuguesas
Outras	Natação; Orientação

Tabelas de Níveis nas Atividades Físicas

Jogos Desportivos Coletivos

A avaliação dos Jogos Desportivos Coletivos deve partir do produto coletivo para o individual, reconhecendo a importância da interação do grupo no desempenho final (Comédias Henriques, 2012).

Andebol

NÍVEL INTRODUÇÃO		
Situação de Avaliação (A)	Critérios de Avaliação	Indicadores de Observação
Jogo de oposição 5x5; campo reduzido 25mx14m; área 5m; baliza 1,80m; bola afável nº 0	- Cooperação e espírito de equipa / Respeito e fair play - Ataque com bola: recebe a bola e enquadra-se com o alvo; escolhe a melhor opção: avançar, rematar ou passar a bola; pega da bola; armação do braço (afastamento dos segmentos cotovelo-tronco e mão-cabeça); remate em salto; - Ataque sem bola: desmarca-se à distância do passe, criando uma linha de passe segura. - Defesa: está entre o alvo e o jogador a marcar; faz marcação individual ao portador da bola	- Muitos golos na sequência de remates em salto não protagonizados; - Dispersão dos jogadores no campo

NÍVEL ELEMENTAR		
Situação de Avaliação (B)	Critérios de Avaliação	Indicadores de Observação
Jogo de oposição 5x5; campo reduzido 32mx18m	- Cooperação e espírito de equipa / Respeito e fair play - Ataque com bola: ultrapassa o adversário por exploração vertical (fintas e remates à frente do defesa) - Ataque sem bola: Desmarcação rápida, no sentido de receber em condições para remate - Defesa: marcação de vigilância e controlo	- Deslocamentos intencionais e com mudanças de direção, - Assume de imediato atitudes ofensivas e defensivas, - Ataque organizado; - Observa-se marcação de vigilância e de controlo

Basquetebol

NÍVEL INTRODUÇÃO		
Situação de Avaliação (A)	Critérios de Avaliação	Indicadores de Observação
Jogo de oposição 3x3; Campo reduzido 15mx12m; Duas tabelas.	- Cooperação e espírito de equipa / Respeito e fair play - Ataque com bola: recebe a bola e enquadra-se com o alvo; escolhe a melhor opção: avançar, rematar ou passar a bola; lançamentos na passada; ressaltos - Ataque sem bola: desmarca-se à distância do passe, criando uma linha de passe segura. - Defesa: impede a ação do adversário, está entre o alvo e o jogador a marcar; faz marcação individual ao portador da bola.	Muitos lançamentos na passada não protagonizados

NÍVEL ELEMENTAR		
Situação de Avaliação (B)	Critérios de Avaliação	Indicadores de Observação
Jogo de oposição 5x5; Campo reduzido 28mx15m.	- Cooperação e espírito de equipa / Respeito e fair play - Ataque com bola: Libertar no adversário direto; passe e corte para o cesto; passa a um colega desmarcado; - Ataque sem bola: Aclara para o cesto, oferece linhas de 1º passe; - Defesa: logo que perde a posse de bola, assume de imediato atitude defensiva; realiza marcação individual; dificulta o drible, passe e lançamento; dificulta a abertura de linhas de passe - Ataque e defesa: participação no ressalto.	- Jogadores entre o atacante e o alvo em posição base defensiva; - Muita luta nos ressaltos; - A bola é jogada preferencialmente no corredor central; - Jogo 1x1; "5 abertos"; - Joga-se em largura e profundidade

Futebol

NÍVEL INTRODUÇÃO		
Situação de Avaliação (A)	Critérios de Avaliação	Indicadores de Observação
Jogo de oposição 4x4; Espaço amplo; Defesa sombra ou superioridade numérica ofensiva 3x1	- Cooperação e espírito de equipa / Respeito e fair play - Ataque com bola: recebe a bola e enquadra-se com o alvo; escolhe a melhor opção: avançar, rematar ou passar a bola. - Ataque sem bola: desmarca-se à distância do passe, criando uma linha de passe segura. - Defesa: está entre o alvo e o jogador a marcar; - Ataque e defesa: Mudança de atitude (rápida) ofensiva-defensiva e vice-versa.	- Ocupação racional do espaço; - Defesa sombra (sem pressão); - A bola anda razoavelmente dentro de campo;

NÍVEL ELEMENTAR		
Situação de Avaliação (B)	Critérios de Avaliação	Indicadores de Observação
Jogo de oposição 5x5; Campo 40mx20m.	- Cooperação e espírito de equipa / Respeito e fair play - Ataque com bola: Recebe a bola e enquadra-se com o alvo; escolhe a melhor opção: avançar, rematar ou passar a bola; mantém a posse de bola quando está marcado; passa, conduz e remata, com qualidade; - Ataque sem bola: Faz desmarcações de rotura e de apoio em direção à baliza; aclara o espaço de penetração do jogador com bola e ou dos companheiros em desmarcação para a baliza; - Defesa: Logo que perde a posse da bola (defesa), marca o seu atacante, procurando dificultar a ação ofensiva.	- Muita posse de bola; - Muitos remates; - Qualidade nas execuções; - Os defesas entre os atacantes e a baliza, atrás da linha da bola

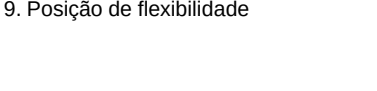
Voleibol

NÍVEL INTRODUÇÃO		
Situação de Avaliação (A)	CrITÉrios de Avaliação	Indicadores de Observação
Jogo de cooperação 2+2 com serviço; Rede a 2m; Serviço entre 3 e 4,5m da rede; Rotações a cada 2 serviços.	- Cooperação e espírito de equipa / Respeito e fair play - Serve por baixo colocado (facilita a cooperação) - Toca a bola para dar continuidade ao jogo (passe de dedos ou antebraço) - Enquadra-se com a bola – deslocamento para o ponto de queda da bola	1. Bola anda no ar”; 2. Maioritariamente toque de dedos

NÍVEL ELEMENTAR		
Situação de Avaliação (B)	CrITÉrios de Avaliação	Indicadores de Observação
Jogo de oposição 4x4 Rede a 2,10m/2,15m; Campo reduzido 12x6m; Rotações a cada 2 serviços com sucesso; Mínimo 2 toques.	- Cooperação e espírito de equipa / Respeito e fair play - Serve por baixo ou por cima, colocado numa zona de difícil receção - Recebe em manchete ou passe de dedos para dar continuidade ao jogo - Passa para a finalização - Finaliza em passe colocado ou remate apoiado	1. Observamos a dinâmica dos três toques (receção, passe e remate); 2. A maior parte dos segundos toques são na zona 3; 3. O terceiro toque é uma finalização intencional; 4. Qualidade nas execuções.

Ginástica

Ginástica de Solo

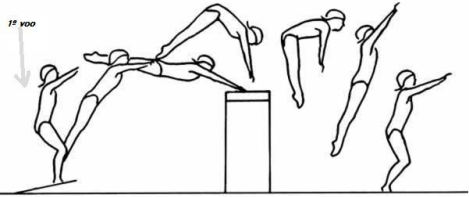
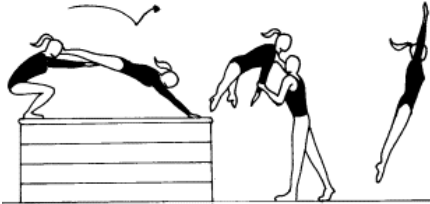
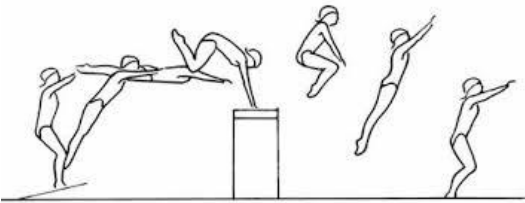
NÍVEL INTRODUÇÃO		
Situação de Avaliação (A) - Sequência		
1. Passagem por pino, seguido de cambalhota à frente. 	2. Cambalhota à frente, terminando com os pés juntos. 	3. Roda com apoio das mãos na cabeça do plinto. 
4. Cambalhota à retaguarda, com saída com os pés juntos. 	5. Subida para pino, terminando em cambalhota à frente. 	6. Cambalhota à frente num plano inclinado, terminando com as pernas afastadas e em extensão. 
7. volta 	8. Cambalhota à retaguarda com saída com as pernas afastadas e em extensão. 	9. Posição de flexibilidade 
Indicadores de Observação		

Realiza a sequências com continuidade (sem interrupções), com correção técnica (padrão global do movimento / segmentos alinhados) e, conclui com estabilidade e segurança.

NÍVEL ELEMENTAR		
Situação de Avaliação (B) - Sequência		
1. Cambalhota à frente saltada.	2. Rodada.	3. Elemento de ligação: ½ volta
		
4. Cambalhota à frente, terminando com as pernas afastadas e estendidas.	5. Cambalhota à retaguarda com passagem por pino.	6. Roda.
		
7. Cambalhota à retaguarda, terminando com as pernas unidas e estendidas.	8. Pino, terminando com cambalhota à frente	9. Cambalhota à frente, terminando com as pernas unidas e estendidas.
		
10. Avião.		11. Posição de flexibilidade
		
Indicadores de Observação		
Realiza a sequência com continuidade (sem interrupções), com correção técnica (padrão global do movimento / segmentos alinhados) e, conclui com estabilidade e segurança.		

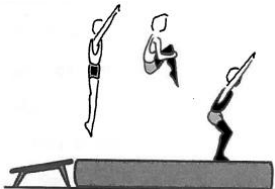
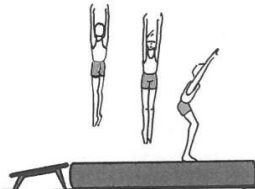
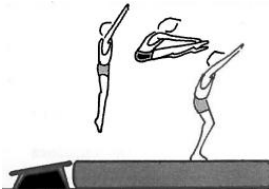
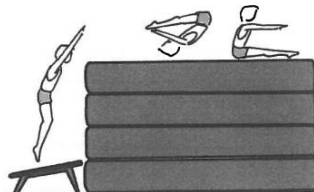
Ginástica de Aparelhos - Plinto e Boque

NÍVEL INTRODUÇÃO	
Situação de Avaliação (A)	
Realiza os três saltos	
Objetivos	
Salto de eixo no boque	Salto entre-mãos no boque ou plinto transversal
	
Cambalhota à frente no plinto longitudinal	
	
Indicadores de Observação	
Realiza todas as fases: realiza a chamada; fase de voo; realiza o salto de acordo com o padrão global de movimento; receção equilibradas	

NÍVEL ELEMENTAR	
Situação de Avaliação (B)	
Realiza os três saltos	
Objetivos	
Salto de eixo (plinto transversal)	Salto de eixo (no plinto longitudinal)
	
Salto entre-mãos (plinto transversal)	
	
Indicadores de Observação	
Realiza todas as fases: realiza a chamada; fase de voo; realiza o salto de acordo com o padrão global de movimento; receção equilibrada	

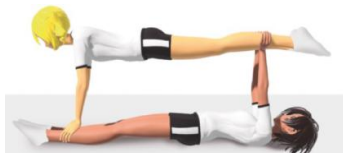
Ginástica de Aparelhos – Minitrampolim

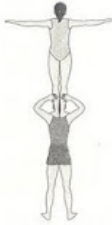
NÍVEL INTRODUÇÃO	
Situação de Avaliação (A)	
Realiza o salto	
Objetivos	
Salto em extensão (vela)	
	
Indicadores de Observação	
Realiza todas as fases: chamada; voo; salto de acordo com o padrão global de movimento no ponto mais alto do salto; receção equilibrada	

NÍVEL ELEMENTAR		
Situação de Avaliação (B)		
Realiza os cinco saltos		
Objetivos		
Salto engrupado	Piruetas verticais	Carpa de pernas afastadas
		
¾ de Mortal à frente engrupado	¼ de Mortal à retaguarda	
		
Indicadores de Observação		
Realiza todas as fases: chamada; voo; salto de acordo com o padrão global de movimento no ponto mais alto do salto; receção equilibrada		

Ginástica Acrobática

(Aplicável ao Ensino Secundário)

NÍVEL INTRODUÇÃO		
Pares		
Situação de Avaliação (A) - Sequência: 1) Passo-troca-passo, 2) Salto de gato, 3) Figura A, 4) Rolamento à frente, terminando com os pés juntos, 5) Figura B, 6) Rolamento à retaguarda 7) Figura C, 8) Roda, 9) Figura D, 10) Passe Básico Merengue, 11) Figura E		
A.O base em posição de deitado dorsal e segura o volante, que se posiciona em prancha.	B.O base sentado, com pernas afastadas e estendidas, segura pelas ancas o volante que executa um pino.	C.Cambalhota à frente a dois (<i>tank</i>)
		
D.O base suporta o volante que, de costas, sobe para a sua coxa e se equilibra num dos pés.	E.Com o base de joelhos sentado sobre os pés, o volante realiza um equilíbrio de pé nos ombros do base.	
		
Trios		
Situação de Avaliação (A) - Sequência: 1) Passo-troca-passo, 2) salto de gato, 3) Figura F, 4) Rolamento à frente, terminando com os pés juntos, 5) Figura G, 6) Roda, 7) Figura H, 8) Passe Básico Merengue, 9) Figura I		
F.Dois bases, frente a frente, sustentam o volante em pino sobre as suas coxas, segurando-o pela bacia.	G.Dois bases em posição de deitado dorsal seguram o volante nos ombros e gêmeos, mantendo-o em prancha dorsal.	H.Dois bases, frente a frente, em posição de afundo sustentam o volante nas suas coxas, segurando-o pelos gêmeos.
		
I. Dois bases, com pega de cotovelos, suportam o volante em prancha facial.		
		
Indicadores de Observação		
Realiza todas as fases:		

NÍVEL ELEMENTAR		
Pares		
Situação de Avaliação (B) - Sequência: 1) Cambalhota saltada, 2) Figura J, 3) ½ Volta, 4) Cambalhota à retaguarda terminando com as pernas unidas e estendidas, 5) Figura K, 6) Salto de Gato, 7) Figura L		
J. O base em posição de deitado dorsal sustenta o volante em prancha facial sobre os seus pés.	K. O base de pé com joelhos fletidos suporta o volante que se equilibra de pé sobre as suas coxas.	L. Com o base em pé, o volante realiza um equilíbrio de pé nos seus ombros ("coluna").
		
Trios		
Situação de Avaliação (B) - Sequência: 1) Cambalhota saltada, 2) Figura M, 3) ½ Volta, 4) Cambalhota à retaguarda terminando com as pernas unidas e estendidas, 5) Figura N, 6) Avião		
M. O volante equilibra-se nas coxas do base, auxiliado por um base intermédio que o apoia com os pés na bacia.	N. O volante equilibra-se nas coxas do base, enquanto auxilia outro base a realizar o pino à sua frente.	
		
Indicadores de Observação		
Realiza todas as fases:		

Atletismo

Corrida de Velocidade

NÍVEL INTRODUÇÃO		
Situação de Avaliação (A)	CrITÉRIOS de Avaliação	Indicadores de Observação
Corrida de velocidade de 40 metros com partida de pé.	- Cooperação e espírito de equipa / Respeito e fair play - Acelera até à velocidade máxima - Mantem uma elevada frequência de movimentos, - Realiza apoios ativos sobre a parte anterior do pé - Termina sem desaceleração.	- Coordena movimentos dos MS e MI; - Mantém o olhar direcionado para a frente.

NÍVEL ELEMENTAR		
Situação de Avaliação (B)	Critérios de Avaliação	Indicadores de Observação
Corrida de velocidade (40m a 60m), com partida de blocos	- Cooperação e espírito de equipa / Respeito e fair play - Acelera até à velocidade máxima, - Realiza a extensão completa da perna de impulsão, - Inclina o tronco à frente nas duas últimas passadas - Termina sem desaceleração nítida.	- Inicia a corrida de forma explosiva a partir dos blocos; - Uso coordenado dos braços para impulsionar a corrida; - Olhar dirigido para a frente, sem reduzir a velocidade antes da meta frente.

Corrida de Estafetas

NÍVEL INTRODUÇÃO		
Situação de Avaliação (A)	Critérios de Avaliação	Indicadores de Observação
Efetua uma corrida de estafetas de 4x50m.	- Cooperação e espírito de equipa / Respeito e fair play - Recebe o testemunho na zona de transmissão, com controlo visual e em movimento; - Entrega o testemunho em segurança sem acentuada desaceleração	- Utiliza corretamente a mão para receber e entregar o testemunho; - Adapta o ritmo da corrida ao momento da passagem do testemunho.

NÍVEL ELEMENTAR		
Situação de Avaliação (B)	Critérios de Avaliação	Indicadores de Observação
Corrida de estafetas de 4x60m	- Cooperação e espírito de equipa / Respeito e fair play - Recebe o testemunho em movimento, na zona de transmissão; - Entrega o testemunho sem desaceleração.	- Posiciona-se corretamente na zona de transmissão; - Adapta a velocidade ao momento de passagem do testemunho.

Corrida de Barreiras

NÍVEL ELEMENTAR		
Situação de Avaliação (A)	Critérios de Avaliação	Indicadores de Observação
Efetua uma corrida de barreiras com partida de blocos.	- Cooperação e espírito de equipa / Respeito e fair play “Ataca” a barreira, apoiando o terço anterior do pé longe desta, facilitando a elevação do joelho e a extensão da perna de ataque; - Passa as barreiras com trajetória rasante, mantendo o equilíbrio nas receções ao solo e sem desaceleração nítida.	- Posiciona-se corretamente nos blocos de partida e sai de forma explosiva; - Ataca a barreira com elevação do joelho e extensão da perna de ataque; - Passa a barreira com trajetória baixa; - Mantém uma corrida fluida, mantendo a velocidade, após a transposição da barreira.

Salto em Comprimento

NÍVEL INTRODUÇÃO		
Situação de Avaliação (A)	Critérios de Avaliação	Indicadores de Observação
Salta em comprimento com a técnica de voo na passada, com corrida de balanço de seis a dez passadas.	- Cooperação e espírito de equipa / Respeito e fair play - Acelera progressivamente a corrida; - Faz a extensão completa da perna de impulsão; - Eleva energicamente a coxa da perna livre projetando-a para a frente; - Realiza a queda a pés juntos na caixa de saltos.	- Mantém o tronco ligeiramente inclinado para a frente durante o voo; - Utiliza os braços para equilíbrio e extensão no salto; - Evita perdas de equilíbrio aquando da receção.

NÍVEL ELEMENTAR		
Situação de Avaliação (B)	Critérios de Avaliação	Indicadores de Observação
Salta em comprimento com a técnica de voo na passada, com corrida de balanço de oito a doze passadas.	- Cooperação e espírito de equipa / Respeito e fair play - Aumenta a cadência nas últimas passadas; - Mantém o tronco direito durante a impulsão; - Aproxima a perna de impulsão para junto da perna livre na fase descendente do voo; - Toca o solo o mais longe possível, com flexão do tronco à frente.	- Realiza uma corrida progressiva antes da chamada; - Mantém a estabilidade e a elevação durante o voo; - Realiza uma receção equilibrada.

Salto em Altura

NÍVEL INTRODUÇÃO		
Situação de Avaliação (A)	Critérios de Avaliação	Indicadores de Observação
Salta em altura com técnica de tesoura, com quatro a seis passadas de balanço.	- Cooperação e espírito de equipa / Respeito e fair play - Faz a extensão completa da perna de impulsão com elevação enérgica e simultânea dos braços e da perna de balanço; - Transpõe a fasquia com pernas em extensão; - Realiza a receção em equilíbrio no colchão de quedas.	- Coordena o movimento dos MI e dos MS para ganhar altura; - Controla a receção.

NÍVEL ELEMENTAR		
Situação de Avaliação (B)	Critérios de Avaliação	Indicadores de Observação
Salta em altura com técnica de Fosbury Flop, com cinco a oito passadas de balanço	- Cooperação e espírito de equipa / Respeito e fair play - Eleva de forma energética a coxa da perna livre, conduzindo o joelho para dentro; - Transpõe a fasquia com o corpo ligeiramente "arqueado"; - Faz a extensão das pernas na fase descendente do voo, caindo de costas no colchão com os braços afastados lateralmente.	- Mantém um ritmo de corrida progressivo; - Coordena a rotação do corpo sobre a fasquia; - Controla a receção.

Lançamento do Peso

NÍVEL INTRODUÇÃO		
Situação de Avaliação (A)	Critérios de Avaliação	Indicadores de Observação
Lança de lado e sem balanço, o peso de 2/3 Kg	- Cooperação e espírito de equipa / Respeito e fair play - Apoia o peso na parte superior dos metacarpos e nos dedos, junto ao pescoço; - Flexiona a perna do lado do peso e inclinação do tronco sobre essa perna; - Empurra o peso para a frente e para cima; - Faz a extensão da perna e braço do lançamento e avanço da bacia, mantendo o cotovelo afastado em relação ao tronco.	- Mantém o equilíbrio durante todo o movimento; - Executa o lançamento com um movimento contínuo e controlado; - Direciona corretamente a trajetória do peso para cima e para a frente.

NÍVEL ELEMENTAR		
Situação de Avaliação (B)	Critérios de Avaliação	Indicadores de Observação
Lança o peso de 3 kg / 4 kg, de costas (duplo apoio) e sem balanço, num círculo de lançamentos	- Cooperação e espírito de equipa / Respeito e fair play - Roda e avança a bacia do lado; - Estende totalmente as pernas e o braço do lançamento; - Empurra o peso para a frente e para cima e mantém o cotovelo afastado do tronco.	- Posicionamento correto no círculo de lançamentos; - Mantém a trajetória do peso direcionada para cima e para a frente; - Mantém o equilíbrio após o lançamento;

Raquetes

Badminton

NÍVEL INTRODUÇÃO		
Situação de Avaliação (A)	Critérios de Avaliação	Indicadores de Observação
Jogo de cooperação 1+1	- Cooperação e espírito de equipa / Respeito e fair play - Posição base com os joelhos fletidos e com a perna direita avançada; - Posiciona-se para antecipar a queda do volante; - Utiliza diferentes tipos de pega da raquete conforme a trajetória do volante; <i>Clear</i>: na devolução do volante com trajetórias altas, batendo o volante por cima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do tronco. <i>Lob</i>: na devolução do volante com trajetórias abaixo da cintura, batendo o volante avançando a perna do lado da raqueta; - Realiza o serviço curto e comprido.	"Volante anda no ar"; - Maioritariamente Clear.

NÍVEL ELEMENTAR		
Situação de Avaliação (B)	Critérios de Avaliação	Indicadores de Observação
Jogo de oposição 1x1	- Cooperação e espírito de equipa / Respeito e fair play - Serviço, curto e comprido tanto para o lado esquerdo como para o direito;	- Jogador em posição base; - Desloca-se em conformidade com a posição de queda do volante;

	• Executa o clear (acima da cabeça e à frente do corpo) e o lob (avançando a perna do lado da raquete, utilizando em conformidade os diferentes tipos de pega); • Em <i>amorti</i>, controla a força do batimento de forma a colocar o volante junto à rede; • Em <i>drive</i>, executa o batimento à frente do corpo, imprimindo ao volante uma trajetória tensa	3. Utiliza corretamente as diferentes pegas.
--	---	--

Danças Sociais

Situação de Avaliação (A): O aluno dança em *Line Dance* ou a pares uma das seguintes danças Sociais: Merengue, Rumba Quadrada ou Valsa Lenta. Executa os passos característicos de cada dança, em sincronia com a música. Os alunos / pares devem estar organizados em xadrez ou em linha.

Merengue

NÍVEL INTRODUÇÃO		
Situação de Avaliação (A)	CrITÉRIOS de Avaliação	Indicadores de Observação
O aluno realiza em <i>line dance</i> os passos a pares: • Passo básico no lugar e progredindo à frente e atrás; • Passos laterais à direita e à esquerda alternados com junção de apoios; • Passos cruzados pela frente e por trás; • Passos à frente e atrás com o mesmo apoio, alternados com transferências de peso do outro apoio no lugar; • Voltas à direita e à esquerda.	• Trabalha em equipa, incentiva os colegas, dá e aceita sugestões / aceita erros e limitações do parceiro • Corpo: Realiza corretamente os passos referentes a cada figura da dança; sabe quando e como realizar as diferentes pegas; • Espaço: Realiza as pegas fechada e aberta conforme necessário; • Tempo / Ritmo: Dança com música, mantendo o ritmo e, inicia sozinho no tempo certo • Dinâmica: Demonstra fluidez entre as figuras, dança em pares e sincroniza os movimentos com o parceiro	1. Explora movimentos do tronco e MS; 2. Trabalho dos pés: dedo-planta-calcanhar, mantendo os pés em “<i>dehors</i>”, exceto aquando juntos. 3. A dança, não sendo progressiva, ocorre livremente no espaço disponível, 4. Respeita o ritmo base: 1,2 em frases de 4T ou 8T.

Rumba Quadrada

NÍVEL INTRODUÇÃO		
Situação de Avaliação (A)	CrITÉRIOS de Avaliação	Indicadores de Observação
O aluno realiza em <i>line dance</i> os passos a pares: • Passo básico em “posição fechada”; • Passos progressivos em “posição fechada”; • Volta e Contravolta em “posição aberta pega E-D”.	• Trabalha em equipa, incentiva os colegas, dá e aceita sugestões / aceita erros e limitações do parceiro • Corpo: Inicia corretamente o passo; realiza corretamente as pegas; apresenta ligação entre os passos; • Espaço: desloca-se ao longo de toda a sala, mantendo a distância do par; • Tempo / Ritmo: respeita o tempo da música “lento-rápido”; • Dinâmica: Realiza os passos de acordo com a evolução da música.	1. Caminhar assertivo, com reduzida movimentação do tronco e MS; 2. O trabalho dos pés: dedo-planta-calcanhar, explorando a leveza do movimento. 3. Mantém os pés paralelos e controla a transferência de peso, incluindo pausas e “<i>tap</i>” 4. Respeita o ritmo base: lento, rápido, rápido.

Valsa Lenta

NÍVEL INTRODUÇÃO		
Situação de Avaliação (A)	CrITÉRIOS de Avaliação	Indicadores de Observação
O aluno realiza em <i>line dance</i> os dança a pares: • <i>Close Changes</i> para progredir no espaço no sentido inverso; • <i>Close Changes</i> alternado à frente e atrás, mantendo-se no mesmo lugar; • <i>Close Changes</i> com $\frac{1}{4}$ de volta à esquerda, quando se encontra perto de um “canto”.	• Trabalha em equipa, incentiva os colegas, dá e aceita sugestões / aceita erros e limitações do parceiro • Corpo: transfere corretamente o peso; inicia o movimento corretamente; realiza corretamente a pega fechada; • Espaço: respeita a distância entre pares; orientação correta do senhor e da senhora; • Tempo / Ritmo: respeita o compasso ternário; inicia o passo no tempo correto; realiza o time step quando necessário; • Dinâmica: realiza os passos com fluidez, leveza e alternância natural, sem paragens.	1. Dança progressiva, dançada a pares, entre a parede mais próxima e o meio da sala, no sentido inverso. 2. Reduzida movimentação do tronco e MS, com um caminhar de “leveza” (calcanhar-planta-dedo). 3. Respeita o compasso ternário com ritmo 1,2,3,4,5,6...

Danças Tradicionais

Situação de Avaliação (A): O aluno dança a pares uma das seguintes danças tradicionais: Regadinho, Erva Cidreira ou Sariquitê. Executa os passos característicos de cada dança, em sincronia com a música. O número de pares na tarefa deve estar de acordo com a dança a ser realizada.

Regadinho

NÍVEL INTRODUÇÃO		
Situação de Avaliação (A)	CrITÉRIOS de Avaliação	Indicadores de Observação
Em grupo, os alunos realizam: • “Passo de passeio”; • “Passo saltado cruzado”; • “Passo Saltitado”.	• Trabalha em equipa, incentiva os colegas, dá e aceita sugestões / aceita erros e limitações do parceiro • Corpo: o Manel coloca a mão esquerda no colete; a Maria coloca a mão direita na cintura; elevam os MS aquando do passo cruzado descruza; • Espaço: executa rotações e progressões no sentido e espaço adequados; • Tempo / Ritmo: sincroniza os passos e trocas de lugar no tempo correto; • Dinâmica: realiza os passos de acordo com a formação e posição correta.	1. Mantém as posições corporais específicas do Manel e da Maria 2. Eleva os MS no passo cruzado e progride corretamente na roda; 3. Respeita o tempo da música nas trocas de lugar e no passo saltitado.

Erva Cidreira

NÍVEL INTRODUÇÃO		
Situação de Avaliação (A)	CrITÉRIOS de Avaliação	Indicadores de Observação
Em grupo, os alunos realizam: • “Passo de passeio” com apoios sucessivos alternados; • “Passo de passeio” em trajetória circular com palmas;	• Trabalha em equipa, incentiva os colegas, dá e aceita sugestões / aceita erros e limitações do parceiro • Corpo: realiza a volta sem soltar as mãos e mantém o contacto visual no rodopio; Manel	1. As mãos permaneçam unidas durante as voltas; 2. Faz o rodopio com contacto visual e transita para a meia-volta sem soltar as mãos;

• “Passo de passeio” em trajetória circular com par entrelaçado.	com mão livre no colete e Maria com a mão livre na cintura; • Espaço: executa os passos seguindo o padrão espacial; posiciona-se a pares corretamente na roda • Tempo / Ritmo: sincronização das palmas com o passo; respeita o tempo da música • Dinâmica: realiza os passos de acordo com a formação e posição correta.	3. A sincronização dos passos e palmas para manter o ritmo.
--	--	--

Sariquité

NÍVEL INTRODUÇÃO		
Situação de Avaliação (A)	CrITÉRIOS de Avaliação	Indicadores de Observação
Em grupo, os alunos realizam: • “Passo corrido”; • “Passo saltado lateral”; • “Rodopios”.	• Trabalha em equipa, incentiva os colegas, dá e aceita sugestões / aceita erros e limitações do parceiro • Corpo: realiza corretamente os passos; sabe quando e como realizar as pegadas e posições; • Espaço: Percorre corretamente as 4 posições da roda no passo corrido; desloca-se lateralmente no passo saltado; realiza os rodopios no sentido correto; • Tempo / Ritmo: realiza os passos dentro dos tempos da música; entra na música sozinho; • Dinâmica: dança com energia e respeita as variações na música e na estrutura da coreografia.	1. Dançam com muita energia, e verificam-se pequenas variações na música, letra e estrutura; 2. Percorrem corretamente as quatro posições da roda com o passo corrido; 3. Realizam o deslocamento lateral no passo saltado e rodopiar no sentido adequado.

Orientação

NÍVEL INTRODUÇÃO		
Situação de Avaliação (A)	CrITÉRIOS de Avaliação	Indicadores de Observação
Realiza um percurso de orientação simples na escola, em pares, utilizando um mapa simples e preenchendo corretamente o cartão de controlo.	• Cooperar com o colega, aceita erros e cumpre as regras e cuidados ambientais • Identifica a simbologia presente no mapa; • Orienta o mapa corretamente; • Localiza-se no espaço e no mapa; • Escolhe a melhor rota.	1. Localiza e orienta permanentemente o mapa; 2. Utiliza a “técnica do polegar”

NÍVEL ELEMENTAR		
Situação de Avaliação (B)	CrITÉRIOS de Avaliação	Indicadores de Observação
Realiza um percurso fora da escola, em pares, no menor tempo possível, usando um mapa até 1:5000 e uma bússola, preenchendo corretamente o cartão de controlo.	• Cooperar com o colega, aceita erros e cumpre as regras e cuidados ambientais • Orienta o mapa corretamente; • Identifica as características do percurso; • Calcula as distâncias no mapa e no terreno; • Escolhe a melhor rota.	5. Localiza e orienta permanentemente o mapa; 6. Utiliza a “técnica do polegar”

Natação

(Aplicável ao Ensino Secundário)

NÍVEL INTRODUÇÃO		
Situação de Avaliação (A)	CrITÉrios de Avaliação	Indicadores de Observação
Realiza um percurso: 1. <u>Salto para a água</u>: Entra para a água em salto, partindo de posições e apoios variados; 2. <u>Imersão</u>: Passa por dentro de arcos submersos / apanha diversos objetos em profundidade e trÁ-os À superfície; 3. <u>Propulsão e respiração</u>: A agarrar uma prancha com as mãos, desloca-se através do batimento de pernas de Crol, coordenando a inspiração e expiração 4. <u>Equilíbrio</u>: Coloca-se em posição de decúbito dorsal	• Coopera com os colegas, segue as orientações, cumpre as condições de segurança e preserva o material. • Respiração: coordena a inspiração e a expiração; • Equilíbrio: flutua em equilíbrio, em diferentes posições (vertical e horizontal); • Imersão: associa o mergulho Às diferentes posições de flutuação abrindo os olhos durante a imersão; • Propulsão: desloca-se em flutuação, coordenando as ações propulsivas das pernas e braços com a respiração; • Entrada para a água: salta para a piscina, a partir de diversas posições e apoios;	1. Entra para a água a pés juntos e com os braços esticados ao longo do corpo; 2. Expira totalmente dentro de água; 3. Realiza o batimento de pernas alternadamente; 4. Mantém a posição de decúbito dorsal permitindo ligeiros movimentos dos MS;

NÍVEL ELEMENTAR		
Situação de Avaliação (B)	CrITÉrios de Avaliação	Indicadores de Observação
Realiza uma piscina de 25m no estilo de crol / costas, com partida em salto de cabeça para a água	• Coopera com os colegas, segue as orientações, cumpre as condições de segurança e preserva o material. • Respiração: realiza corretamente a respiração dos estilos Crol e Costas; • Equilíbrio: ajusta a posição do corpo de forma a manter a flutuação e facilitar a transição entre os diferentes movimentos propulsivos das pernas e dos braços; • Imersão: coordena a expiração com a imersão, em exercícios de salto, respiração, orientação, equilíbrio e propulsão • Propulsão: desloca-se em posição dorsal e ventral, diferenciando as fases de entrada das mãos, trajeto propulsivo e recuperação de acordo com os estilos de Costas e Crol; • Entrada na água: salta de cabeça a partir da posição de pé (com e sem ajuda).	1. Mantém um padrão rÍtmico na respiração do Crol e respira "naturalmente" no estilo de Costas 2. Mantém o corpo alinhado e ajusta a posição para melhorar a flutuação 3. Expira totalmente dentro de água 4. Executa o batimento de pernas contÍnuo e entrada das mãos correta no estilo de Crol e Costas 5. Salta de cabeça com o corpo alinhado

Plano Plurianual

ESCOLA SECUNDÁRIA POETA AL BERTO – GRUPO DISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ANO LÉTIVO 2024/2025

SUBÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS	MATÉRIAS		7.º ANO	8.º ANO	9.º ANO	10.º ANO	11.º ANO	12.º ANO	
	JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS	ANDEBOL	X	X	X	Mediante opção da turma	Mediante opção da turma	Mediante opção da turma	
		BASQUETEBOL	X	X	X				
		FUTEBOL	X	X	X				
		VOLEIBOL	X	X	X				
	GINÁSTICA	SOLO	X	X	X	X	X	X	
		APARELHOS	X	X	X	X	X	X	
		ACROBÁTICA	X	X	X	X	X	X	
	ATLETISMO	CORRIDA DE VELOCIDADE	X	X	X	X	X	X	
		CORRIDA DE ESTAFETAS	X	X	X	X	X	X	
		CORRIDA DE BARREIRAS	X	X	X	X	X	X	
		LANÇAMENTO DO PESO	X	X	X	X	X	X	
		SALTO EM COMPRIMENTO	X	X	X	X	X	X	
		SALTO EM ALTURA	X	X	X	X	X	X	
	RAQUETAS	BADMINTON		X	X	X	X	X	X
	ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS	DANÇAS SOCIAIS	Merengue	1 Dança Social ou 1 Dança Tradicional ou Dança	1 Dança Social ou 1 Dança Tradicional ou Dança	1 Dança Social ou 1 Dança Tradicional ou Dança	1 Dança Social ou 1 Dança Tradicional ou Dança	1 Dança Social ou 1 Dança Tradicional ou Dança	1 Dança Social ou 1 Dança Tradicional ou Dança
			Rumba Quadrada						
			Valsa Lenta						
		DANÇAS TRADICIONAIS	Regadinho						
			Erva Cidreira						
			Sariquité						
	ATIVIDADES DE EXPLORAÇÃO NA NATUREZA	ORIENTAÇÃO		X	X	X	X	X	X
	NATAÇÃO	NATAÇÃO					X	X	X
	Número de matérias a avaliar			5 (5I)	6 (6I)	6 (5I e 1E)	6 (5I e 1E)	6 (4I e 2E)	6 (3I e 3E)

Legenda: X – Matérias nucleares obrigatórias de abordar no ano; X – matérias opcionais; I – Nível Introdução; E – Nível Elementar

Anexos

Anexo I – Roulement

ROTAÇÃO DOS ESPAÇOS																				
SEMANA A/B/C																				
HORAS	2ª Feira					3ª Feira					4ª Feira			5ª Feira			6ª Feira			
Semana A	PAV	GIN	EXT	EXT	PAV	GIN	EXT	EXT	PAV	GIN	EXT	PAV	GIN	EXT	PAV	GIN	EXT			
Semana B	EXT	PAV	GIN		EXT	PAV	GIN		EXT	PAV	GIN	EXT	PAV	GIN	EXT	PAV	GIN			
Semana C	GIN	EXT	PAV		GIN	EXT	PAV		GIN	EXT	PAV	GIN	EXT	PAV	GIN	EXT	PAV			
08:15	11ºB/E		2ºTD		10ºE	9ºC	11ºA	7ºF	7ºC	7ºA	8ºC				7ºB	11ºA	10ºC/F			
09:05																				
09:15		12ºA				7ºF	9ºB	9ºD		7ºD	9ºA	8ºF	9ºE							8ºB
10:05																				
10:25	12ºB/D		8ºD	2ºTD	10ºC/F	10ºD			12ºC	10ºA				8ºD	12ºB/D	9ºF	11ºC	10ºE	9ºB	
11:15																				
11:25																				
12:15		10ºB					11ºD	8ºE	11ºC		7ºE	11ºB/E	10ºB			9ºC	9ºD			8ºA
12:25	12ºC										7ºF									
13:15																				
13:20																				
14:10																				
14:20	8ºA	10ºA	9ºE		1ºTAS	9ºF	8ºB		DE	DE	DE	7ºE	10ºD		7ºC	7ºA	8ºE			
15:10																				
15:25																				
16:15																				
16:25			8ºC		1ºTL	7ºB	3ºDIS/AE							2ºTT		2ºAFAC	2ºTD			
17:15																				
17:20	9ºA																			
18:10																				